

Dat doen wij anders, want wij zijn een daltonschool...

Dolf Janson

Daltononderwijs wordt beschouwd als een van de traditionele vernieuwingsstromingen in het onderwijs. Dit is een wat vreemde aanduiding: traditioneel én vernieuwend of traditioneel vernieuwend? Parkhurst zocht haar vernieuwing vooral in de vormgeving van het onderwijs. Zij wilde vooral praktische problemen die zij op school tegenkwam oplossen, maar zocht de vernieuwing niet in de aanpassing van de inhoud, het curriculum, zoals o.a. Dewey deed. Toch blijkt wat honderd jaar geleden vernieuwend was, in deze tijd – helaas – voor veel scholen nog steeds vernieuwend te zijn. Misschien moeten we die aanduiding ‘traditionele vernieuwingsscholen’ lezen als ‘scholen die het tot hun traditie hebben gemaakt te blijven vernieuwen’. In dat geval past deze term uitstekend bij wat nu daltonscholen zijn of zouden kunnen zijn.

Die insteek van praktische vormgeving is lang ook in de Nederlandse daltonscholen het hoofddaccent geweest. Aandacht voor de uiterlijke kenmerken was typerend voor daltonscholen en die werden daarom ook beoordeeld bij visitaties. Weektaken die af moesten, stoplichten die aangaven of de leraar gestoord mocht worden en vraag-/stoorblokjes op tafel leken te moeten uitstralen dat een school de daltonzaakjes goed op orde had. Gelukkig is dat nu steeds meer verleden tijd aan het worden. Het werken vanuit de samenhang tussen de vijf daltonkernwaarden, en het serieus nemen van de kinderen en de maatschappij waarin zij opgroeien, begint gelukkig leidend te worden. Het besef dat de taak van een (basis)school in deze eeuw toch andere accenten, inhouden en rolverdeling vraagt (Wagner & Dintersmith, 2015) begint op een deel van de (dalton)scholen een geaccepteerd perspectief te worden.

Voor alle daltonscholen gelden vijf kernwaarden, die samen het concept dat ‘daltononderwijs’ heet, dragen. Zodra een school iets een ‘kernwaarde’ noemt, is dat een fundament voor de organisatie. Een fundament functioneert alleen door de samenhang daarvan. Als een of meer van die heipalen niet dragend zouden zijn, stort de boel in. Dit geldt ook voor die vijf daltonkernwaarden. Bovendien gelden die kernwaarden niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor het team. Je kunt je zelfs afvragen of leraren wel hun pedagogische en didactische taak vanuit die kernwaarden kunnen vervullen, als ze die kernwaarden niet zelf praktiseren met hun team. Zonder die ervaring wordt het in de groep toch weer snel een vorm.

Het streven het onderwijs af te stemmen op de behoeften van de leerlingen en zo ook de kinderen zelf actief te maken, past bij deze kernwaarden. Die ambitie leidt dan wel tot de vraag of elk teamlid zo boven de basisschoolstof staat, dat afstemming op die behoeften mogelijk is. Dan gaat het niet om de vraag of je die stof ooit op de pabo hebt gehad, maar of je als leraar bij het lesgeven niet afhankelijk bent van een methode. In de WPO staat immers in artikel 8 dat de school het mogelijk moet maken dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkeling kunnen doormaken. Daar staat niet dat leerlingen een methode ononderbroken moeten volgen. Toch is dat op veel scholen, zelfs op daltonscholen, de dagelijkse praktijk. Als we dat illustreren met de rol van leraren bij rekenonderwijs, dan zien dat alle kernwaarden daarin terugkomen:

- zelfstandigheid (bv. zelf initiatief durven nemen om je lessen anders in te richten, omdat je leerlingen dat nodig hebben),
- samenwerken (bv. inhoudelijk door de leerjaren heen afstemmen en samen rekenthema's voorbereiden met collega's),
- vrijheid en verantwoordelijkheid (bv. de keuze durven maken om de leerlingen meer ruimte en verantwoordelijkheid te geven bij het vaststellen van eigen doelen en vormen van oefenen en je

daarover aan collega's (en ouders) verantwoorden),

- effectiviteit (bv. zorgen dat als leerlingen gaan oefenen, ze dat alleen doen met stappen waarvoor ze de voorkennis bezitten en die ze nog niet beheersen),
 - reflectie (bv. jezelf afvragen of elke leerling deze week in staat is geweest een succes te boeken in begrip en/of de gevolgde procedure en wat je gedaan (of gelaten) hebt om dit mogelijk te maken).
- Bij andere vakken is dat natuurlijk niet anders. Als je als leraar de samenhang in de vakinhouden herkent en kunt overzien, kun je je permitteren nieuwsgierig te zijn naar de ideeën en gedachten van kinderen. Volg je de methode en bepalen de werkboeken de inhoud van de weektaak, dan is er weinig ruimte voor zulke vragen en gesprekjes. Stel je voor dat de bladzijde niet af is en het boek straks niet uitkomt...

