

Tijd en motivatie

Over het praktische belang van onderzoek en theorie

Lezing voor de inspiratiemiddag van de Nederlandse Dalton Vereniging, 4 maart 2010

Bij Parkhurst lijkt het erop dat praktijkverbetering wel zonder theorie en onderzoek kan. Ik geloof niet dat het verstandig is om haar voorbeeld te volgen. Juist als we haar *praktijk* wel ten voorbeeld nemen is het verstandig om ons veel gelegen te laten liggen aan onderzoek en theorievorming.

Ik wil dit straks bespreken aan de hand van twee onderwerpen: tijd en motivatie. Niet voor niks deze twee. Tijd en motivatie zijn dimensies waarop daltononderwijs van oorsprong een eigen benadering volgt, waarin het zich onderscheidt van andere soorten onderwijsvernieuwing.

Maar eerst iets over Parkhurst.¹

Parkhurst

Parkhurst was geen onderwijsfilosoof en geen onderwijsonderzoeker. Parkhurst was juf. Ze had geen theorie en onderzoek nodig. Haar onderwijsvernieuwing was gebaseerd op een open en kritisch oog, gezond verstand en veel ijver en lef.

In 1911 was het daltonplan als praktijk nagenoeg klaar; tien jaar voordat Parkhurst er voor het eerst iets over schreef in *Times Educational Supplement* en *Education on the Dalton Plan*, dus lang voordat ze het verantwoordde. Haar verantwoording in termen van theorie en in relatie tot empirisch onderzoek is niet alleen opvallend laat, maar ook opvallend mager. Ze zegt er maar weinig over; bij elkaar hooguit 25 bladzijden. Ook voor een *Amerikaanse pragmatische* onderwijsvernieuwer is dat weinig, zelfs voor een *vrouwelijke pragmatische Amerikaanse vernieuwer*. Vergelijk het werk van Jane Addams en Mary Parker Follett, twee bijzonder actieve, zelfs activistische verbeteraars van onderwijs en maatschappelijk werk, ongeveer uit dezelfde tijd (hoewel eerder begonnen), met een imposante praktische staat van dienst, maar ondertussen ook auteurs van verscheidene theoretisch georiënteerde teksten.

Mijn vermoeden is dat onderzoek en theorie Parkhurst gewoon niet interesseerden. Ze las wel boeken, van tijd tot tijd véél boeken. Zo veel dat haar eens gevraagd werd hoe ze dat toch deed. 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"².

¹ Wat volgt, is voor een deel ontleend aan en het verwijst naar eerste concept hoofdstukken van mijn boek over Parkhurst en haar Dalton Plan. Verschijnt vermoedelijk medio 2010.

² Haar partner Luke vroeg het haar in de beginfase van hun relatie en citeert dit antwoord in de ongepubliceerde biografie. D. Luke, *Champion of Children*, typoscript, z.j., p. 161.

Dat is goed te merken aan de slordige manier waarop ze theorie en onderzoek verwerkt in haar artikelenserie in *Times Educational Supplement* en haar boek *Education on the Dalton Plan*³. Teksten die ze noemt en aanhaalt, begrijpt ze verkeerd of gebruikt ze verkeerd. Bijvoorbeeld de citaten van Emerson, Conklin en Dewey in chapters 1 en 2 van *Education on the Daltonplan*.⁴

Theorie en onderzoek *boeiden* Parkhurst niet en *lagen* haar niet. Ze was een vrouw van de praktijk. En daar was ze goed in. Goed genoeg om wereldwijd gehoord, gezien en gevolgd te worden, nog steeds.

Er is iets aantrekkelijks aan dat praktijkgenoegzame verbeteren. Zonder theorie, zonder onderzoek. Nuchter, natuurlijk, no nonsense.

