

A photograph of four diverse children smiling and looking towards the camera. The image is split vertically: the left side is overlaid with a green gradient, and the right side shows the children in natural light. The children are of various ethnicities and are dressed in casual clothing.

Dalton en Burgerschapsonderwijs

‘Go Forth Unafraid’

Vera Otten-Binnerts, René Berends, Lida Klaver, Jaap de Brouwer en Symen van der Zee

Lectoraat Vernieuwend Onderwijs, Saxion Hogeschool,
in samenwerking met de Nederlandse Dalton Vereniging
oktober, 2024



Dalton en burgerschapsonderwijs: 'Go forth unafraid'

is een uitgave van het lectoraat Vernieuwend Onderwijs van Saxion hogeschool.

© Vera Otten-Binnerts, René Berends, Lida Klaver, Jaap de Brouwer en Symen van der Zee, 2024

m.m.v.:

Elvira van den Hoek (voorzitter NDV), Hester Bessels, Petra Farber, Francis Flapper, Paul Hendriks, Brigitte van Ittersum, Melanie Lassche, Glenda Noordijk, Willem Wagenaar, Peter Wind en Geert Bors.

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding	6
Leeswijzer	10
1. Opvattingen over burgerschapsonderwijs	12
2. Burgerschap en burgerschapsonderwijs vanuit Parkhurst	20
2.1 Parkhurst, een geëngageerde, participerende burger	21
2.2 De ideale burger: de 'fearless human being'	27
2.3 Onderwijs als gezamenlijke verantwoordelijkheid	29
2.4 Het ontwikkelen van een curriculum	32
2.5 Onderwijsaanpak, inrichting en organisatie	36
3. Ontwerpprincipes voor burgerschapsonderwijs 'op z'n daltons'	42
4. Nawoord	48
Bijlagen	58
Noten	71

© Saxion.

Deze uitgave stelt gebruikers in staat het materiaal te gebruiken en erop voort te bouwen, zolang de bronvermelding aan de maker wordt gegeven. Afgeleide werken of bewerkingen van het werk zijn niet toegestaan. De licentie staat commercieel gebruik niet toe.

Voor specificatie CC check: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

BY: creditering moet aan de maker worden gegeven.



Deventer, 2024

Otten-Binnerts, V., Berends, R., Klaver, L., De Brouwer, J., & Van der Zee, S. (2024). Dalton en burgerschapsonderwijs: 'Go forth unafraid'. Saxion. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1373582>

Voorwoord

Als je leerkrachten, docenten, schoolleiders, ondersteuners of leerlingen vraagt wat dalton voor hen betekent, is er een rode draad. De rode draad van vertrouwen, van vrijheid en verantwoordelijkheid, van zelfstandigheid, samenwerken en reflectie. En vaak worden ook de oneliners van Parkhurst genoemd: mensen zonder vrees, of positiever: mensen met lef. Of: *no method, no system, a way of living*. Dalton als gemeenschap, waar leerlingen leren democratische, kritische burgers te worden.



En dan, als het woord 'burgerschap' valt, is een vaak gehoorde en ook logische reflex: "dalton is toch burgerschap!?" Met meer een uitroepteken, dan een vraagteken. Terwijl de vraag juist mooi is: "Is dalton burgerschap?" En hoe zit dat dan precies? Het lectoraat Vernieuwend Onderwijs van Saxion hogeschool heeft de handschoen opgepakt en heeft Dalton = burgerschap opgevat als vraag, en niet als stellige stelling. In deze publicatie over dalton en burgerschap, verkennen de auteurs het werk van Helen Parkhurst zelf en haar vroege volgers.

Dalton en burgerschapsonderwijs: 'Go forth unafraid' is voor iedereen die dalton = burgerschap wil opvatten als vraag. En voor wie vooral ook zelf op zoek wil naar de eigen reflectie op burgerschap(sonderwijs). Wie wil weten hoe Parkhurst over burgerschap dacht en hoe zij haar onderwijs daarop inrichtte. Hoe je je visie op burgerschapsonderwijs kunt ontwikkelen en welke uitvoering daarbij past. Met een bijlage met praktische stellingen over burgerschap kun je, zelf of met je team, verkennen hoe jullie zelf aankijken tegen burgerschap. In die zin is deze publicatie behalve een belangrijke kennisbasis ook een praktische handreiking.

De Inspectie van het onderwijs strooit in schooljaar 2023-2024 met herstelopdrachten voor burgerschapsonderwijs. Het ontbreekt scholen – zo constateert de Inspectie – aan samenhangend, doelgericht burgerschapsonderwijs. Het lectoraat Vernieuwend Onderwijs biedt scholen nu een instrument om, vasthoudend aan en geïnspireerd door de ideeën van Helen Parkhurst en haar navolgers, een sterk antwoord te geven op de vraag: Waarom en hoe is dalton burgerschap?

En dit alles is zo praktisch en helder opgeschreven, dat elke leraar, elke vakgroep, elk team en elke school op daltoniaanse wijze de eigen visie (het waarom) en vormgeving (het hoe en wat) van burgerschapsonderwijs kan ontwikkelen en toetsen aan het wezen van dalton.

Namens het bestuur van de Nederlandse Dalton Vereniging,
Elvira van den Hoek, voorzitter.

Inleiding

“Wij zijn een daltonschool, dus wij doen aan burgerschapsonderwijs!”

Vanaf 1 augustus 2021 gelden nieuwe wettelijke eisen voor de bevordering van burgerschap in het (speciaal) basis- en voortgezet onderwijs. Deze wettelijke opdracht om ‘actief burgerschap en sociale cohesie’ te bevorderen, verduidelijkt de burgerschapsopdracht die de overheid in 2006 al had opgesteld.

Deze aanscherping van de wet betekent dat ook teams van daltonscholen zich over de vraag moeten buigen hoe zij aan de wettelijke opdracht voldoen. Daarbij is het niet voldoende om vanuit een bijna vanzelfsprekende houding erop te wijzen dat ‘we’ een daltonschool zijn en dat ‘we’ dus aan burgerschapsonderwijs doen.

De opdracht om burgerschap als ‘a way of living’ op school en het burgerschapsvormende aanbod van daltononderwijs te verantwoorden, roept allereerst de vraag op in hoeverre daltononderwijs in haar wezen (oorspronkelijk) al burgerschapsvormend is. Een tweede vraag is hoe burgerschapsvormend daltononderwijs er anno nu uit zou moeten zien. En tot slot ligt in het verlengde van deze twee vragen een derde vraag, namelijk hoe in het daltononderwijs in het buitenland aangekeken wordt tegen burgerschapsonderwijs.

Het lectoraat Vernieuwend Onderwijs is in samenwerking met de Nederlandse Dalton Vereniging een onderzoek gestart naar deze vragen. In deze uitgave wordt een antwoord gegeven op de eerste vraag; In hoeverre is het daltononderwijs van oorsprong al burgerschapsvormend? Daarbij onderzoeken we welke ideeën over burgerschap en burgerschapsonderwijs een rol hebben gespeeld bij het ontstaan van het daltononderwijs. We gaan daarvoor terug naar de roots; naar Helen Parkhurst zelf en naar de eerste ‘daltonianen’ die het gedachtegoed van Parkhurst verspreid hebben en daarover hebben gepubliceerd.

Met dit doel voor ogen, hebben we een team van daltonexperts gevormd, bestaande uit René Berends, Vera Otten-Binnerts, Hester Bessels, Petra Farber, Francis Flapper, Paul Hendriks, Brigitte van Ittersum, Melanie Lassche, Glenda Noordijk, Willem Wagenaar en Peter Wind. Zij hebben historische teksten verzameld en deze bestudeerd met behulp van het *Overzicht van opvattingen over burgerschapsonderwijs* dat in

het lectoraat ontwikkeld is. Dit overzicht is te vinden in bijlage 3. Uit de historische teksten zijn kenmerkende uitspraken en citaten verzameld die te maken hebben met burgerschap(sonderwijs). Op basis van deze citaten zijn vervolgens kenmerken van het oorspronkelijke dalton-gedachtegoed in kaart gebracht (hoofdstuk 2) en zijn hieruit vervolgens ontwerpprincipes geformuleerd (hoofdstuk 3).

De bronnen waarop het historisch onderzoek is gebaseerd

Parkhurst heeft ons een bescheiden aantal publicaties nagelaten. Ze schreef één boek over onderwijs, *Education on the Dalton Plan* (Parkhurst, 1922), en verschillende pedagogieboeken die een basis vonden in de gesprekken die zij in haar 'tweede carrière' hield met kinderen en jongeren. Verder is er een aantal artikelen van haar hand verschenen, waarin ze uitleg geeft over haar gedachtegoed; o.a. *The Dalton Plan I tot en met VI in The Times Educational Supplement* (1921).

Wanneer over 'de' roots van Parkhursts daltononderwijs gesproken wordt, beperken auteurs zich vaak tot het duiden van het boek dat zij in 1922 schreef (zie o.a. Van der Ploeg, 2010). Maar daarmee doen we Parkhurst te kort, zeker in het licht van de vraag hoe zij gedacht en gehandeld heeft rond de thema's van burgerschap en burgerschapsonderwijs. Ze is na de publicatie van het boek nog twintig jaar – tot 1942 – directeur van de New York Dalton School geweest en heeft zich ook nadien, in haar interviewwerk tot aan haar dood in 1973, beziggehouden met tal van pedagogische thema's, waaronder ook onderwerpen die raakvlakken hebben met burgerschap, burgerschapsvorming en burgerschapsonderwijs (Berends, 2011). Daarom wordt in deze publicatie verder gekeken dan

Education on the Dalton Plan en de artikelen van Parkhurst uit de begintijd van haar Dalton Plan in de jaren 20 van de vorige eeuw. Het gedachtegoed van Parkhurst wordt in een langer tijdsperspectief geplaatst, dat wil zeggen tot aan haar dood. Haar publicaties van later datum laten een genuanceerder beeld zien van het Dalton Plan in het algemeen en in het bijzonder van hoe Parkhurst aankeek tegen burgerschap en burgerschapsonderwijs.

Voor het uitvoeren van een analyse van de literatuur uit de beginfase van het daltononderwijs is in dit onderzoek gekozen om niet alleen de eigen publicaties van Parkhurst te gebruiken. Naast het werk van Parkhurst zelf, nemen we de publicaties van de 'vroege volgers' mee in onze analyses. Parkhurst sprak de wens uit dat ook anderen bij zouden dragen aan de ontwikkeling en verspreiding van haar gedachtegoed. "Ik ben de eerste die kritiek zou verwelkomen" citeert haar levenspartner haar (Luke, z.j.^a).¹ Parkhurst roept op om met haar Dalton Plan te experimenteren. "Ik beweer niet dat mijn plan perfect is. Veel mensen moeten zich erop concentreren en er samen aan werken als het een levend en vitaal iets wil zijn (...)" (Parkhurst geciteerd in Wilson, 1926, p. 23-24).² En ook Lynch, de directeur van de Westgreenschool in Engeland, vertelt over Parkhursts bedoelingen in deze: "Ze wenste dat het Plan een groeiend iets zou worden; en wenste dat andere onderzoekers dan zijzelf aan de groei zouden bijdragen" (Lynch, 1924, p. 8).³

Deze oproep om op haar ideeën en praktijk voort te borduren, is een bijzonder aspect van Parkhursts gedachtegoed. Als we dat voortborduren in ogenschouw nemen, dan betekent dit, dat 'het' Dalton Plan niet bestaat. Niet alleen ontwikkelt Parkhurst gedurende haar leven haar ideeën door, ook anderen pakken het op. Het gaat bij het vormgeven van daltononderwijs dan ook niet om het kopiëren van het oorspronkelijke gedachtegoed. Dat zou van daltonianen trouwe volgelingen maken. Parkhurst is 'slechts' een inspiratiebron, geen 'verlichte' leider die gevolgd moet worden. Ze roept leraren daarentegen op het onderwijs dat op haar ideeën gebaseerd is, steeds af te stemmen op de kinderen en op de omstandigheden van een specifiek

moment. We nemen daarom publicaties van ‘vroegge volgers’ mee in onze analyses en roepen op om kritisch te kijken wat het oorspronkelijk daltongedachtegoed betekent voor het huidige daltononderwijs.