Ik merk dat genoeg leraren heel graag anders zouden willen lesgeven. Maar... er zijn allerlei beren op de weg die het beginnen met zo'n verandering voor hen toch minder vanzelfsprekend maken. Ongeruste vragen als 'Mag dat dan zomaar?' of 'Kan ik dat wel?' of 'Leren ze dan wel genoeg (om de toets straks goed te maken)?' of 'Moet ik dan zelf een methode gaan schrijven?' of 'Stel je voor dat ze dan bepaalde delen niet gehad hebben als ze naar de volgende groep gaan?' of 'Maar dan hebben sommige leerlingen zo hun boek uit en wat dan?' of Het bijzondere van zulke vragen is, dat ze vaak verbonden zijn met een heersende toetscultuur en dat ze meestal niet zijn gebaseerd op hoge verwachtingen van leerlingen. Het ontbreekt blijkbaar aan mentale beelden van een praktijk waarin leerlingen steeds actief en gemotiveerd zijn en zelf hun voortgang volgen. In zo'n praktijk faciliteren de leraren het leren van de leerlingen en zorgen, in interactie met die leerlingen, dat zij hen de noodzakelijke informatie geven, hun leerproces begeleiden en daarbij hoge maar wel realistische verwachtingen uitstralen, naar alle leerlingen. Tegelijkertijd vervult de schoolleider eenzelfde rol naar de leraren.

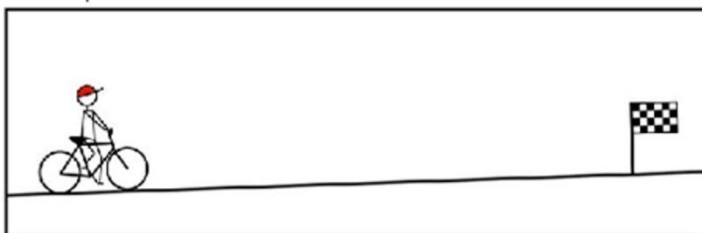
Dit is wat Gert Biesta (2015b) *het prachtige risico van onderwijs* noemde. Er staat dan niet al voor een jaar vast wat de leerlingen gaan doen, zoals dat bij het volgen van een methode het geval is. Als leraar ben je aan zet om dat met de leerlingen steeds weer te achterhalen en uit te lokken. Wat heb je nodig om dit te gaan durven? Wat heb je nodig om dit te gaan kunnen? Diezelfde Gert Biesta stelde al eerder de wat pijnlijke vraag "Meten we wat we waardevol vinden of vinden we waardevol wat we meten?" (Biesta, 2015a). Daaraan verbond hij de conclusie dat, door onderwijskwaliteit en onderwijseffecten te verengen tot cijfers, je voortdurend bezig bent met competitie. Dat gebeurt in de klas, tussen scholen en tussen landen. Dat leidt tot winnaars en verliezers, in plaats van ernaar te streven goed onderwijs voor iedereen mogelijk te maken. Afrekenen wordt zo de norm en leidt tot een mechanistische manier van denken en handelen. Dat is pijnlijk, want in plaats daarvan zouden juist dynamiek, actief handelen, interactie en variatie de boventoon moeten voeren (Ritchhart, 2015). Die meetcultuur past niet bij de daltonkernwaarden, alleen al doordat dan niet de verantwoording door de lerende zelf centraal staat, maar het wantrouwen van leraren en anderen of die leerlingen wel wat hebben geleerd. Dit leidt tot vergelijken van leerlingen met elkaar en met een (beperkte) externe norm. Die norm is beperkt doordat slechts een beperkt aantal inhouden zo getoetst kunnen worden. Zo krijgt mondelinge taalvaardigheid op veel scholen nauwelijks aandacht, alleen al omdat die niet wordt getoetst. Bovendien gaat het bij de meeste toetsen alleen om dat ene goede antwoord en zelden om een eigen antwoord of een eigen onderbouwing van een gevonden oplossing. Dit gegeven alleen al veroorzaakt een verarming van het onderwijs en een achterstelling van ten minste een deel van de leerlingen, doordat leraren hun groep voorbereidt op die toetsen. Als daltonschool zou je moeten kunnen zeggen: wij doen dat anders, want onze kernwaarden als daltonschool zijn hiermee in strijd!