Maar we moeten ons twee dingen bedenken:

Ten eerste. In Parkhursts tijd, begin twintigste eeuw, was er geen theorie of onderzoek nodig om het onderwijs te verbeteren. Het gangbare onderwijs was destijds zó slecht dat je met een beetje kritisch oordeelsvermogen en common sense plus voldoende inzet en moed al een heel eind kwam. Parkhurst was dan ook niet de enige of de eerste praktijkgenoegzame onderwijsverbeteraar.⁵

Maar de praktijk is aanzienlijk opgeknapt in de loop van de twintigste eeuw. Maatschappij en cultuur zijn sterk veranderd. Onder meer de opvattingen over opvoeding, ontwikkeling, kinderen en leren zijn in gunstige zin veranderd. In samenhang hiermee wordt overal in het onderwijs tegenwoordig geactiveerd, geïndividualiseerd, gedifferentieerd, geïnteractiveerd enzovoort. Natuurlijk is er nog veel mis, goed mis soms; om dát te verbeteren hebben we weinig theorie en onderzoek nodig. Maar er gaat ook veel behoorlijk goed. Voor verdere verbetering *hiervan*, dus van wat op het oog aardig gaat, bijvoorbeeld veel daltononderwijs ... dáárvan is wel theorie en onderzoek nodig. Parkhurst kon misschien zonder theorie en onderzoek. *Wij* kunnen er niet zonder.

Ten tweede. Het is zonde dat Parkhurst theorie niet de moeite waard vond. Vooral dat zijzelf niet serieus heeft bijgedragen aan theorie-ontwikkeling op basis van haar rijke en ruime praktijkervaring. Ze had kennis en ideeën genoeg! Neem tijd en motivatie. Ik bedoel: de verhouding tussen onderwijs en leren en respectievelijk tijd en motivatie. Parkhurst had ons hierover theoretisch wijzer kunnen maken. Ik probeer dit dadelijk aannemelijk te maken. Tegelijkertijd kan ik dan proberen te laten zien dat de daltononderwijspraktijk gebaat is bij onderzoek en theorievorming.

³ Artikelen: *Times Educational Supplement*, juli/augustus 1921. Boek: *Education on the Dalton Plan*, London: G. Bell and Sons Ltd, 1922.

⁴ Zie boek in wording, vgl. noot 1.

⁵ Ibid.

Tijd

Een belangrijk kenmerk van daltononderwijs is dat leerlingen hun eigen tempo mogen volgen en hun eigen tijd mogen indelen: eigen tempo, eigen tijd. Dat doet recht aan de verschillen tussen leerlingen en de verschillen tussen vakken. De ene leerling is sneller dan de andere en geen leerling is even vlot in alle vakken. Leerlingen verschillen en vakken verschillen. Een bekend gegeven, waarop Parkhurst ook uitdrukkelijk wijst in *Times Educational Supplement* en *Education on the Dalton Plan*.

Maar eigen tempo, eigen tijd is om nog een andere reden noodzakelijk in het onderwijs. Een iets ingewikkelder reden. Leren verloopt niet continu, niet gelijkmatig in of door de tijd. In leerprocessen wordt bekwaamheid of inzicht niet geleidelijk aan groter, stap voor stap, meer en meer, in gelijke proporties, in een vloeiende stijgende lijn. Leerprocessen kennen versnellingen en vertragingen; perioden van schijnbare stagnatie of zelfs terugval wisselen perioden van vooruitgang af. Het verloop in de tijd is afhankelijk van allerlei factoren (fysieke, psychische, sociale, culturele enzovoort) die per leerling verschillend zijn. Onderwijs dat hiermee geen rekening houdt, is niet efficiënt.