Waar dan precies de grens getrokken moet worden tussen bronnen die nog bij de roots horen en welke niet, is betrekkelijk arbitrair. Toch is er in de historie een duidelijke scheidslijn. Die wordt gevormd door de aanloop naar de Tweede Wereldoorlog. De *progressive era* is dan over haar hoogtepunt heen. Terwijl Kimmins en Rennie, de een onderwijsonderzoeker en de ander voorzitter van de Dalton Association in Engeland, in 1932 nog een boek publiceren met de titel *The Triumph of the Dalton Plan* worden in datzelfde jaar in Rusland experimenten met Parkhursts Dalton Plan beëindigd (Parkhurst, 1932). In veel landen worden in die periode ook ‘nationale curricula’ ingevoerd, wat de mogelijkheid om vrij te experimenteren in het onderwijs sterk vermindert.

Na de oorlog spelen bovendien nieuwe krachten op, waarbij elementen uit het daltononderwijs wereldwijd meer geïncorporeerd worden in het onderwijs, zoals in de *Education Act* in Groot-Brittannië uit 1944 (Tjpm, 1953), zonder dat daaraan de naam ‘daltononderwijs’ meegegeven wordt.

In de zoektocht naar informatie over burgerschap en burgerschapsonderwijs in de bronnen van het daltononderwijs volgen we daarom Parkhursts eigen ontwikkeling in haar denken tot aan haar dood in 1973, maar stoppen we met het analyseren van publicaties over het Dalton Plan van haar vroegge volgers halverwege de Tweede Wereldoorlog in 1943.



De bronnen die op basis van voorgaande zijn geselecteerd, zijn:

- Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study. With conclusions & recommendations (Adventure in American education Volume 1)*. Harper & Brothers.
- Believes we gave Japanese bad deal. (1924, 8 juni). New York Times.
- Bokhorst, S. (1924). *Individueel onderwijs en het Dalton-Plan*. Nijgh & Van Ditmar's Uitgevers-maatschappij, 1974.
- Dalton School (1940). *Education in the Dalton High School, September 1932 to June 1940. Working together Faculty, Students, and Parents. An eight-year experience*. Dalton School.
- Dalton School (z.j.). *An integral part of the Senior High School*. Dalton School.
- Dalton School (z.j.). *The nursery project of the Dalton Schools*. Dalton School.
- Dewey, E. (1922). *The Dalton Laboratory Plan*. Dunnon & Co.
- Fierst, A. (1932, mei). Little mothers of tomorrow. In *Modern Living, the way to health*.
- Girls test 'Evacuation Center' at New Milford, First in U.S. (1941, 13 maart). The Hartford Courant.
- Jackman, E. (1920). The Dalton Plan. *The School review*, 28(9), 688-696.
- Kimmins, C. & Rennie, B. (1932). *The triumph of the Dalton Plan*. Ivor Nicholson & Watson Ltd.
- Lynch, A. (1924). *Individueel werk en het Dalton Plan*. Tjeenk Willink.
- Lynch, A. (1926). *The rise and progress of the Dalton Plan. Reflections and opinions after more than three years' working of the plan*. Philip.
- Nunn (1923, april 24). *The psychology of the Dalton Plan*. Conference on the Dalton Plan for Secondary School Teachers at Gipsy Hill Training College, p. 9-17.
- Parkhurst, H. (1921^a, 2 juli). *The Dalton Plan I*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^b, 9 juli). *The Dalton Plan II*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^c, 16 juli). *The Dalton Plan III*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^d, 23 juli). *The Dalton Plan IV*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^e, 30 juli). *The Dalton Plan V*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^f, 6 augustus). *The Dalton Plan VI*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. G. Bell & Sons, Ltd. / E.P. Dutton and Company.
- Parkhurst, H. (1923). *The Dalton Laboratory Plan*. Verslag van een lezing die Helen Parkhurst gehouden heeft op 26 november 1923 voor The New York State Teachers Association in Albany.
- Parkhurst, H. (1926). *An explanation of the Dalton Laboratory Plan*. Dalton Association.
- Parkhurst, H. (1926, 17 juli). *The Dalton Plan*. The Times Educational Supplement 585.
- Parkhurst, H. (1932, 4 september). No Title. New York Times.
- Parkhurst, H. (1937). *Report of the Dalton School to the Commission on the Relation of School and College*. Dalton School Archives.
- Progressive Educational Association Staff (1943). *The Dalton Schools*. In vol 5: *Thirty Schools Tell Their Story*, p. 143-184. Harper & Brothers.
- Soviet recognition urged by women (1933, 25 maart). New York Times.
- Wilson, L., and Members of the Faculty of Philadelphia High School for Girls (1926). *Education for responsibility – The Dalton Laboratory Plan in a secondary school. South Philadelphia High School for girls*. The Macmillan company.

Leeswijzer

In deze publicatie staan we stil bij Parkhurst en haar vroege volgers. Hoe stonden zij tegenover burgerschap en burgerschapsonderwijs vanuit het Dalton Plan?

In hoofdstuk 1 bespreken we elementen die van belang zijn voor het bouwen van een visie op burgerschapsonderwijs en worden verschillende opvattingen over burgerschapsonderwijs besproken. Op basis van literatuur wordt de huidige context van discussies over burgerschapsonderwijs geschetst en worden verschillende opvattingen over burgerschapsonderwijs beschreven en besproken. In dit hoofdstuk wordt ook een tabel gepresenteerd die zicht geeft op de verschillende opvattingen over burgerschapsonderwijs. De stellingen in de tabel kunnen helpen bij reflectie op de eigen opvattingen over burgerschapsonderwijs en dienen als gespreksstarters.

Hoofdstuk 2 bespreekt burgerschap en burgerschapsonderwijs vanuit het daltongedachtegoed. Allereerst wordt stilgestaan bij de persoon Parkhurst, omdat het voor het begrijpen van haar ideeën van belang is haar context te kennen. In het bijzonder vertellen we hoe zij zich in haar leven verhoudt heeft tot problemen en ontwikkelingen van geopolitieke aard. Daarna wordt verslag gedaan van het literatuuronderzoek dat plaatsgevonden heeft naar het denken van Helen Parkhurst en haar vroege volgers over burgerschap en burgerschapsonderwijs. Hierbij wordt stilgestaan bij het ideaalbeeld binnen het Dalton Plan van een burger: *de*

fearless human being. Er wordt ingegaan op hoe het curriculum ingericht zou kunnen worden om dat ideaalbeeld te realiseren, met specifiek aandacht voor de curriculuminnovatie die op de school van Parkhurst heeft plaatsvonden ten tijde van het onderzoek van 'The Eight Years Study' gericht op *social science*. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de onderwijsaanpak, waarbij onder andere *de house, assignment, laboratory en meetings* worden besproken.

In hoofdstuk 3 wordt een schematische weergave gegeven van de koppeling tussen burgerschapsonderwijs en elementen vanuit het gedachtegoed van Helen Parkhurst en haar Dalton Plan. Dit hoofdstuk bevat verder een uitwerking van ontwerpprincipes voor het vormgeven van burgerschapsonderwijs. Als je op een 'dalton-manier' werkt aan burgerschap, betekent dit dat je principes toepast, die te herleiden zijn naar hoe het gedachtegoed ontstaan is en zich ontwikkeld heeft. Deze ontwerpprincipes zijn bedoeld om leraren

en teams concreet te ondersteunen bij het vormgeven van burgerschapsonderwijs op daltonscholen.

In het nawoord – hoofdstuk 4 – bespreekt lector Vernieuwend Onderwijs, Symen van der Zee, enkele overdenkingen en uitdagingen. Hij verbindt het denken van Helen Parkhurst aan de huidige

tijd en roept op om in het kader van burgerschapsonderwijs na te denken over hoe om te gaan met de individualistische, hoogtechnologische prestatie maatschappij in ons onderwijs.

In deze publicatie maken we veel gebruik van citaten. Deze citaten hebben we vertaald naar het Nederlands. De citaten worden in de oorspronkelijke taal weergegeven in de noten.



1. Opvattingen over burgerschapsonderwijs¹

Burgerschapsonderwijs is een hot topic. Sinds de verduidelijking van de Wet op burgerschapsonderwijs dienen scholen een visie op burgerschapsonderwijs te hebben die ze ook in de praktijk brengen. Het is aan scholen om na te denken over hun visie op burgerschapsonderwijs

Burgerschapsonderwijs moet rekening houden met drie pijlers: de wetgeving, de identiteit van de school en de populatie die de school bezoekt (zie Figuur 1). De Wet op burgerschapsonderwijs en de (concept)kerndoelen impliceren al een bepaalde visie op goed burgerschap en bieden hiermee richting. Hoewel deze publicatie ook ingaat op de huidige wetgeving, staat de pijler identiteit centraal. Scholen hebben een eigen identiteit en pedagogische visie die richting kunnen geven aan de eigen visie op burgerschapsonderwijs.

De pijler populatie is in deze publicatie buiten beschouwing gelaten, maar niet omdat het er niet toe doet, integendeel zelfs. We willen scholen uitnodigen om zelf na te denken over de vraag wat het gedachtegoed van Parkhurst en de wettelijke kaders betekenen voor burgerschapsonderwijs aan de doelgroep die de school bezoekt. De burgerschapsopdracht kan namelijk een andere invulling krijgen op bijvoorbeeld een daltonschool met een laag leerlinggewicht in een dorp, dan op een daltonschool met een hoog leerlinggewicht met veel

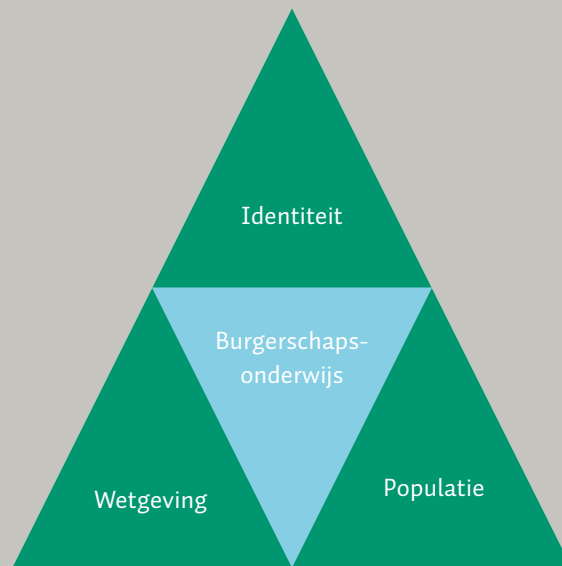
grootstedelijke problematiek, ondanks dat zij beiden dezelfde wettelijke kaders hanteren en werken vanuit het gedachtegoed van Parkhurst.

In dit hoofdstuk zullen we eerst ingaan op de wetgeving en wat burgerschapsonderwijs is. Vervolgens zullen we verschillende opvattingen over burgerschapsonderwijs bespreken.

Wet op burgerschap

Sinds 2006 zijn Nederlandse scholen verplicht om actief burgerschap en sociale cohesie te bevorderen. Met de wetgeving van augustus 2021 maakt de overheid voor scholen duidelijker wat ze

¹Dit hoofdstuk is een geüpdatete versie van hoofdstuk 1 uit de publicatie *Montessori en burgerschapsonderwijs* van De Brouwer et al. (2022).