Een school die ervoor kiest om die eigen overtuiging, gebaseerd op de daltonkernwaarden, leidend te laten zijn voor de verdere ontwikkeling als basisschool, zal merken dat samenhang en verbinding

kernthema's zijn. Het is bij dit soort ontwikkelingen opmerkelijk dat die steeds zijn te herleiden tot de combinatie van professionalisering en schoolontwikkeling. Niet voor niets vergeleek de onderwijswetenschapper Geert Kelchtermans uit Leuven al in een publicatie uit 1994 die beide aspecten met de helften van een ritssluiting. Als die helften niet gelijk opgaan, werkt het niet. Daarbij blijkt ook hoe belangrijk de aanwezigheid van een professionele cultuur binnen een team dan is. Zo'n cultuur is geen maniertje of een set regels, maar de houding van waaruit mensen met elkaar omgaan. Soms is die cultuur gericht op gezelligheid en elkaar ontzien. Professioneel is er zo geen groei, want in die cultuur is het in stand houden van de status quo het doel geworden. In andere scholen leeft ieder vooral in het eigen wereldje en is er nauwelijks een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Bij een professionele cultuur is er juist wel onderlinge uitwisseling en samenwerking, erkenning en benutten van verschillen en kwaliteiten. Daar geldt ook de vanzelfsprekendheid elkaar feedback te geven en te ondersteunen, maar ook het durven aanspreken een collega als dingen niet gaan zoals afgesproken. In zo'n cultuur beleven de teamleden die gezamenlijke overtuiging als een energiebron. Het is niet moeilijk te raden wat voor type cultuur het werken en denken vanuit die daltonkernwaarden veronderstelt...

Sommige scholen beginnen daarom met een of meer plg's, professionele leergemeenschappen, die de schoolontwikkeling en de schoolcultuur moeten versterken of ombuigen. Dat kan goed werken, mits de deelnemers weten waarvoor die plg een oplossing moet zijn. Daarmee komen we weer bij die kernwaarden, want die gaan in zo'n plg allemaal weer meeresoneren. Als je je als 'leergemeenschap' hardop durft te realiseren dat de eigen competentieontwikkeling gelijk moet opgaan met de schoolontwikkeling, dan kan dat in meerdere opzichten een leerzame ervaring zijn. Een valkuil voor plg's is namelijk dat zij zich storten op organiseren en verzamelen en vergeten dat het een LEERgemeenschap moet zijn. De consequentie is nu eenmaal dat je verandert als je leert en doordat je leert. Door een goed functionerende plg wordt het nooit meer zoals het was...

In dat licht is het merkwaardig dat elke basisschool een schoolplan maakt voor vier jaar, en dat daltonbasisscholen *daarnaast* een daltonontwikkelplan voor zelfs vijf jaar (moeten) opstellen. In beide plannen worden knelpunten gesignaleerd en ontwikkeldoelen genoemd en volgt er een beschrijving en planning van de gewenste schoolontwikkeling en de professionalisering die daaruit voortvloeit. Een daltonschool heeft maar één ontwikkeling en dat is die als daltonschool. De vorming



Veranderingsproces: het plan en de werkelijkheid



van plg's en het maken van persoonlijke ontwikkelafspraken maken, als het goed is, deel uit van zo'n meerjarenplan. En ja, dan gaat het weer over ruimte voor een zelfstandige rol van alle leraren, én tegelijk over de samenwerking van die leraren. Dan gaat het ook over het ervaren van vrijheid om inhoud en vorm te geven aan ieders verantwoordelijkheid, en over het ervoor zorgen dat een en ander voor de betrokkenen en voor het door hen beoogde doel, effectief verloopt.

En natuurlijk moet er regelmatig worden stilgestaan om te reflecteren op het wat en het hoe van dat gezamenlijke leer- en ontwikkelproces en op ieders inbreng en betrokkenheid daarbij. Maar dat is allemaal onderdeel van dezelfde ontwikkeling. Dat vraagt om ruimte en kansen en is niet vier of vijf jaar vooruit al dicht te timmeren in een plan, zoals de cartoon illustreert.

Het gaat bij die schoolontwikkeling en bij het denken en handelen vanuit de kernwaarden steeds om samenhang en om consistentie. Je kunt als daltonschool niet van alle walletjes mee-eten, en je moet niet achter alle hypes aangaan of je door modieus klinkende kreten laten verleiden.