Parkhurst noemt deze discontinuïteit niet als extra reden voor haar eigen tempo, eigen tijd in *Times Educational Supplement* en *Education on the Dalton Plan*. Maar het is moeilijk om te geloven dat ze er niks van wist toen ze de teksten schreef. Ze las *Mind in the making* van de psycholoog Swift uit 1908⁶. Ze was “impressed by the ideas it contained”; ze las het “over and over again”. Dat schrijft ze in *Education on the Dalton Plan* (pp. 8, 9). Welnu, dat boek gaat voor een deel hierover, over die discontinuïteit (Chapter VI: *The Psychology of Learning*, pp. 169-218). Swift had ingenieus experimenteel onderzoek gedaan naar het verloop van leerprocessen: experimenten met jongleren, met typen (type writing) en met Russische woorden leren. In die experimenten was de discontinuïteit van leren duidelijk aan het licht gekomen. Een en ander wordt door Swift uit-en-te-na besproken.

Parkhurst had een manier gevonden om eigen tempo, eigen tijd in het onderwijs praktisch mogelijk te maken. *Zonde*, dat ze bij de verantwoording van haar onderwijsvernieuwing het onderzoek en de theorie van Swift niet naar voren haalde. Temeer omdat ze zich realiseerde dat eigen tempo, eigen tijd de unieke bijdrage is van haar Dalton Plan aan de vernieuwingspedagogiek (getuige een artikel van haar hand in 1925⁷).

Kennis over de verschillen tussen kinderen, de verschillen tussen vakken en de discontinuïteit van leren rechtvaardigt de daltondidaktiek ‘eigen tempo, eigen tijd’. Voor kennis over andere aspecten van de verhouding tussen tijd en leren geldt dat niet. Veel kennis over tijd en leren noopt tot kritische bezinning op de daltondidaktiek, bezinning waarin we niet zonder onderzoek en theorievorming kunnen. Een voorbeeld:

Volgens onderwijsonderzoekers is er een direct verband tussen bestede tijd en leerprestaties. Hoe meer tijd een leerling besteedt aan het leren, hoe meer het leren hem opbrengt⁸. Hiermee kunnen

⁶ E.J. Swift, *Mind in the Making*, New York: Charles Scribner's Sons, 1908.

⁷ 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*, 1925, 83-94.

⁸ Bijv. H.J. Walberg & S.J. Paik, *Effective educational practices*. Lausanne: UNESCO, IAE, 2000. Chapter 3.

we twee kanten op. Het kan een reden zijn voor (a) strak gestuurd onderwijs met veel toezicht, zodat de leerlingen gemakkelijk gedirigeerd, gecontroleerd en gecorrigeerd kunnen worden in hun besteding van tijd. Het kan ook een reden zijn voor (b) individualisering, differentiatie en eigen initiatief: eigen tempo, eigen tijd, zodat iedere afzonderlijke leerling de gelegenheid krijgt zijn tijd optimaal te besteden.

Het daltononderwijs kiest voor het laatste. Hoe rechtvaardigen we deze keuze? We moeten het aan onszelf en aan anderen kunnen uitleggen. Met het oog op de legitimiteit en de plausibiliteit doen we er goed en verstandig aan hierbij beproefde kennis en actuele theorievorming in acht te nemen. We dienen bijvoorbeeld rekening te houden met (1) onderzoeken waaruit naar voren komt dat het niet gunstig is voor leerprestaties wanneer leerlingen zelf hun tijd indelen⁹, en met (2) onderzoeken waaruit naar voren komt dat door de betrekkelijk late rijping van bepaalde hersengebieden, jeugdigen (leerlingen voortgezet onderwijs) niet in staat zijn hun eigen werk te plannen en verantwoordelijk te zijn voor hun eigen werk¹⁰.

Met betrekking tot het eerste kunnen we de experimentele onderzoeken die dat aantonen, kritiseren.