Figuur 1 Bij het nadenken over burgerschapsonderwijs moet je rekening houden met wetgeving, schoolidentiteit en populatie.

met deze burgerschapsopdracht bedoelt en biedt ze de inspectie meer handvatten wanneer het burgerschapsonderwijs te wensen overlaat op een school. Volgens de wet moet het burgerschapsonderwijs gericht zijn op respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, op sociale en maatschappelijke competenties en op kennis en respect voor verschillen en gelijke behandeling (zie bijlage 1). Daarbij moet de school zorgen voor een schoolcultuur in overeenstemming met de waarden, waar leerlingen kunnen oefenen met de waarden en leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten. Scholen en leraren kunnen verschillend denken over en invulling geven aan burgerschapsonderwijs. Het is daarom belangrijk om gezamenlijk na te denken over de visie op burgerschapsonderwijs. In dit hoofdstuk zullen we ingaan op

Vrijheid, gelijkheid en solidariteit ... Het zijn de basiswaarden van de democratische 'infrastructuur', op basis waarvan het mogelijk wordt om een pluraliteit aan levensvisies en overtuigingen naast elkaar te laten bestaan (Biesta, 2021, p. 6).

de betekenis van burgerschapsonderwijs en bieden we een handvat dat scholen, leraren en leerlingen kan helpen bij het nadenken over de visie op burgerschapsonderwijs en hoe deze zich verhoudt tot de identiteit van de school. Hierbij nodigen we hen uit steeds drie vragen in het achterhoofd te houden: Wat willen we in het daltononderwijs bereiken met burgerschapsonderwijs? Wat doen we op daltonscholen al aan burgerschapsonderwijs? En zijn er stappen die we kunnen nemen om burgerschaps-onderwijs op daltonscholen te versterken? We zullen beginnen met een korte uiteenzetting van de betekenis van burgerschapsonderwijs.

Wat is burgerschapsonderwijs?

Laten we eerst het verschil tussen burgerschapsvorming en burgerschapsonderwijs duidelijk maken. De titel van deze uitgave is Dalton en burgerschapsonderwijs: 'Go forth unafraid'. We hebben voor de term burgerschapsonderwijs gekozen, omdat we met deze uitgave scholen handvatten willen bieden om doelbewust burgerschapsvormend bezig te zijn. Burgerschapsvorming is een proces dat plaatsvindt in de interactie tussen personen en in verhouding tot de maatschappij (Van Riet, 2021). Door burgerschapsvorming heeft het onderwijs dus sowieso invloed op het burgerschap van leerlingen. Maar pas wanneer de school burgerschapsvorming doelbewust ontwerpt, waardoor het onderdeel wordt van het curriculum, dan spreken we van *burgerschapsonderwijs*.

Er zijn ook pleitbezorgers voor het idee dat onderwijs zich niet gericht moet bemoeien met het burgerschap van jongeren (Van Riet, 2023). In deze manier van denken wordt onderwijs in zijn geheel als burgerschapsvormend gezien (Van der Ploeg, 2020). De school is medeverantwoordelijk voor algemene vorming: de ontwikkeling van elementaire competenties die noodzakelijk zijn voor burgerschap. Denk aan de ontwikkeling van geletterdheid, gecijferdheid, kennis van de wereld en intellectuele deugden. Met deze algemene vorming draagt onderwijs dus per definitie bij aan burgerschapsvorming. Toch zijn er zorgen over de mate van burgerschapsonderwijs en de manier waarop scholen bijdragen aan burgerschapsvorming (e.g., Inspectie van het Onderwijs, 2024). De huidige tendens is dan ook dat meer aandacht voor burgerschapsonderwijs nodig is.

In het Handboek *burgerschapsonderwijs voor het voortgezet onderwijs* beargumenteert Eidhof (2020) waarom er meer aandacht voor burgerschapsonderwijs nodig is. Hij geeft aan dat Nederlandse leerlingen relatief laag scoren in vragenlijstonderzoek naar burgerschapscompetenties en dat veel leerlingen zich machteloos voelen op politiek vlak. Daarbij constateert hij dat er verschillen zijn tussen het vmbo en het vwo in het type burgerschap dat gestimuleerd wordt en dat er zorgen zijn in de samenleving over extremisme, polarisering

en de verzwakking van de democratische rechtsstaat. Eidhof stelt dat onderwijs een logische plek is om aan burgerschapsvorming te werken, maar dat scholen in Nederland nog weinig aan burgerschapsonderwijs doen en het aanbod onvoldoende doelgericht en samenhangend is.

In de bijgestelde onderzoekskaders van de Inspectie van het Onderwijs (2023^a, 2023^b) behoort burgerschap tot de basisvaardigheden (i.e., taal, rekenen en burgerschap). De onderzoekskaders beschrijven dat scholen een doelgericht en samenhangend curriculum moeten hebben voor burgerschapsonderwijs, passend bij de leerlingpopulatie. Dat omvat ook het regelmatig monitoren van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties om het onderwijs af te stemmen op de actuele leerbehoefte van leerlingen.

Dan blijft de vraag wat burgerschapsonderwijs is, en wat dus zou moeten behoren tot algemeen vormend onderwijs. Eidhof (2020) hanteert hiervoor de volgende drie criteria. "We spreken van burgerschapsonderwijs wanneer het gaat over:

1. Onderwerpen die een spanning kennen tussen individuele en collectieve of tussen verschillende collectieve belangen of waarden, en niet tot een individueel probleem te reduceren zijn. Dat zijn (dus) sociale, maatschappelijke en politieke onderwerpen, waarin we afhankelijk zijn van elkaar om tot een goede uitkomst te komen.
2. De manier waarop we - op allerlei niveaus - vanuit deze spanningen, belangen- en waardentegenstellingen tot (nieuwe) besluiten en vreedzame oplossingen komen; of dat nu direct en tussen mensen onderling

gaat, of indirect via instituties van democratie en rechtsstaat.

3. Het toerusten van leerlingen met kennis, vaardigheden en houdingen, die ze in staat stellen om zelfstandig te handelen ten aanzien van sociale, maatschappelijke of politieke problemen.” (p. 38)

Nieuwelink (2021, p. 16) kadert de betekenis van burgerschapsonderwijs op een vergelijkbare manier: “Burgerschapsprogramma’s zijn gericht op het leren begrijpen van samenlevingen en politiek, uiteenlopende perspectieven op maatschappelijke en politieke vraagstukken en de eigen positie daarbij”. Deze definities van burgerschap zijn vergelijkbaar met

de definities zoals beschreven in de toelichting bij de conceptkerndoelen voor burgerschap (SLO, 2024). Daar wordt burgerschap beschreven als “Het vermogen om maatschappelijk en democratisch te functioneren en gezamenlijk de diverse samenleving vorm te geven” (p. 23) en dat “Burgerschapsonderwijs draait om de kennis, vaardigheden en ervaringen die leerlingen opdoen met betrekking tot de diverse en democratische samenleving” (p. 7). Zie bijlage 2 voor de volledige beschrijving van de SLO van kenmerken van het leergebied burgerschap. De SLO stelde zes conceptkerndoelen op. De eerste is een aanbodsdoel die gaat over de schoolcultuur. Daarnaast zijn er vijf inspanningsdoelen voor de leerling die gaan over: diversiteit, democratische waarden, maatschappelijke betrokkenheid, democratische betrokkenheid en maatschappelijke vraagstukken (zie Tabel 1).

Tabel 1 De conceptkerndoelen voor het leergebied burgerschap (SLO, 2024)

Kerndoel	Doelzin
Schoolcultuur	De school zorgt voor een democratische schoolcultuur.
Diversiteit	De leerling handelt respectvol vanuit kennis over een diverse samenleving.
Democratische waarden	De leerling geeft aan hoe diens handelen verbonden is met democratische waarden.
Maatschappelijke betrokkenheid	De leerling verkent verschillende mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.
Democratische betrokkenheid	PO: De leerling verkent hoe die democratisch handelen in dagelijkse situaties kan vormgeven. Onderbouw VO: De leerling verkent hoe die democratisch handelen binnen de democratische rechtsstaat kan vormgeven.
Maatschappelijke vraagstukken	De leerling weegt af welke mogelijkheden die heeft om ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken te handelen.

Noot: Onderdeel van de kerndoelen vormt ook een meer gedetailleerde opsomming waar het bij ieder kerndoel om gaat, zie de uitwerking van de SLO (2024).

Er lijkt echter geen consensus over de betekenis van burgerschapsonderwijs. Wanneer we namelijk naar bijvoorbeeld het examen- en kwalificatiebesluit voor burgerschap in het mbo kijken, dan blijkt daar een andere betekenis gegeven te worden aan burgerschapsonderwijs (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2022). Hierbij vallen bijvoorbeeld ook het bevorderen van een gezonde leefstijl, het functioneren in de arbeidsmarkt en het functioneren als consument onder burgerschapsonderwijs. Meer recent adviseerde een expertgroep om praktische vaardigheden die mbo-studenten helpen actief deel te nemen aan de samenleving niet als einddoel van burgerschapsonderwijs te maken (Expertgroep burgerschap mbo, 2023). Burgerschapsonderwijs in praktische vaardigheden zoals financiële zelfredzaamheid moet volgens hen het individuele niveau overstijgen, het moet altijd op bijvoorbeeld maatschappelijke of politieke vraagstukken betrokken worden.

Ook wanneer we kijken naar de voorstellen die Curriculum.nu (2019) deed voor het domein burgerschap, dan zien we aan de invulling van de doelen van burgerschapsonderwijs dat ook Curriculum.nu een bredere definitie aan burgerschapsonderwijs lijkt te geven dan Eidhof (2020), Nieuwelink (2021) en de SLO (2024). Burgerschapsonderwijs moet volgens Curriculum.nu bijvoorbeeld ook bijdragen aan de identiteitsontwikkeling; aan het ontdekken van de eigen emoties, ambities, talenten en ontwikkelpunten. Gezien de definitie van Eidhof is het discutabel of dit soort intrapersonlijke competenties horen bij burgerschapsonderwijs. Zo beargumenteert Nieuwelink (2021) dat intrapersonlijke competenties geen onderdeel uitmaken van burgerschap, maar wel voorwaardelijk zijn voor burgerschap.

Verschillen in de betekenis van burgerschapsonderwijs maken het er niet makkelijker op om gezamenlijk na te denken over en invulling te geven aan burgerschapsonderwijs. Hierbij komt dat opvattingen over goed burgerschap kunnen verschillen, en daarmee de doelen van burgerschapsonderwijs.

Participatieve benadering van burgerschapsonderwijs

Toch lijkt er één bepaalde opvatting van burgerschap ten grondslag te liggen aan wetenschap en beleid op het gebied van burgerschapsonderwijs (Guérin, 2018; Van Rees, 2021^b). Deze benadering van burgerschapsonderwijs wordt wel de ‘participatieve benadering’ genoemd (Guérin, 2018). Bij deze benadering hoort een idee van goed burgerschap dat wordt gekenmerkt door: politieke geletterdheid, kritische denkvaardigheden, bepaalde waarden, houdingen en gedragingen (zoals vrijheid, gelijkheid, respect, tolerantie, en solidariteit), actieve participatie en betrokkenheid bij de gemeenschap (Eidhof et al., 2016; Guérin, 2018, p. 20; Jeliaskova, 2015; Van Rees, 2021^b).

Ook de Inspectie van het Onderwijs lijkt dit idee van goed burgerschap aan te hangen. Zij geven voor het peilingsonderzoek naar burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties de volgende definitie: “Onder burgerschapscompetenties verstaan we de competenties die nodig zijn om op een goede manier om te gaan met anderen, en om bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen (nu en later) leven” (Inspectie van het Onderwijs, 2022, p. 13). Met dit idee over goed burgerschap als basis, kan burgerschapsonderwijs bijvoorbeeld betekenen dat kinderen gestimuleerd worden om een bezoekje te brengen aan eenzame ouderen, hun afval op te ruimen, te stemmen, vrijwilligerswerk te doen en respect te hebben voor en tolerant te zijn naar mensen met een andere afkomst of seksuele gerichtheid.

Volgens Van der Ploeg, lector Pedagogiek en Filosofie, heeft deze benadering van burgerschapsonderwijs te maken met wat hij noemt de communitair neoliberale samenleving, waarin ervanuit wordt gegaan dat ieder voor zichzelf kan zorgen en opkomen en dat problemen opgelost kunnen worden door verbetering van gedrag en leefstijl (Van der Ploeg, 2020). De communitair neoliberale samenleving heeft zodoende betrokken, vreedzame en dienstbare burgers nodig.