Een voorbeeld van zo'n kreet is 'gepersonaliseerd leren'. Op het eerste gehoor klinkt dat geweldig. Alle leerlingen mogen zelf leren, wow! Het vervelende is echter dat 'leren' in alle gevallen al alleen door iemand zelf kan worden gedaan (Nuthall, 2007). Niemand kan voor een ander leren. Het is dus niet de vraag of het leren op school gepersonaliseerd is, maar veel meer of er wel sprake is van leren. Als je werkt met tablets die alleen maar reageren met het aangeven of de antwoorden goed of fout zijn, ben je in feite bezig de leerlingen voortdurend te laten toetsen. Het gaat dan bovendien alleen om antwoorden en niet om de voortgang in het proces om aan een antwoord te komen. Als je dan ook nog de afspraak hebt dat wektaken af moeten zijn in plaats van dat concrete leerdoelen bereikt moeten zijn, zou dat je flink aan het denken moeten zetten: zorg ik eigenlijk wel dat mijn leerlingen kunnen leren? Om echt leren mogelijk te maken is eerder gepersonaliseerd lesgeven nodig. Elders noemde ik dat al opbrengstveroorzakend lesgeven, want het gaat erom dat je al die verschillende leerlingen in je groep in elke les in staat stelt te leren. Alleen dan kunnen ze hun eigen leerdoelen bereiken, die aansluiten bij hun voorkennis en mogelijkheden. Wie zich dit realiseert, snapt dat klassikale instructies met een standaard driedeling en gevolgd door verlengde instructie hierbij helemaal niet passen. Zoals er aan het begin van hun schoolloopbaan aanzienlijke verschillen tussen leerlingen zijn (alleen al door het moment waarop ze vier jaar worden) en er bij het verlaten van de basisschool een grote variëteit aan uitstroomprofielen is, zo bestaan die verschillen ook in de jaren daartussen.

De koppeling van leerstof aan een jaarklas en de selectie die dit veroorzaakt, door die voortdurende vergelijking met gemiddelde toetsscores, moet in ieder geval voor elke daltonschool onverteerbaar zijn. Dit stelt ook de praktijk ter discussie, waarin het feit dat je in een bepaald kalenderjaar bent geboren bepaalt dat je in week x deze letter(s) leert verklanken, en dat je deze bewerking(en) in week y krijgt aangeboden. Hoezo zijn leraren dit gewoon gaan vinden? Waarom accepteer je dat het gemiddelde tot norm is verheven in situaties dat juist de verschillen (de spreiding van kenmerken) de doorslag zouden moeten geven (Rose, 2016)?

Wil je als daltonschool recht doen aan de eigen uitgangspunten, dan komt jaarlijks de vraag aan de orde in welke mate je onderwijspraktijk al meer in overeenstemming is met de eigen kernwaarden. Niet als 'verplicht nummer' dat nu eenmaal moet, maar omdat die kernwaarden regelmatig haaks blijken te staan op wat praktijk is geworden. Dat vraagt een langdurig veranderingsproces, want het gaat dan niet om even iets regelen of iets anders aanschaffen. Hiervoor is een voortdurende en systematische doordenking van alle aspecten van het eigen onderwijs nodig. Niet voor niets is dat ook een van die kernwaarden: reflectie op het eigen doen en laten. Juist bij tradities en routines die al jaren verankerd zijn in de dagelijkse praktijk, is die kritische reflectie, durf en volharding nodig, in het hele team. Dan is het ook mogelijk om je op goede gronden te keren tegen ingrepen, regels en activiteiten die bestuurders soms aan al hun scholen opleggen vanuit een beheersmatige opvatting van de leidinggeven. Dan is de reactie 'Wij doen dat anders, want wij zijn daltonschool' logisch en zeer verantwoord

Bronnen:

Biesta, G. (2015). Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat we meten? In: Klarus, R. & Beer, F. de (red.). *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers.

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Kelchtermans, G. (1994). Actie-onderzoek, een strategie voor professionele ontwikkeling. In: *Schoolleiding en begeleiding*. Zaventem: Kluwer Editorial; pp 137-167.

Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Ploeg, P.van der, (2010). Daltonplan: oorsprong en theorie van het daltononderwijs. Deventer: Saxion dalton university press.

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking – the 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rose, T. (2016). *De mythe van het gemiddelde – succesvol zijn in een wereld vol gelijken*. Amsterdam: Bruna Uitgevers.

Wagner, T. & Dintersmith, T. (2015). *Most likely to succeed – preparing our kids for the innovation era*. New York: Scribner.

Dolf Janson is bestuurslid van de sectie daltonnascholers en -opleiders (dno) van de NDV.
voor meer informatie: www.janson.academy en www.hettaallab.nl

Deze tekst is in 2018 gepubliceerd in de bundel *Perspectieven op Dalton*, uitgegeven door de Saxion Progressive Education University Press.