De onderzochte leerlingen zijn doorgaans leerlingen die er niet aan gewend zijn om in de schoolse context zelf hun tijd in te delen. In het daltononderwijs nemen we aan dat leerlingen hierin geoefend kunnen worden, hieraan kunnen wennen en dat ze het zodoende geleidelijk aan leren, waardoor het op den duur niet ongunstig hoeft te zijn voor de leerprestaties, maar waarschijnlijk gunstig is. Of we nemen aan dat voorkomen kan worden dat het op school afgewend en afgeleerd wordt. Het ene of het andere mogen we ook best aannemen (dat het aan te leren is of dat afleren te voorkomen is), maar dan zijn we er wel aan gehouden het te toetsen, het te onderzoeken, om te zien of we gelijk hebben, eventueel onder welke voorwaarden we gelijk hebben, op basis waarvan we vervolgens eventueel onze praktijk kunnen verbeteren. Misschien moeten we de werkwijzen min of meer aanpassen om onnodig verlies van tijd te verminderen. Of misschien kunnen we de werkwijzen verbeteren om leerlingen doeltreffender te laten leren van hun ervaringen met zelf hun tijd indelen en van hun vergissingen daarbij.

Met betrekking tot het tweede, de conclusies uit hersenonderzoek dat jeugdigen niet de verantwoordelijkheid aankunnen voor het zelf plannen van hun werk, mogen we ons afvragen of die conclusies niet overhaast en ongenueanceerd zijn.

In de jaren negentig waarschuwde de Amerikaanse psycholoog Bruer dat resultaten uit hersenonderzoek te gemakkelijk en te vlot 'vertaald' worden in pedagogische en didactische adviezen. Toen betrof het voorbarige tips over het zintuiglijk en cognitief stimuleren van babies en peuters op basis

⁹ Bijv. Flowerday, T. & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *Journal of Educational Research*, 96, 207–215.

¹⁰ Vgl. bijv. M. Slob, Laat pubers vooral niet hun gang gaan, *EOS Magazine*, oktober 2006; J. Jolles, *Over brein en leren in relatie tot onderwijsontwikkeling*, lezing 20 april 2006, te downloaden van www.jellejolles.nl.

van nieuwe kennis over de rijping van het babybrein¹¹. De waarschuwing van Bruer is opnieuw actueel. Nu vanwege de 'brain based' kritiek op voortgezet onderwijs waarin zelfsturing van leerlingen gevraagd wordt. Het is in korte tijd bon ton geworden om vernieuwingen in het voortgezet onderwijs te kritiseren op basis van de hersenwetenschappelijke vinding dat een bepaald gebied in het puberbrein een rijpingsspurts ondergaat, waardoor pubers moeite hebben met 'executive functions'. Waarom wordt er zo snel en makkelijk geoordeeld? Waarom gelooft iedereen Jelle Jolles op zijn woord? Wat is er zo vanzelfsprekend aan dat zolang de hersendelen die zorgen voor planning en controle, nog niet uitontwikkeld zijn, we jeugdigen moeten vrijwaren van zelfsturing? Misschien is het wel bevorderlijk of zelfs noodzakelijk voor de ontwikkeling van de betreffende hersendelen dat er geoefend wordt. Dit is ook de suggestie van Blakemore en Firth, twee Britse hersenonderzoeksters, de auteurs van *The Learning Brain, lessons for education* (London: Blackwell, 2005). Ze staan uitgebreid stil bij de nieuwste kennis over de breinontwikkeling in de puberteit. De frontale cortex is inderdaad nog aan het rijpen met merkbare gevolgen voor "performance of executive function tasks". De consequentie hiervan is, volgens deze onderzoeksters, dat oefening van planning en controle nodig is. Onderwijs aan jeugdigen "should ... include strengthening of internal control, for example, self-paced learning, ... and meta-study skills"¹². Leerlingen moeten ervaring opdoen met 'executive function tasks' vooral tijdens de rijping van de frontale cortex, want "during this period the brain is adaptable and needs to be moulded and shaped"¹³. De kunst is dan om het onderwijs zo te organiseren en in te richten dat zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid inderdaad geoefend worden, *leerzaam* geoefend (bijv. vergissingen van leerlingen in planning en uitvoering mogen het leren niet hinderen, maar moeten het juist bevorderen; zwakke kanten en zwakke momenten mogen niet fataal zijn, maar moeten door sterke kanten en op sterke momenten gecompenseerd kunnen worden). Zulks vergt ingenieuze onderwijsleervormen en de nodige vakinhoudelijke creativiteit. Het daltononderwijs meent goede papieren te hebben. Op papier mag het goed lijken. Of het in de praktijk ook goed is, horen we ons altijd weer af te vragen. Wederom: alle reden voor onderzoek en nadere theorievorming.