Andere benaderingen

De participatieve benadering van burgerschapsonderwijs lijkt heersend in wetenschap en beleid. Daarbij wordt vaak gesteld dat er consensus is over (een deel van) de bijbehorende doelen (e.g., Eidhof et al., 2016; Hoek et al., 2022). Toch zijn er ook onderzoekers die juist beargumenteren dat er geen consensus is over de doelen van burgerschapsonderwijs, en dat er verschillende opvattingen over democratie en goed burgerschap zijn (e.g., Guérin, 2018; Van der Ploeg, 2015).

In opvattingen over democratie en goed burgerschap kan de nadruk worden gelegd op de gemeenschap, saamhorigheid en je op de juiste manier gedragen en aanpassen. Maar de nadruk kan ook liggen op autonomie, zelfverantwoordelijkheid, individuele rechten en vrijheid. En in weer een andere, meer kritische benadering van goed burgerschap, ligt de nadruk op sociale rechtvaardigheid: een goed burger kijkt kritisch naar de maatschappij. Deze drie benaderingen van goed burgerschap worden vaak onderscheiden, hoewel er natuurlijk ook tussenvormen en net weer andere benaderingen mogelijk zijn (Eidhof et al., 2016; Geboers et al., 2015; Guérin, 2018; Van der Ploeg, 2020; Van Waveren, 2020; Veugelers, 2015).

Naast deze drie vaak voorkomende benaderingen, zijn er ook ideeën over burgerschap die minder mainstream zijn. Zo zijn er meer agonistische perspectieven, waarbij conflict als waardevol wordt gezien (Lozano Parra, 2022; Van der Ploeg, 2015; Van der Ploeg & Guérin, 2016; Van Waveren, 2020). Dit staat bijvoorbeeld haaks op de ideeën van de Vreedzame School, waar conflicten opgelost en voorkomen worden (Pauw, 2015). En er zijn non-participatieve perspectieven, waarbij het helemaal niet nodig wordt geacht dat iedereen politiek betrokken is om de democratie te laten functioneren (Van der Ploeg, 2015; Van der Ploeg & Guérin, 2016). Je kunt volgens een non-participatief perspectief ook een goed burger zijn





als je je niet bezighoudt met maatschappelijke vraagstukken en politieke besluitvorming, maar gewoon je werk doet. Dit idee staat dan weer haaks op de Wet op burgerschap, die het bevorderen van ‘actieve participatie’ vereist (zie bijlage 1).

Onenigheid over de doelen van burgerschapsonderwijs is niet nieuw.

Staatswetenschappen, maatschappijleer en burgerschapsonderwijs kennen al een hele geschiedenis van “horten en stoten” (De Jong, 2021, p. 205). Dit kan verklaard worden doordat democratie en politiek omstreden begrippen zijn en het onderwijzen van kinderen en jongeren in politiek een gevoelig onderwerp is.

Doordacht en onderbouwde burgerschapsonderwijs

Vanwege de verschillende opvattingen over democratie en goed burgerschap is het belangrijk om, als je burgerschapsonderwijs vanuit een bepaalde opvatting vormgeeft, te onderbouwen waarom je voor die opvatting van democratie en burgerschap kiest (Guérin, 2018). Een andere optie is om juist de diversiteit aan opvattingen over burgerschap het onderwerp van burgerschapsonderwijs te maken en kinderen en jongeren zelf te laten nadenken over wat goed burgerschap is (Joris, 2021; Van der Ploeg, 2015, 2020; Veugelers, 2011).

Wat burgerschap is, kan niet vastgesteld worden voor altijd en iedereen en het kan niet vastgesteld worden voor anderen. Het blijft een open vraag. En de antwoorden zijn eigen antwoorden; altijd voorlopige eigen antwoorden (Van der Ploeg, 2020, p. 53).

Om te verduidelijken wat burgerschapsonderwijs kan betekenen, hebben we verschillende

opvattingen over burgerschapsonderwijs in bijlage 3 tegenover elkaar gezet. De stellingen gaan over de vraag wat het ‘waarom’ van burgerschapsonderwijs is, wie verantwoordelijk is voor burgerschapsonderwijs, wat de ideale burger is, of burgerschapsonderwijs bepaalde waarden en gedragingen moet voorschrijven, waar de nadruk op moet liggen bij burgerschapsonderwijs, en wat de context moet zijn van burgerschapsonderwijs.

Voor veel van deze opvattingen geldt dat niet enkel het één of het ander mogelijk is. Vaak zijn er tussenliggende opvattingen mogelijk. Leraren en directeurs kunnen de stellingen in de tabel gebruiken voor reflectie op de eigen opvattingen over burgerschapsonderwijs en de stellingen kunnen de start zijn van een gesprek over het burgerschapsonderwijs op de school. Voor het huidige onderzoek naar de ideeën van Parkhurst en haar vroege volgers is de tabel gebruikt om het gesprek in de expertgroep te starten en een denkkader te geven van verschillende opvattingen over burgerschapsonderwijs.

Bij de ontwikkeling van deze tabel hebben we gebruik gemaakt van literatuur over opvattingen over goed burgerschap en burgerschapsonderwijs (De Jong, 2021; Guérin, 2018; Guérin et al., 2021; Jeliaskova, 2015; Joris, 2021; Van der Ploeg, 2015, 2020; Van Rees, 2021^b, 2021^a; Van Waveren, 2020; Veugelers, 2011, 2015) en van literatuur over de doelen van burgerschapsonderwijs (Eidhof, 2020; Hodson, 2020; Nieuwelink, 2021; Van der Ploeg & Guérin, 2016), burgerschap en democratie (Biesta, 2021) en contexten voor burgerschapsvorming (Biesta et al., 2009).

In deze uitgave richten we ons vooral op de visie op burgerschapsonderwijs. Wanneer een school zijn visie op burgerschapsonderwijs duidelijk heeft, kunnen meer specifieke doelen geformuleerd worden, kan een leerlijn worden gecreëerd en kan nagedacht worden over de inrichting en evaluatie van het burgerschapsonderwijs op school. Op deze manier kan het burgerschapsonderwijs doelgericht en samenhangend worden (AWP Sociale Kwaliteit e.a., 2021; Hoek et al., 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2022).

2. Burgerschap en burgerschapsonderwijs vanuit Parkhurst

Wanneer we stilstaan bij burgerschap in het daltononderwijs dan moeten we teruggaan naar de roots van ons daltononderwijs en naar de grondlegger van het Dalton Plan: Helen Parkhurst. Haar leven en de tijdsperiode waarin zij opgroeide zijn bepalend voor de manier waarop zij invulling gaf aan het begrip burgerschap in haar Dalton Plan.



Helen Parkhurst (1886-1973)

2.1 Parkhurst, een geëngageerde, participerende burger

Helen Parkhurst (1886-1973) was een maatschappelijk geëngageerd persoon. Regelmatig liet ze van zich horen en nam ze initiatieven die verder reikten dan haar ideeën over onderwijskundige vernieuwingen. Parkhurst (1922) stond niet alleen een vorm van onderwijs voor die kinderen opvoedt tot fearless human beings. Ze was zelf ook fearless. In een korte film die over haar is gemaakt voor een regionale televisiezender in Wisconsin – de staat waar ze geboren was – wordt ze door een vrouw die haar goed gekend heeft, als een vrouw met guts omschreven.⁴

We zullen in deze paragraaf een aantal aspecten van deze vrouw met lef belichten, hoe zij is opgegroeid, haar carrière en hoe zij zich manifesteerde, haar mening liet horen en standpunten innam over maatschappelijke vraagstukken.

Pioniersbloed en open-mindedness

Parkhurst is geboren in Durand (Pepin County) in de staat Wisconsin in de Verenigde Staten. Het gezin waarin Parkhurst opgroeide, haar familie en de directe burens in Durand waren kolonisten (settlers). Ze waren praktisch, pragmatisch en sociaal van aard. Mede daardoor was er, zoals in veel pioniersstadjes in Durand weinig onderscheid tussen de sociale klassen (Luke, z.j.^a). Er heerste een egalitair ethos. De mensen hadden elkaar nodig. Ze leefden onder moeilijke omstandigheden. Niet verwonderlijk is het dan ook dat de mensen in stadjes als Durand een pragmatische basisfilosofie in het leven kenden (Van Rossum, 2001).

Parkhurst vond zelf ook dat ze praktisch en pragmatisch van aard is (Lager, 1983). “Als een echte pionier baande Parkhurst zich een weg langs elk obstakel op weg naar haar doel”, schreef haar vriendin Dorothy R. Luke (z.j.^c).⁵ “Problemen oplossen als ze zich voordoen,” (Luke, z.j.^c)⁶ was haar levenshouding. En daarin was ze een kind van haar tijd en een kind van het land waar zij vandaan kwam. “Een individu met een creatieve neiging om problemen op ongebruikelijke manieren op te lossen. Dat paste bij Parkhurst” (Luke, z.j.^c, p. 1).⁷

Als kind verkende Parkhurst de wereld in Durand en ontwikkelde een nieuwsgierigheid en geïnteresseerdheid naar wat er speelde in de wereld. Haar ouders runden Hotel Parkhurst in Durand. In de gelagkamer, maar ook in het gezin mengde ze zich in gesprekken (Berends, 2011). Ook haar buurvrouw, Mrs. Hattie Peck, van wie ze privéles kreeg, verwonderde zich over haar actieve geest, haar enthousiasme en behoefte aan kennis (Pinkowski, 1999). Tot Mrs. Pecks verbazing praatten beiden tussen de lessen door, over het lesgeven, de lokale politiek, mode, boeken en tijdschriften, over de plaatselijke activiteiten op kunstgebied en over het programma in het Opera House. Deze ‘open-mindedness’ en betrokkenheid zijn kenmerkend tijdens het leven van Parkhurst (Berends, 2011).

Een bezoek aan een gevangenis

Met haar vader reisde Parkhurst aan het eind van de zomervakantie in 1905 van New Milford (Connecticut) naar River Falls (Wisconsin) om zich in te schrijven in River Falls als student aan het Teacher’s College. Parkhurst was toen 19 jaar en had al een jaar gewerkt op een school in Waterville (Wisconsin). James Parkhurst nam onderweg zijn dochter mee naar Stillwater Junction (New York) (Luke, z.j.^c). In deze gevangenis zag Parkhurst hoe de gevangenen schoenen maakten. Luke (z.j.^b) beschrijft dat ze schrok van de wijze waarop het werk georganiseerd was. De gevangenen konden nergens in de productielijn meer zien dan een klein stukje van het gehele proces. Op de ene afdeling werden alleen zijkanten gemaakt, op een andere alleen zolen. De mannen werden gedwongen dag in dag uit dezelfde handelingen te verrichten volgens een strak tijdschema.

De arbeidsdeling die in de industrie tot efficiënt produceren leidt, werd hier vanwege haar geestdodende karakter als strafmaatregel gebruikt (Berends, 2011). Terwijl Parkhurst in haar schoolje in Waterville het jaar daarvoor juist had geprobeerd om verveling te vermijden en kinderen verantwoordelijkheid te geven over hun hele werk en ze hen geleerd heeft hun hele 'job' op school te overzien, zag ze hier hoe het tegenovergestelde in extreme vorm uitwerkt (Luke, z.j.^c). Ze verwonderde zich erover hoe de mannen hun waardigheid en zelfrespect konden behouden. Ze was geschokt door de strafvorm met zijn afschuwelijke vernedering en door de zinloosheid van het werk (Luke, z.j.^b).

Aandacht voor de gemeenschap (contact met Montessori)

In 1914 vertrok Parkhurst naar Rome om bij de Italiaanse antropoloog Giuseppe Sergi (1841-1936) te gaan studeren en om deel te nemen aan de Tweede internationale trainingscursus van Maria Montessori. Ze ontmoette Montessori dus in 1914 in Italië. Er was al direct een klik en die leidde tot een intensieve samenwerking toen Montessori het jaar daarop tijdens de Wereldtentoonstelling in San Francisco haar montessorimethode mocht demonstreren (Berends, 2011). In Europa woedde de oorlog. Montessori zette in 1915 op de Wereldtentoonstelling in San Francisco een 'Casa dei bambini' op, waar Parkhurst de leidster van de groep wordt in 1915. Deze samenwerking verliep zo succesvol, dat Montessori vervolgens Parkhurst vroeg haar vertegenwoordigster in Amerika te worden (Berends, 2011).

Parkhurst was er trots op dat ze door Montessori geautoriseerd was (Semel, 1992). Als supervisor en initiator van veel ontwikkelingen op landelijke schaal wierf Parkhurst fondsen en leerde ze in het immense land de montessoribeweging te managen. Ze handelde proactief, plande, organiseerde en implementeerde vernieuwingen. Bovendien had ze status. Ze was 'de' vertegenwoordigster van Montessori. Ze ontmoette veel intellectuele en politieke leiders en maatschappelijk geëngageerde personen. Parkhurst reisde van 1915 tot in 1919 het land door en bezocht school na school, gaf lezingen en cursussen, en zette een lerarenopleiding voor montessorionderwijs op (Berends, 2011).

Maar langzamerhand voelde ze haar energie wegvloeien en constateerde ze weinig vooruitgang te boeken en besloot Parkhurst ontslag te nemen (Berends, 2011). Er waren in die jaren veel problemen tussen de vele montessori-initiatiefgroepen (Kramer, 1976). Bovendien was de 'montessorihype' in Amerika over en Montessori zelf ver weg, in het door oorlog geteisterde Europa. Maar er was nog een andere reden waarom Parkhurst ontslag nam in 1919. Parkhurst zag ook beperkingen in hoe montessorionderwijs uitpakt. Bokhorst (1924, p. 30) en Imelman en Meijer (1986, p. 211) refereren aan Parkhurst (1923, p. 12) toen ze schreef: "Tegen die tijd had ik het gevoel dat ik voldoende aandacht had besteed aan het individuele aspect van het onderwijs. De school in haar aspect van een menselijke samenleving nam toen mijn energie in beslag."⁸ Parkhurst vond dat er in de montessori-initiatieven in het land te veel de nadruk gelegd werd op het 'individuele' en te weinig op het unieke van het kind in de context van de groep waarin hij opgroeit. Dat was uiteindelijk waar de twee principes die Parkhurst in haar Dalton Plan beschreef, om gaan: 'freedom' en 'interaction of group life'. Het idee van het van en met elkaar leren en de klas en de school als een gemeenschap zijn elementen, die terugvoerden op Parkhursts eigen, oorspronkelijke experimenten, waarbij ze samen met de kinderen het onderwijs vormgaf en hen liet meedenken over het leren en wat ze daarvoor nodig hadden (Berends, 2011).

Parkhurst pakte haar eigen experimentele praktijk weer op, zoals ze dat bij de start van haar onderwijs carrière heeft gedaan. Ze stichtte in 1919 een eigen school, die uitgroeide tot de New York Dalton School. Het onderwijs op deze experimentele 'progressive school' zette een ontwikkeling in gang, die in de jaren '20

van de vorige eeuw leidde tot vele duizenden daltonscholen in de wereld. Parkhurst beschreef haar ideeën in 1921 in een serie artikelen in Times Educational Supplement en in 1922 in haar boek *Education on the Dalton Plan*.

Parkhurst kwam op voor Japanners en Chinezen in Amerika

In Groot-Brittannië waren scholen geïnteresseerd in het Dalton Plan van Parkhurst. Slechts in een paar jaar nadat ze haar ideeën op haar eigen school in praktijk bracht, verspreidde het Dalton Plan zich als een olievlek over de wereld. In met name Groot-Brittannië, de Sovjet-Unie, Japan en China werden vele honderden scholen omgevormd tot daltonschool (Lynch, 1926).

Deze ontwikkeling leidde tot uitnodigingen van over de hele wereld. Zo bezocht Parkhurst vele malen Groot-Brittannië, maar ook Japan en China verschillende keren (Berends, 2011). Het was John Dewey, die in het begin van de jaren twintig in China actief was (Keenan, 1977), die de Chinezen op Parkhurst wees. Chinese onderwijskundigen vroegen hem hen te informeren over de meest recente ontwikkelingen in het onderwijs in Amerika. Hij stuurde hun onder andere een exemplaar van *Education on the Dalton Plan* (Cunningham, 1930, geciteerd in Lager, 1983, p. 136). De Chinezen waren enthousiast. Het leidde tot een aantal bezoeken van Parkhurst aan het land en er werden vele honderden daltonexperimenten opgezet. Parkhurst ontving voor haar bijdrage aan de opbouw van het onderwijs in China een eervolle, hoge Chinese onderscheiding (Bologna, 1972, p. 8).

In 1924, Parkhurst was net terug van een reis naar Japan, speelde in de Verenigde Staten de politieke discussie op over het geven van rechten aan immigranten uit Zuidoost-Azië. De 'Exclusion Act' maakte van Japanners en Chinezen in Amerika

'tweederangsburgers', vond Parkhurst (New York Times, 1924). In een ingezonden brief in de New York Times gaf ze aan dat de Act in Azië als discriminerend en een belediging gezien werd.

BELIEVES WE GAVE JAPANESE BAD DEAL

They Feel America Has Insulted
Them in Eyes of World, Says
Woman Educator.

CHINESE ALSO AROUSED

Exclusion Act Is a Reflection on All
Yellow Peoples, the Opinion
of the Orient.

New York Times, 8 juni 1924

Erkenning van de Sovjet-Unie

Haar boek *Education on the Dalton Plan* werd in 1923-1924 vertaald in het Russisch en van een voorwoord voorzien door niemand minder dan Krupskaya, de vrouw van Lenin en staatssecretaris voor Onderwijs. In het streven om elementair volksonderwijs van de grond te krijgen, waren de revolutionaire communisten in de U.S.S.R. (ook) geïnteresseerd in het Dalton Plan van Parkhurst, met honderden experimentele daltonscholen tot gevolg (Berends, 2011).

In 1932 was het echter afgelopen met het 'geëxperimenteer' in het Sovjet-onderwijs. Stalin wilde dat scholen meer gingen bijdragen aan de opbouw van de economie en verbood experimentele praktijken, waaronder die met het Dalton Plan. Toen hiervan in de New York Times melding gemaakt werd, klom Parkhurst in de pen. In een ingezonden brief schreef ze er niet van overtuigd te zijn dat het hier daadwerkelijk om daltononderwijs ging (Parkhurst, 1932). Ze schreef dat ze de

experimenten nooit met eigen ogen had gezien, al had ze tot drie keer toe een uitnodiging hiervoor naast zich neer gelegd (Berends, 2011).

Het lijkt erop dat Parkhurst toen enigszins in verlegenheid is gebracht (Berends, 2011). De verhoudingen stonden in het begin van de jaren '30 op scherp in Amerika voor wat betreft de houding ten opzichte van de Sovjet-Unie, zeker ook ten aanzien van het eventueel hebben van communistische sympathieën. Maar hoewel Parkhurst twijfelde over hoe 'dalton' de experimenten in de Sovjet-Unie waren en door de discussie over het verbieden ervan enigszins in verlegenheid gebracht werd, leidde dat er niet toe dat ze niet in het verweer komt toen een jaar later een publieke discussie losbarstte over de erkenning door de Verenigde Staten van de Sovjet-Unie als land. Parkhurst was een van de vrouwen die vond dat president Roosevelt in actie moest komen en de Sovjet-Unie moest erkennen (New York Times, 1933). Toen de actie met een demonstratie kracht bij gezet werd, werden de betogende vrouwen zelfs ontvangen door de *Secretary of State*, Cordell Hull.

Het New Milford Experiment

In 1941 was Parkhurst weer in het nieuws, dit keer in *The Hartford Courant*, als ze het idee heeft dat er opnieuw een appel op haar werd gedaan. Het was oorlogstijd en al deden de Verenigde Staten formeel nog niet mee aan de oorlog, men maakte zich ernstig zorgen over mogelijke beschietingen (The

SOVIET RECOGNITION URGED BY WOMEN

Resolution Is Left at White
House, Asking Roosevelt
to Take Action.

VISITORS GREETED BY HULL

New York Times, 25 maart 1933

Hartford Courant, 1941).

Parkhurst maakte een reis langs evacuatiekampen, zoals in Montebello (Quebec) en rapporteerde dat veel van die kampen ongeschikt waren voor de behoeften van schoolkinderen. Ze hoorde over een moeizame evacuatie van een daltonschool in Engeland. Dit leidde tot een initiatief om zelf een evacuatiekamp te bouwen voor kinderen uit New York, maar ook voor kinderen van vluchtelingen van de Britse eilanden die naar Amerika gebracht werden. In drie weken tijd werd een accommodatie voor 120 kinderen en 15 leraren gebouwd. Voor iedereen waren er slaapplekken en ook werd er een 'social hall' ingericht, waar onderwijs gegeven kon worden. Het schoolleven moest zoveel mogelijk doorgang vinden (*The Hartford Courant*, 1941).

De evacuatie- en opvangplaats voor kinderen was de eerste in zijn soort in Amerika. Parkhurst stond erop dat het onderwijs tijdens evacuaties doorging. Ze geloofde dat "onderwijs, vooral in tijden van emotionele onrust, bijna net zo belangrijk was voor een kind als kleding, onderdak of voedsel. Om die reden werden de onderwijsactiviteiten in het centrum voortgezet, hoe ernstig de omstandigheden in de 'buitenwereld' ook zouden zijn" (*The Hartford Courant*, 1941).⁹

Een switch in carrière

In 1942 nam Parkhurst ontslag op haar school. Na wat omzwervingen gaf ze een nieuwe impuls aan haar carrière toen zij kinderen ging

Girls Test 'Evacuation Center' At New Milford, First In U. S.

The Hartford Courant, 13 maart 1941

interviewen over thema's uit hun leven. De gesprekken gingen over thema's als: hoe we graag leren, God, spijbelen, woede, de rechten van het kind, sportiviteit, verveling, heimwee, geweten, zorgen, de dood, de nieuwe baby, denkbeeldige speelkameraadjes, het gebed, kritiek en creëren met je handen. Al snel werden er van deze gesprekken opnames gemaakt voor radio en televisie. Parkhurst had een talent om met kinderen gesprekken te voeren. Een producer stelt: "Parkhurst laat de kinderen goudaders in zichzelf aanboren, waarvan zij noch hun ouders wisten dat die er waren" (Luke, z.j.^a, p. 20).¹⁰

Parkhurst voerde ook gesprekken met delinquenten. Guy, een jongen die ze vaak heeft geïnterviewd over het thema delinquentie en waarover Parkhurst het boek *Untertow* schreef, verwoordde hoe volwassenen altijd met kinderen spreken: "*Dey don't never listen ta ya. Dey don' never let ya explain nuttin*" (Parkhurst, 1961). Parkhurst gaf deze jonge delinquenten het gevoel dat ze waardevol waren en gerespecteerd werden, waardoor ze, na haar aanvankelijk getest te hebben, haar vertrouwen gaven. De stelling van Parkhurst (Luke, z.j.^a) luidde: "Kinderen zullen hun ware gedachten en gevoelens onthullen aan een objectieve, ondersteunende 'luisterpost' voor volwassenen".¹¹