Bij dit alles (bezinging op en onderzoek van zelf tijd indelen en zelf plannen) kunnen we ook nog eens goed kijken naar de discontinuïteit van leerprocessen. De verschillen tussen leerlingen in dit opzicht zijn aanzienlijk (qua tempo, verloop, ritme, rijping enzovoort). Er is steeds meer kennis over de factoren die van invloed zijn op kenmerken en verschillen, bijvoorbeeld de invloed van context, ouderschap, temperament en sexe. Het is jammer dat hiervoor weinig oog is in de onderwijspraktijk. Zéker in vergelijking met alle aandacht voor *vermeende* verschillen waarover de 'mainstream' psychologie tamelijk sceptisch is, zoals verschillen in soorten intelligentie en in leerstijlen.

Een mooie kans voor het daltononderwijs om zichzelf kritisch te onderzoeken en zodoende zichzelf te verbeteren en om zich ondertussen te verantwoorden en te profileren.

¹¹ Bijv. Bruer, J. T. (1997). Education and the Brain. A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26 (8), 14-26. Te downloaden als http://www.jsmf.org/about/j/education_and_brain.pdf; Bruer, J.T. (1998). Let's Put Brain Science on the Back Burner. *NASSP Bulletin Articles*, May 1998, 9-19. Te downloaden als <http://www.jsmf.org/about/j/nassp1998.htm>.

¹² Blakemore, S.J. & Frith, U. (2005). The Learning Brain: lessons for education. A précis. *Developmental Science*, 8, 459-471.

¹³ Ibid.

Motivatie

Behalve tijd is ook motivatie een dimensie waarop daltononderwijs van oorsprong een eigen benadering volgt.

Het onderwijs eind negentiende, begin twintigste eeuw was alles behalve motiverend voor kinderen en jeugdigen. De inhoud van het onderwijs was vreemd voor leerlingen, leek onbruikbaar voor ze. Hierom was de vorm van het onderwijs sterk repressief en disciplinerend, streng en straf. De pleitbezorgers van het traditionele onderwijs verdedigden inhoud en vorm door te zeggen dat onderwijs er niet is om het leerlingen naar de zin te maken, maar om leerlingen voor te bereiden op het volwassen leven. Als volwassenen moeten ze later ook van alles tegen hun zin doen. Onderwijs oefent de wil. Onderwijsvernieuwers brachten hiertegen in dat leerlingen niet leren wanneer ze niet gemotiveerd zijn. Motivatie is voorwaarde voor leren. Zonder motivatie werkt onderwijs gewoon niet, was hun bezwaar. Lesstof moet aantrekkelijk gemaakt worden, aansluiten bij de leefwereld, liefst inspelen op de ontwikkeling van kinderen en jeugdigen, zodat ze natuurlijk geïnteresseerd zijn. Dan gaat het leren bijna vanzelf.

Parkhurst had een eigen opvatting over motivatie. Motivatie is inderdaad voorwaarde voor leren. Maar lesstof hoeft niet aantrekkelijk te zijn, in de zin van leuk. Lesstof hoeft ook niet aan te knopen bij de leefwereld van de leerlingen. En lesstof hoeft evenmin te corresponderen met de natuurlijke ontwikkelingsfase waarin de leerlingen zich bevinden. Eigenlijk kan de lesstof blijven wat ze was, zoals ze was. De lesstof doet er niet toe, zegt Parkhurst. Wat de school moet doen is de lesstof anders presenteren. Namelijk: als werk, als eigen werk van de leerling, als serieus werk, als echt werk. Het komt er niet op aan dat de stof zelf interessant is voor de leerling. De vorm moet aantrekkelijk zijn. Wat de leerling motiveert, is dat hij een heuse klus krijgt, een complete klus en dat hij die zelf klaart, helemaal klaart en helemaal zelf klaart. Nou ja, helemaal zelf ... Het gaat erom dat het werk is waarvoor hijzelf verantwoordelijk is, dat hijzelf bepaalt of hij advies of hulp nodig heeft, wat, wanneer en van wie.