Parkhurst in gesprek met kinderen

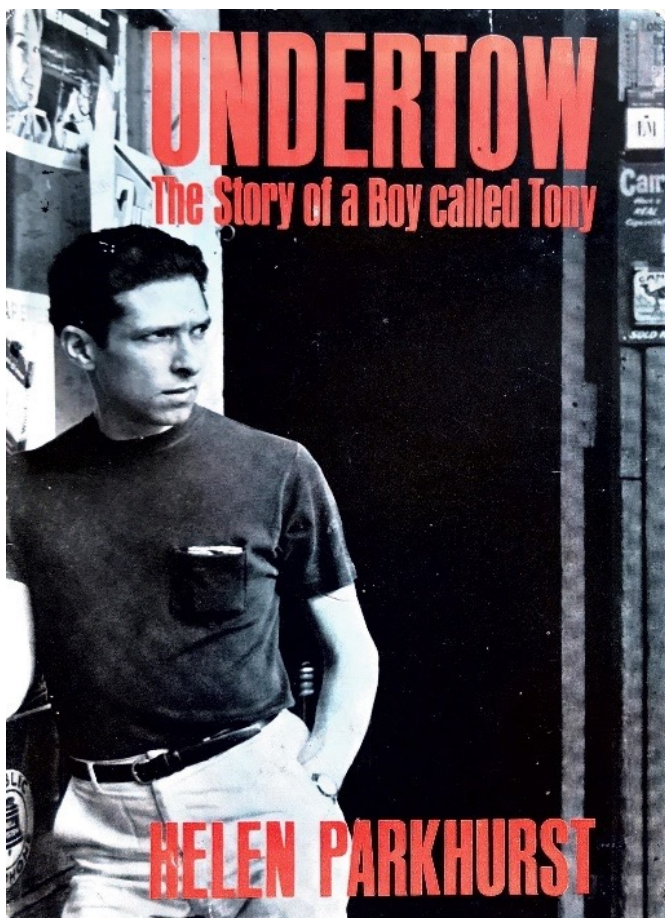


Een van de kinderen waar Parkhurst mee sprak

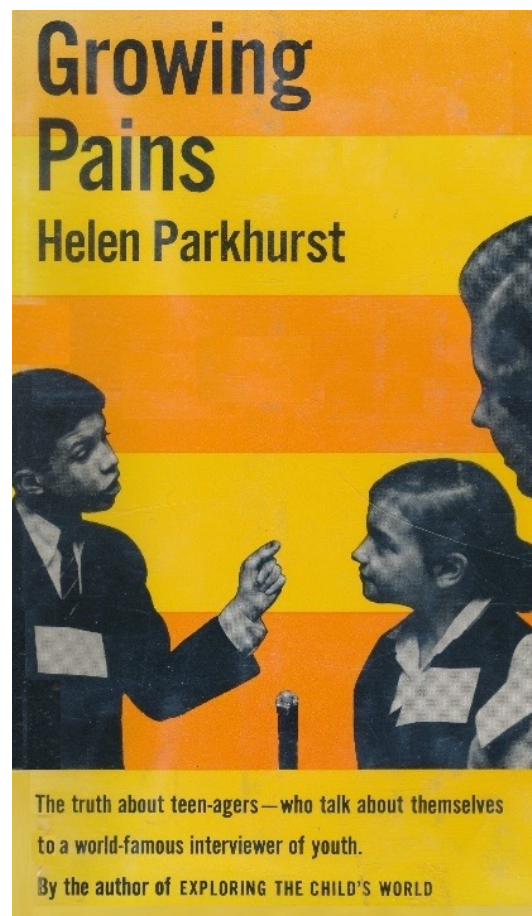
De gesprekken leidden tot een aantal publicaties: *Undertow* (Parkhurst, 1961), *Growing Pains* (Parkhurst, 1962) en *Exploring the Child's World* (Parkhurst, 1951). Dit boek is vertaald in het Nederlands: *De Wereld van het Kind* (Parkhurst, 1956). Ook buiten de opnames, die bedoeld zijn voor de radio-uitzendingen, interviewde ze jongeren over hun wereld. Met een groep jonge delinquenten ging ze in gesprek. Ze gaven haar inzicht in hun wereld waar de regels van de jungle gelden, en ook in de redenen waarom ze tot die wereld toegetreden waren. De jongeren praatten open over het stelen van fietsen, het inbreken in scholen en het beroven van mensen. "Alle kinderen hebben een forum nodig, maar die jongens hebben vooral een klankbord nodig, een volwassene om mee te praten die ze kunnen vertrouwen, iemand die geen autoriteit vertegenwoordigt" antwoordde Parkhurst Luke, toen zij naar de reden vroeg waarom deze kinderen met haar over dit thema praatten (Luke, z.j.^a, p. 4).¹²

Over een 'sound book' dat de werktitel meekreeg 'Slum block' schreef Luke (z.j.^a, p. 1): "Eén van Parkhursts ideeën was het publiceren van een 'geluidsboek' over misdaad. Ze vond de stemmen van de jongens, maar vooral hun ideeën over misdaadpreventie, overtuigend en hoopte dat de opnames en argumenten de verantwoordelijken tot actie zouden aanzetten. Dit was haar manier om een 'eenmanskruistocht' te starten tegen de omstandigheden die tot jeugdcriminaliteit leidden. *Slum Block* is nooit gepubliceerd, maar het typoscript van dit boek is bewaard gebleven."

Dit latere werk van Parkhurst was sterk pedagogisch van aard. Het ging letterlijk om kinderen een stem te geven in hun eigen leven. De thema's waren uit het leven zelf en ook maatschappelijk geëngageerd.



Undertow. The Story of a Boy called Tony



Growing Pains

De Helen Parkhurstschool in Rotterdam

In 1952 bezocht Parkhurst met haar vriendin Dorothy Luke de Helen Parkhurstschool in Rotterdam (Berends, 2011). Ze voelde zich vereerd dat de school in de door bombardementen geteisterde stad haar naam wenste te dragen. Ze was enthousiast over de grote glazen ramen van de semi-noodlokalen. “De glazen wand die de buitenwereld naar binnen bracht, zodat de kinderen vanuit de school konden zien dat de verwoeste stad werd herbouwd.” Het moedigde de kinderen aan om zich bewust te zijn van alle activiteiten die om hen heen plaatsvonden terwijl de schade van de bommen werd gerepareerd: “We willen dat ze weten dat dit hun land is en dat wat er ‘daarbuiten’ gebeurt bij de wederopbouw voor hen is – dus we denken dat het leerzaam voor hen is om naar het proces te kijken” (Luke, z.j.^a, p. 4).¹⁵

Building a bridge

Toen president Nixon rond 1970 aankondigde dat hij de relatie wilde verstevigen tussen China en de Verenigde Staten werd Parkhurst er op haar oude dag – ze was inmiddels de 80 gepasseerd – bijgehaald (Berends, 2011). Zij had vóór de Tweede Wereldoorlog een eervolle, hoge Chinese onderscheiding ontvangen voor haar bijdrage aan de opbouw van het onderwijs in China (Bologna, 1972). Misschien kon zij Nixon helpen een brug te bouwen tussen de beide landen.



Parkhurst op bezoek in Rotterdam, 1952

Rond 1970 waren ze dat blijkbaar in China nog niet vergeten. Parkhurst was nog steeds een bekende naam en werd door Nixon dus van stal gehaald om de banden tussen de landen aan te halen (Berends, 2011).

Het engagement van Parkhurst als betrokken ‘burger’

Parkhursts persoonlijke leven is er een geweest van betrokkenheid. In haar onderwijspedagogiek gaf ze kinderen een stem in hun eigen ontwikkeling, maar ook als persoon was ze betrokken en wilde ze bijdragen aan het oplossen van problemen die ze voorzag. Ze kwam voor haar mening uit, ook als het politieke meningen betrof. Ze klom niet alleen persoonlijk in de pen, maar ondernam ook actie. Parkhurst had de wereld bereisd en haar blik verruimd. Daardoor had haar persoonlijke, menselijke betrokkenheid, dat zich uitte in het praktisch ‘pionieren’ en het oplossen van problemen als ze zich voordoet (*‘solving problems as they arise’*) ook iets gekregen van een kritische maatschappelijke en politieke betrokkenheid.

2.2 De ideale burger: de ‘fearless human being’

In de vorige paragraaf hebben we kennis gemaakt met Parkhurst als een geëngageerd burger. In deze paragraaf gaan we nader in op haar gedachtegoed en staan we stil bij haar ideaalbeeld van een burger; de mens met lef of zoals zij het zelf noemde: de *‘fearless human being’*. Wat wordt met deze term bedoeld? Hoe doet een ideale burger? Welke eigenschappen horen daarbij? Hier gaan we in deze paragraaf nader op in.

Vorbereiding op het leven

Parkhurst (1922) uit gelijk vanaf het begin van haar schoolcarrière fundamentele kritiek op het oude onderwijssysteem dat, volgens haar, kinderen niet voorbereid op het leven. Ze noemt daarbij uit eigen ervaring het probleem dat het onderwijs geen echte voorbereiding geeft op de sterk veranderende samenleving (Parkhurst, 1921^a). Ze geeft aan dat in de toekomst flexibele individuen nodig zijn, die hun taken kunnen uitvoeren waarvan nu nog niet te weten is wat voor taken dat zullen zijn. Kinderen moeten daarom

hierop voorbereid worden. Parkhurst (1922) uit kritiek op het onderwijssysteem en de opvoeding van kinderen. Volgens haar “is elk onderwijs slecht dat leidt tot de vorming van gewoonten van luiheid, onzorgvuldigheid, mislukking, in plaats van ijver, grondigheid en succes.”¹⁶ Parkhurst stelt dat elke religie of sociale instelling slecht is die leidt tot gewoonten van vrome schijn, onoprechtheid, slaafse achting voor autoriteit en minachting voor bewijsmateriaal, in plaats van gewoonten van oprechtheid, ruimdenkendheid en onafhankelijkheid. Volgens haar moet dit laatste het streven zijn van het onderwijs.

De ‘fearless human being’

Parkhurst beschrijft in *Education on the Dalton Plan* hoe het onderwijs gerevitaliseerd kan worden via het introduceren van een andere vorm van schoolorganisatie. Bovendien beschrijft ze waartoe het onderwijs moet leiden. Ze vertelt in haar boek – als een soort parabel – over een spoorwegbeambte die zijn bewondering uitspreekt over de directeur van het bedrijf waarvoor hij werkt. De directeur organiseert, overziet, is proactief, neemt zijn verantwoordelijkheid en is vriendelijk en loyaal.

We hebben een directeur die weet hoe. Hij kijkt vooruit en maakt plannen met dat zeldzame vermogen dat hij door ervaring heeft opgebouwd. Als hij begint te praten, merk je al snel dat hij jou en je ideeën in de steek heeft gelaten (...). Ja, onze directeur is er één uit een miljoen – een onbevreesd mens! (Parkhurst, 1922, p. 22).¹⁷

Parkhurst (1922) stelt zichzelf daarbij de retorische vraag: Is dat niet wat we als pedagogen willen creëren; ‘fearless human beings’? Een wereld vol van dit soort ‘onbevreesde’, ondernemende burgers, mensen die verantwoordelijkheid dragen en zich verantwoordelijk gedragen in hun werk en tot de medemensen en de wereld.

Hoe praktisch en pragmatisch Parkhursts (1922) Dalton Plan ook is, de revitalisering van het onderwijs die zij voor ogen ziet, heeft wel een bedoeling. Bij de ‘why’ van haar onderwijspedagogie(k) gaat het om het vormen van ‘fearless

human beings’. Parkhurst heeft bij de vorming van deze ‘fearless human beings’ breed ontwikkelde en gevormde democratische burgers voor ogen met een nieuwsgierige, onderzoekende, probleemoplossende en ondernemende houding, die erop gebrand zijn om kennis te vergaren en toe te passen. Haar ‘fearless human beings’ zijn sterke mensen met een zelfbewustzijn dat leidt tot een bevredigend en vreugdevol leven, creativiteit en innerlijke evenwicht. Mensen die zelfstandig, zelfbewust en met zelfvertrouwen in het leven staan, die initiatief nemen, kunnen plannen en vooruitkijken, maar daarbij ook gericht zijn op samenwerking en op het dragen van (maatschappelijke, sociale) verantwoordelijkheid.

Deze ‘fearless human beings’ zijn geen ‘alzijdig gevormde mensen’, voor wie het gevormd zijn en het gevormd worden alleen in dienst staan van het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes (Parkhurst, 1922). Het gaat haar niet om kennis om de kennis en om het kunnen om te kunnen. Parkhurst (1922) doelt op een moreel gevormd persoon, die zijn verantwoordelijkheid pakt, iemand waarover gezegd wordt: “Hij weet hoe (...)” (Parkhurst, 1922, p. 7) en die zijn kwaliteiten in dienst stelt van de ander en de wereld.

Parkhursts concept van de ‘fearless human being’ is dus niet die van de ultieme individualist. Bij haar staat opvoeding van elk unieke individu niet alleen maar in het teken van zelfrealisatie. Het gaat om “flexibele individuen die optreden als lid van de samenleving” (Parkhursts lezing in Caxton Hall, geciteerd in Semel, 2002, p. 81). Ze gaat zelfs verder. De mens heeft, volgens haar, een opdracht in het leven. Het gaat om mensen die zien dat er op hen een appel gedaan wordt door ‘de ander’ en ‘de wereld’. Parkhurst citeert Emily Wilson in

Education on the Dalton Plan, die stelt dat het gaat om kinderen opvoeden tot dienstbaarheid en samenwerking.

Want dienstbaarheid en samenwerking zijn wat we nodig hebben om onze grote politieke en sociale problemen van vandaag op te lossen, en synthetisch onderwijs dat die brede en alomvattende kijk zal bieden die van deze deugden een gewoonte van denken en een levenswijze zal maken (Wilson, geciteerd door Parkhurst, 1922, p. 21).¹⁸

Dat betekent dat we met elkaar de opdracht hebben om samen de politieke en sociale problemen aan te pakken. Het onderwijs moet hierop aansluiten, zodat kinderen met elkaar kunnen oefenen en leren om vanuit een probleemoplossend vermogen actief bij te dragen aan de samenleving.

Vindingrijke en verantwoordelijke mensen

Kinderen moeten worden voorbereid op de rol die ze gaan spelen in de samenleving. Voor Parkhurst (1937, geciteerd in Semel, 2002) betekent dit dat kinderen onderzoekende, ondernemende probleemoplossers worden en zij zich oriënteren op de grote problemen van de huidige wereld. Ze moeten hun omgeving en de wereld leren begrijpen én ze moeten voorbereid worden om initiatief te nemen en kansen te pakken.

Bereid je voor om niet geregeerd te worden, maar om te regeren. En dat alles in actieve waardering van en zorg voor de behoeften en prestaties van anderen (Parkhurst, 1926, p. 3).¹⁹

Volgens Parkhurst (1921^a) zal het Dalton Plan “zeker vindingrijke en verantwoordelijke mensen ontwikkelen die beter in staat zijn bij te dragen aan de eisen van de sterk veranderde samenleving

waarmee we worden geconfronteerd” (p. 10)²⁰. In een gesprek met Evelyn Dewey stelt Jackman, de directeur van de school in Dalton waar Parkhurst haar Dalton Plan in een experimentele vorm invoert:

Deze stap [de invoering van het Laboratory Plan van Parkhurst] bevordert de vorming van mentale gewoonten en karaktereigenschappen die essentieel zijn voor goed burgerschap en een gelukkig, succesvol persoonlijk leven; kwaliteiten als interesse en ijver, nauwkeurigheid, kritisch oordelen, zelfredzaamheid, initiatief, verantwoordelijkheid en de ontwikkeling van de persoonlijkheid door mogelijkheden voor de creatieve geest om vrij te opereren (E. Dewey, 1922, p. 86).²¹

Ook Nunn (1923) spreekt zijn verwondering uit over het Dalton Plan en gaat nog nader in op de psychologie van de ‘fearless human beings’ en het individu dat verantwoordelijk is voor zichzelf en tegelijk in dienst staat van de ander: “Alleen als je jezelf in sociale termen uitdrukt, kan het individuele leven pas rijk, vrij, vol en gelukkig zijn” (Nunn, 1923, p. 4).²²

2.3 Onderwijs als gezamenlijk verantwoordelijkheid

In de vorige paragraaf hebben we stilgestaan bij het ideaalbeeld van een burger; de mens met lef of zoals Parkhurst het zelf noemde: de ‘fearless human being’. In deze paragraaf gaan we in op het onderwijs en dan met name het belang van de school, die fungeert als sociale oefenplaats waar kinderen op het echte leven worden voorbereid, waar een gezamenlijke verantwoordelijkheid heerst en waar ruimte is voor de eigen inbreng van de kinderen.

Ruimte voor eigen inbreng

In navolging van Emerson, stelt Parkhurst (1922) dat kinderen van nature graag leren. Kinderen beschikken over een grote nieuwsgierigheid als ze geïnteresseerd zijn in een onderwerp. Als een kind dingen moet leren waarin hij niet geïnteresseerd is en dit houdt een aantal jaren aan, dan heeft dat grote invloed op het brein (Emerson, geciteerd door Parkhurst,

1922). Volgens Parkhurst ging een kind in het oude systeem naar school om te halen wat de school hem of haar te bieden had. Volgens haar moet een kind naar school gaan om een duidelijke behoefte aan zelfontwikkeling te bevredigen. Hij hoeft niet langer alleen maar te leren wat de leraar wil dat hij leert. Voor leraren die nog denken in het 'oude systeem' en die daarin blijven hangen vormt dit wel een uitdaging (Parkhurst, 1922). De leraar is een verlengde partner van het leven van de leerlingen, stelt Nunn (1922) in de introductie in Parkhursts boek *Education on the Dalton Plan* (1922). Het leren moet dus niet benaderd worden vanuit dat de leraar alles bepaalt, maar juist ook de ruimte geven aan wat kinderen zelf willen leren en wat zij nodig hebben om te kunnen leren. Er moet harmonie zijn tussen de leraar en de leerling. Dat is volgens Parkhurst (1922) essentieel. "Emotioneel conflict moet vermeden worden, wat alleen maar leidt tot afleiding van wat er echt toe doet. Vrijheid en verantwoordelijkheid vormen samen het wonder." (Parkhurst, 1922, p. 15).²⁴

Het gaat Parkhurst (1922) erom kinderen een stem te geven in hun eigen ontwikkeling. Ze noemt daarbij het belang van zelf kunnen ontdekken en ervaringen op kunnen doen, die het kind verder vormen richting volwassenheid en het op eigen benen staan in de samenleving.

Een kind moet volgens Parkhurst (1922) de vrijheid krijgen om voor een langere periode aan zijn taken te kunnen werken, zonder interruptie. Wanneer een kind geïnteresseerd is, dan is hij enthousiaster en scherper, meer alert en beter in staat om elke moeilijkheid, die in de loop van zijn werk kan voordoen, onder de knie te krijgen. Daarom is 'freedom' het eerste principe van het Dalton Plan. "Vrijheid is je eigen tijd gebruiken. De tijd van iemand anders in beslag nemen, is slavernij" (Parkhurst, 1922, p. 16).²⁵

Parkhurst (2022) ziet de vrijheid voor het individu om zichzelf te ontwikkelen als voorwaarde voor de school die functioneert als gemeenschap.

Een school als gemeenschap

De bedoeling van Parkhurst (1922) is dat de school functioneert als een samenleving in het klein, een oefenplaats voor gemeenschapsleven. Volgens haar is, onder het oude systeem, een leerling vaak niet onderdeel van zijn groep. Dit wil Parkhurst veranderen. Achttien maanden nadat Parkhurst in de zomer van 1919 haar school sticht, schrijft Evelyn Dewey (1922) dat het Dalton Plan een eenvoudige en economische reorganisatie van het schoolapparaat suggereert, waardoor de school als gemeenschap kan functioneren. Het plan biedt hiervoor een manier om dit te kunnen realiseren (E. Dewey, 1922; Parkhurst, 1922). Het is Parkhursts bedoeling om kinderen te leren participeren in de samenleving. Kinderen kunnen op school oefenen en ervaren om lid te zijn van een gemeenschap. Ze refereert daarbij onder meer aan het concept van '*Democracy and Education*', zoals John Dewey (1916) dat verwoord heeft, waarbij het doel van een democratische opvoeding niet alleen is om van een individu een intelligente deelnemer te maken aan het leven van zijn directe groep, maar om de verschillende groepen in zo'n constante interactie te brengen dat geen enkel individu, geen enkele economische groep, zou kunnen veronderstellen onafhankelijk van anderen te leven (Parkhurst, 1922). Democratische opvoeding vraagt om echt sociaal leven, samenwerking en interactie (Dewey, zoals geciteerd in Parkhurst, 1922). Daar ligt volgens Parkhurst (1922) de vormende taak van de school. Het onderwijs moet daarom zo georganiseerd zijn dat "leerlingen, leraren en andere betrokkenen niet kunnen ontsnappen aan hun eigen verantwoordelijkheid voor de activiteiten en moeilijkheden van anderen" (Parkhurst, 1922, p. 17).²⁶

Parkhurst organiseerde het schoolwerk zo dat groepen en individuen voortdurend in interactie

zijn, en het voor iedereen onmogelijk is om onafhankelijk van anderen te leven (E. Dewey, 1922). Het gaat haar erom dat kinderen actief deel leren nemen in het groepsleven, leren samenwerken en het leren dragen van (maatschappelijke, sociale) verantwoordelijkheid (Parkhurst, 1922). Het gaat erom kinderen tot autonomie en zelfstandigheid te brengen. Opvoeding is erop gericht het kind te helpen mondig te worden, dat wil zeggen, in staat tot bekwaam en moreel en betrouwbaar deelnemen aan samenleving en zelfvorming.

Het plan is niet bedoeld als een nieuwe schoolmethode. Het is bedoeld als “een manier van leven gebaseerd op het menselijk leven in de wereld, in plaats van gebaseerd op het traditionele schoolleven (A. Lynch, 1926, p. 10).²⁷ De school is voor Parkhurst dus niet een plek waar leerlingen onderwijs ‘consumeren’. Samen wordt er een gemeenschap gebouwd; je leeft en werkt er als in de echte wereld, samen met anderen. Parkhursts (1921; 1926) doel van het Dalton Plan is om van de school een coöperatieve gemeenschap te maken, waar het schoolleven in zijn volledige werking het leven daarbuiten zal dupliceren. Kimmins en Rennie (1932) verwijzen naar de daltonklas als een echte gemeenschap. Zij noemen de onderlinge relatie tussen de verschillende leeftijden. Zij kunnen elkaar helpen en tijdelijke groepen vormen voor bijzondere werkstukken. Het leven op een Daltonschool lijkt eigenlijk op het leven in de buitenwereld. De kinderen studeren voor zichzelf, zoals ze dat in het leven erna zullen moeten doen; ze oefenen initiatief en zelfvoorziening uit, zoals ze zullen moeten doen als ze opgroeien; ze helpen hun eigen lot vorm te geven, zoals dat zal moeten als ze de wereld in gaan en voor zichzelf zorgen” (Kimmins & Rennie, 1932, p. 125).²⁸ In de veilige context van de school mag er

geoefend worden met leven, werken en leren, samen met anderen. Het gaat om experimenteren, net als in een ‘laboratory’, waar je met democratische waarden mag oefenen en dingen uitproberen. De omstandigheden waaronder leerlingen werken en leven zijn de belangrijkste factoren van elke omgeving. Het is, volgens Parkhurst, de omgeving die in hoge mate de voorwaarden schept voor de groei van de ziel. Deze omstandigheden moeten sociaal zijn en in het belang van de samenleving (Parkhurst, 1921).