Factoren die meespelen in motivatie zijn volgens Parkhurst¹⁴ vooral:

1. Identificatie met volwassenen; het kind wil groot zijn.
2. Respect en waardering van volwassenen, niet alleen van docenten, ook van anderen.
3. Competitie, vergelijking met medeleerlingen.
4. Uitdaging.
5. Plezier in het bezig zijn en werk 'flow'.
6. Succeservaring.
7. Einddoel voor ogen hebben.

Deze kijk op motivatie is de basis voor het werken met taken. Dat zal geen uitleg en betoog behoeven.

Hoe komt Parkhurst aan haar kijk op motivatie? Volgens mij baseert ze die op alledaagse ervaring met kinderen en jeugdigen en met collega's en anderen én vooral ook met haarzelf. Zo zitten

¹⁴ Ontleend aan/afgeleid uit de artikelen in *Times Educational Supplement* en het boek *Education on the Dalton Plan*.

mensen nu eenmaal in elkaar, lijkt ze gedacht te hebben. Nergens legt ze haar visie helder en volledig uit. Nergens verantwoordt ze die. We moeten het tussen de regels door lezen in haar artikelenreeks in *Times Educational Supplement* en haar boek *Education on the Dalton Plan*. Jammer, want ze gaat in tegen de theorieën die destijds populair waren in kringen van onderwijsvernieuwers en onderwijs-onderzoekers.

Parkhurst had de theorievorming hierover kunnen bevorderen op basis van haar uitgebreide praktijk-ervaring. Ze ontwikkelde in de loop van de jaren steeds meer kennis, ervaringskennis, ook over motivatie, maar die hield ze voor zichzelf of ventileerde ze alleen in kleine kring. Niet op papier, maar mondeling. Mooi voorbeeld hiervan is wat ze inbrengt op het docentenoverleg van haar Dalton School in New York in 1940.¹⁵

De docenten van Parkhursts eigen school, de Dalton School in New York, vinden dat de eigenheid van het daltononderwijs het meest voorbeeldig tot uitdrukking komt in 'drama'. Leerlingen spelen op gezette tijden klassieke toneelstukken. De leerlingen kiezen de stukken, verdelen de taken en rollen (niet alleen de acteerrollen, maar ook de regie en de technische taken, bijvoorbeeld geluid en licht), ze studeren de rollen in, zorgen voor de requisieten enzovoort. Dat gebeurt gezamenlijk, onder leiding van een docent en deels in samenwerking met mensen van buiten, van (aanvankelijk) toneelspelers tot (uiteindelijk) heus publiek. De docenten vragen zich af waarom dat zo goed werkt. Het heeft alles met motivatie te maken, daarover zijn ze het snel eens. Maar hoe dan? Het toneelspel biedt de leerlingen gelegenheid iemand anders uit te beelden, zich te identificeren, te spelen, suggereert iemand. Een ander gelooft dat het aantrekkelijke van toneelspel veeleer gelegen is in de mogelijkheid tot expressie: leerlingen kunnen zichzelf uiten. Een collega meent dat het bovenal komt doordat het toneelspel de leerlingen in aanraking bent met de Cultuur, cultuur met een grote C. Parkhursts inbreng ontnecht het gesprek. Ze vraagt de docenten of twee meer triviale factoren niet doorslaggevend zijn¹⁶:

Ten eerste: de manier van beoordelen. Wat leerlingen doen in het kader van 'drama' (voorbereiding, uitvoering, opvoering) wordt onmiddellijk en op natuurlijke manier getoetst en beoordeeld. Dat wil zeggen: (a) doorlopend, gaande het werk, door ervaring (vallen en opstaan; 'trial' en 'error'; échte feedback) en door groepsinteractie (wederzijdse commentaren en suggesties, aan elkaar meten enzovoort); (b) onderweg met het oog op verbetering en afrondend als prestatie (formatief en summatief, heet het tegenwoordig); (c) door buitenstaanders (publiek, deskundigen) en (d) met volwassen maatstaven. Dit alles zorgt voor onder meer een gedurige "sense of achievement".

Ten tweede: de aard van de taak. Wat leerlingen doen in het kader van 'drama' wordt opgedragen en ook ervaren als complete en omvattende klus. De taak als geheel en het uiteindelijke doel zijn aantrekkelijk. Dat bevordert bereidwillige deelname; het bevordert betrokkenheid bij het geheel, maar ook verantwoordelijkheid voor het geheel. De motivatie voor het geheel zorgt ondertussen

¹⁵ In 1940 sprak Parkhurst uitgebreid met de docenten over de filosofie en de doelstelling van het onderwijs. René Berends en Luuck Sanders vonden in het archief van de Dalton School het verslag van die bijeenkomst. Het wordt momenteel door ons bestudeerd en komt binnenkort beschikbaar. Titel: *Faculty Meeting on Philosophy and Objectives of the Dalton School*.

¹⁶ Wat volgt, is een reconstructie van/uit wat ze de docenten vraagt en op den duur zelf antwoordt; haar inbreng is hier dus gesystematiseerd en gestileerd weergegeven.

voor motivatie voor de onderdelen. De leerlingen nemen de vervelende dingen op de koop toe: corfee-achtige bezigheden zoals opbouwen en opruimen en eentonige bezigheden zoals een rol uit het hoofd leren.

Als ze in de loop van het gesprek duidelijk heeft gemaakt wat ze vindt over het motiverende karakter van 'drama', vraagt Parkhurst de docenten of de rest van het onderwijs niet 'gedramatiseerd' kan worden. Ze bedoelt uiteraard: of er voor de 'gewone' vakken niet iets te leren is van het succes van 'drama'. De docenten snappen niet waar ze heen wil. De wiskundedocent vertelt dat ze de leerlingen wel eens een toneelstukje over Pythagoras heeft laten spelen ... Parkhurst probeert een paar keer beter uit te leggen wat ze bedoelt, tot vier of vijf keer toe nota bene, maar ze blijft onbegrepen; ze zet de docenten telkens weer op het verkeerde been. Uiteindelijk geeft ze het op.

Haar docenten begrepen haar niet meteen. Dat neemt niet weg dat Parkhurst later net als vroeger in haar loopbaan interessante dingen wist te melden over motivatie. Zonde, dat we ze met een zaklamp moeten zoeken. Jammer, dat ze die niet breeduit deelde met anderen, dat ze die niet toetste aan wat anderen vonden. Het zou een stimulans geweest zijn voor discussie erover en onderzoek ervan. En dit zou de praktijk ten goede zijn gekomen: resultaten van discussie en onderzoek kunnen bijdragen aan verantwoording en verbetering van de praktijk. We kunnen we onze traditie herstellen: serieuzer en systematischer aandacht voor motivatie.

Een paar schoten voor de boeg:

Wetenschappelijk beproefde kennis over motivatie laat zich eenvoudig samenvatten¹⁷: bevorderlijk voor motivatie in het leren zijn (a) weten wat en hoe, (b) zakelijke interesse, (c) vertrouwen in het eigen kunnen en in de leervorm. De drie opnieuw, maar dan preciezer:

1. Weten wat de leerstof is en wat het leerdoel is.
2. Weten wat de manier is (of wat de voorgeschreven of mogelijke manieren zijn).
3. Waardering/belangstelling mbt. leerstof en leerdoel.
4. Vertrouwen in de doeltreffendheid van de voorgeschreven of zelf bedachte manier om zich de stof eigen te maken.
5. Vertrouwen in het eigen kunnen met betrekking tot deze leertaak .

Hoe verhoudt zich deze kennis over motivatie tot Parkhursts oorspronkelijke kijk op motivatie, samengevat in de zeven factoren die ik eerder noemde, de ratio achter de kern van de dalton-didactiek, het werken met taken? Dit is de moeite van het onderzoeken waard. Inzicht in de overeenkomsten tussen Parkhursts visie en de actuele stand van kennis kunnen ons helpen om het werken met taken te rechtvaardigen. Verschillen tussen Parkhursts visie en de actuele stand van

¹⁷ Vgl. bijv. E.L. Deci & R.M. Ryan. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985; Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27; Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81; ; Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational belief, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132; M. Boekaerts, *Motivation to learn*, Lausanne: Unesco, IAE, 2002.

kennis kunnen ons helpen om het werken met taken te verbeteren of eventueel onze werkwijzen ingrijpender aan te passen.

Naast deze basale kwestie zijn ook andere vragen interessant. Bijvoorbeeld deze:

We zagen dat Parkhurst in de loop van de jaren haar kennis over motivatie verfijnde en verrijkte (verschil tussen haar boek en de bijeenkomst in 1940). Zou haar voortschrijdend inzicht niet tot een ander soort taken hebben moeten leiden en tot een andere rol van de taak in het onderwijs? Op het eerste gezicht wel. Althans, wat Parkhurst in 1940 in verband met 'drama' over motivatie vertelt, lijkt mij reden om taken anders in te richten en in ze zetten dan Parkhurst zelf voorstelde en voorstond in de jaren tien en twintig. Haar 'oude' taken zijn vooral papieren les-eenheden die door de leerlingen zelfstandig geconsumeerd kunnen worden (combinaties van instrueren, uitleggen, aan het werk zetten en toetsen op papier). De 'nieuwe' taken zouden meer lijken op projecten. Tegelijkertijd dient de vraag zich aan hoe het voortschrijdend inzicht van Parkhurst zich verhoudt tot de actuele stand van kennis over motivatie. Zijn haar nieuwe ideeën beter dan haar oude? Het antwoord hierop is relevant voor de vraag of haar 'oude' taken misschien vervangen zouden moeten worden door projecten. En dit is op zijn beurt van belang met oog op het volgende.

In het Nederlandse daltononderwijs zijn de aard en rol van de taak anders dan bij de vroege Parkhurst. Deze afwijking of ontwikkeling ligt niet in het verlengde van Parkhursts voortschrijdend inzicht aangaande motivatie. Integendeel. 'Onze' taken zijn zelfs eerder *minder* project-achtig dan meer project-achtig in vergelijking met de 'oude' taken van Parkhurst. De taken in het Nederlandse daltononderwijs zijn vergelijkbaar met taaklijstjes. Dat moeten we onszelf en anderen kunnen uitleggen: waarom we het zo doen én waarom we het zo anders doen dan onze traditie voorschrijft. Dit gaat niet zonder onderzoek en theorie.

Onderzoek en theorievorming met betrekking tot motivatie kunnen geen kwaad; integendeel. Het daltononderwijs kan er alleen maar beter van worden. Onderzoek en theorie zijn voorwaarden voor zowel beter verantwoorden van de praktijk als verantwoord verbeteren van de praktijk.

Tot slot

Het is *inspiratiemiddag*, ik weet het. Ik weet ook dat velen onder u bij inspiratie vooral denken aan antwoorden krijgen. En vooral *niet* aan verontrust of 'verward' worden door nog meer vragen.

Maar jullie kennen me langzamerhand: volgens mij zijn vragen inspirerender dan antwoorden. En ik hoop vanmiddag aannemelijk gemaakt te hebben dat vragen soms minstens zo praktisch is als antwoorden. Of in elk geval: dat vragen, zelfs dóórvragen, nuttig kan zijn voor de praktijk.