Parkhurst (1922) vindt dat we de school als een sociologisch laboratorium moeten beschouwen waar leerlingen zelf degenen zijn die experimenteren, en niet de ‘slachtoffers’ van een ingewikkeld en uitgekristalliseerd systeem waar zij geen aandeel in hebben. De school moet beschouwd worden als een plaats waar gemeenschapsomstandigheden de overhand hebben, zoals in het leven zelf (Parkhurst, 1922). Parkhurst maakt de vergelijking met een snelweg. In het oude onderwijssysteem is er alleen sprake van ‘samen’ als een leerling samen met zijn klasgenoten de ‘gemeenschappelijke mentale snelweg’ oversteekt die het leerplan wordt genoemd. Dit leidt er volgens haar gemakkelijk toe dat leerlingen asociaal worden, en als dat zo is, dat ze deze handicap ook in het echte leven met zich meedragen. Hoewel zulke leerlingen wel een ‘intelligente deelnemer’ kunnen zijn in het schoolse leven, vereist een democratische instelling meer dan dit.

Echt sociaal leven is meer dan contact; het is samenwerking en interactie. Een school kan niet de sociale ervaring weerspiegelen die voortkomt uit het gemeenschapsleven, tenzij alle delen, of groepen, die intieme relaties en die onderlinge afhankelijkheid ontwikkelen die, buiten de school, mensen en naties met elkaar verbindt (Parkhurst, 1922, p. 20).³⁰

Het gaat Parkhurst erom dat het kind deelgenoot is van een gemeenschap waar bepaalde regels gelden en daarin kan leren functioneren, net als in de echte wereld. Deze regels worden niet door de leraar bepaald, maar door de gehele groep. Iedereen heeft hier aandeel in en is verantwoordelijk voor zichzelf en voor het geheel (Parkhurst, 1922). “Onderwijs

is immers een coöperatieve taak. Hun [de leerling] succes of falen daarin is met elkaar verbonden” (Parkhurst, 1922, p. 21).³¹

Deze coöperatie en interactie is waar het om draait bij Parkhurst (1922). Daarom is het tweede principe van het Dalton Plan ‘cooperation’ ofwel interaction of group life. Ze stelt een inrichting van het schoolgebouw en -programma voor die kinderen een aantal dingen lijkt te geven die ze nodig hebben om succesvolle volwassenen te worden in de huidige wereld, waar het gemeenschapsleven en de gemeenschapssituaties de boventoon voeren in het onderwijs dat wordt geboden (E. Dewey, 1922). Zij wilde de individuele moeilijkheden van de leerlingen gelijk maken en zowel langzame als slimme kinderen dezelfde kansen op vooruitgang bieden (Parkhurst, 1922).

2.4 Het ontwikkelen van een curriculum

In de vorige paragraaf hebben we stilgestaan bij het geven van ruimte voor eigen inbreng van het kind en het belang van de school die fungeert als gemeenschap waarbij gezamenlijke verantwoordelijkheid heerst. In deze paragraaf gaat het om de inhoud van het onderwijs, vakintegratie, het ontwikkelen van het curriculum en de doelen die centraal staan in het onderwijs.

Aandacht voor het curriculum?

Parkhurst heeft in eerste instantie weinig aandacht voor de inhoud van het onderwijs. Ze zegt zelfs dat elk curriculum gebruikt kan worden met het Dalton Plan (Luke, z.j.^a). Het gaat haar om het revitaliseren van het onderwijs. Stap één is het introduceren van een andere werkwijze. Ze wil eerst dat kinderen het schoolwerk als hun ‘job’ gaan zien, die ze in vrijheid zelf uitvoeren en waarvoor ze ook zelf de verantwoordelijkheid gaan dragen. En zolang er in die werkwijze niets verandert, is het denken over een ander curriculum zonde van de tijd, volgens Parkhurst (1922). Zij vindt dat er verkeerd naar het onderwijs gekeken wordt en daarmee ook verkeerd onderwijs geboden wordt wat niet ten goede komt aan het kind en de samenleving.

*Totdat de onderwijswereld zich bewust wordt van het feit dat het curriculum niet het voornaamste probleem van de samenleving is, zullen we, vrees ik, onze jeugd blijven hinderen door ernaar te kijken door de verkeerde kant van de telescoop (Parkhurst, 1922, p. 23).*³²

Zegt Parkhurst in *Education on the Dalton Plan* dan niets over het curriculum? Ze zegt in 1922 vooral iets over de wijze waarop onderwijs vormgegeven moet worden en over de context van waaruit inhoud gekozen kunnen worden. Voor haar geldt dat het schoolleven zo afgestemd moet zijn om te kunnen oefenen en om levensrechtelijke ervaringen op te kunnen doen, ervaring waar iedere jonge individu naar verlangt (Parkhurst, 1922). Ze vindt dat er altijd aandacht moet zijn voor onderwijshoudens die voor leerlingen betekenisvol, functioneel, nuttig en uit het echte leven komen. Daarbij benadrukt ze het belang van de motivatie van het kind zelf: “Het curriculum is dood zonder de levende drijfkracht van het kind. Het moet werken door de kracht van jongens en meisjes zelf” (Parkhurst, 1926, p. 23).³²

Hoewel ze dus de prioriteit legt bij ‘een simpele reorganisatie’ van het onderwijs, laten de uitgangspunten van levensrechtelijke ervaringen (*life-like experiences*) en vakgeïntegreerd onderwijs (*synthetic education*) zien dat ze zeker ook belangstelling heeft voor het curriculum. Ze maakt daarbij de vergelijking met voedsel: “Net zoals we goed voedsel nodig hebben om ons lichaam te voeden en in stand te houden, hebben we ook goed voedsel nodig voor ons intellect, wat het schoolcurriculum zou moeten bieden” (Parkhurst, 1926, p. 3).³⁴

Als de leraren op de New York Dalton School een aantal jaren ‘assignments’ ontwikkeld hebben, waaraan kinderen in vrijheid werken en waarvoor

ze verantwoordelijkheid hebben leren dragen, ontstaat 'als vanzelf' bij leraren de wens om meer naar de inhoud te kijken. Parkhurst schrijft in 1926 dat het Dalton Plan "moeten inspireren tot een beter curriculum en er zelfs vraag naar moet creëren" (Parkhurst, 1926, p. 3). Ze denkt dat het werken volgens de principes van haar gedachtegoed leraren zal inspireren om op zoek te gaan naar een beter curriculum. Het Dalton Plan creëert daarvoor de behoefte, stelt zij.

Geïntegreerd onderwijs (synthetic education)

Parkhurst (1922) vindt ook dat de inhoud op een geïntegreerde wijze aangeboden moeten worden. De wereld doet zich aan kinderen als één geheel voor. Ze spreekt over 'synthetic education'. Ze is tegen vak- en domeingesplitst onderwijs. Feiten worden niet op zichzelf geleerd, maar gezien als delen van een geheel en geïntegreerd met andere disciplines (Edwards, 2002). Dat integrale denken is in Parkhursts opzet van de 'assignments' goed te zien, zie hiervoor paragraaf 2.5.

Geïntegreerd werken propageert Parkhurst (1937) niet alleen voor de vakken taal, lezen en rekenen in combinatie met de zaakvakken; ze heeft ook aandacht voor de expressievakken en voor activiteiten als sport, toneel en amusement. Het is aan de leraar om dwarsverbanden in curriculuminhouden te tonen en die uitgangspunt van onderwijs te maken. Onder het Dalton Plan krijgen leerlingen kansen om het sociale leven en de democratische vrijheden te ervaren (Edwards, 2002). Alle opdrachten worden zo ontworpen dat ze een duidelijke relevantie hebben voor het heden of een nabije toekomst.

Interieur New York Dalton School in Chinese stijl



Het curriculum moet niet worden gepresenteerd als vakken in 'waterdichte compartimenten', maar eerder geïntegreerd, vakoverstijgend (...), wat de leerling kan helpen zich te oriënteren op grote problemen van de huidige wereld (Parkhurst, 1937, geciteerd in Semel, 2002, p. 85).³⁶

Ontwikkeling curriculum; cultuur en voorbereiding

Uit het midden van de jaren 20 van de vorige eeuw zijn enkele schaarse voorbeelden te geven van dat rijkere curriculum waaraan op de Dalton School gewerkt wordt. Als Parkhurst bijvoorbeeld in 1925 van een reis naar Japan en China op school terugkomt, wordt het programma omgegooid (Berends, 2011). Al het onderwijs wordt aangeboden rond een groot Azië-thema. De school krijgt zelfs een facelift, met een heuse Chinese aankleding. De vloer wordt groen geverfd, er wordt een groot Boeddhabeeld geplaatst en langs de wanden worden kleden met galopperende paarden gehangen. Ook komt er een azuurblauwe meditatiekamer en wordt er in de lessen en taken uitgebreid aandacht geschonken aan het Verre Oosten. Haar eigen ervaringen zet Parkhurst om in onderwijsinhouden. Ze wil de leerlingen van haar school de rijkdom van de Oost-Aziatische cultuur laten ervaren (Berends, 2011).

Het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en attitudes om zich in te kunnen zetten voor de samenleving is iets wat Parkhurst bezighoudt, daarbij krijgt het curriculum

ook een steeds grotere focus. Ze vindt het bijvoorbeeld waardevol om in het onderwijs aan de jongere meisjes een curriculum in te voeren over het verzorgen van baby's en over ontwikkelingspsychologie. Ze start een Nursery op haar school waarbij de meisjes van de High School een vierjarige cursus volgen in moederschap. Fierst (1932) citeert Parkhurst als zij zich uit over haar doelen bij de opzet van de 'nursery':

(Het is) om een van de ergste tekortkomingen in het moderne Amerikaanse leven te corrigeren; het verwaarlozen van adequate voorbereiding op het moederschap. We geven een vierjarige cursus in moederzorg om een meisje veilig te laten ontwikkelen gedurende de zes resterende jaren voordat ze trouwt en wordt geconfronteerd met het moederschap (Fierst, 1932, p. 16).³⁷

De meisjes van de High School zijn enthousiast en vchten letterlijk om hun naam te schrijven op een schema om vrijwilligerswerk te doen om voor de baby's te zorgen (Dalton School, z.j., p. 5).

Curriculumontwikkeling; 'social science'

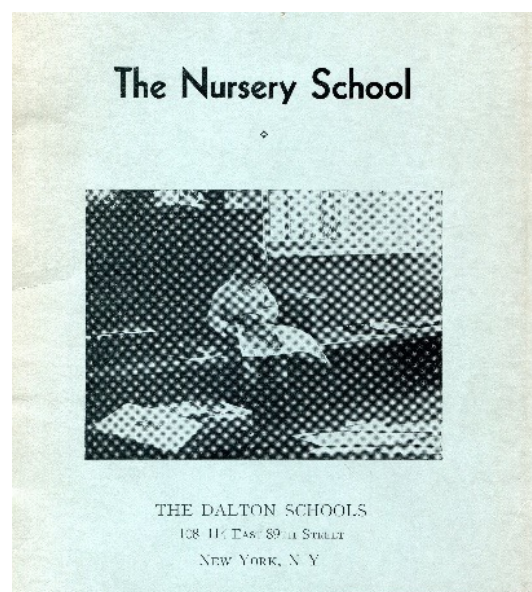
Verdere structurele onderwijsinhoudelijke vernieuwingen zijn in latere publicaties te vinden. In 1932 neemt de school van Parkhurst deel aan een onderzoek van de Progressive Education Association; de 'Eight Year Study'. De Progressive Educational Association Staff initieerde een innovatie- en

onderzoeksprogramma om tot verbeteringen te komen van het onderwijs in Amerika (Aikin, 1942). De 'Eight Year Study' wilde testen of scholen verstandig gebruik zouden maken van de vrijheid om, zonder de opgelegde inhouden vanuit de overheid, programma's te creëren die zijn ontworpen om aan de behoeften van de jeugd te voldoen (Aikin, 1942). Ook de meisjesschool van Parkhurst doet mee aan dit onderzoek en experimenteren gedurende de acht jaar van dit onderzoek, waarbij zij nadenken over het onderwijsaanbod. Ze stellen programma's samen voor grade 9 tot en met grade 12 (voor leerlingen van 13-17 jaar), waarbij de volgende uitgangspunten een belangrijke rol spelen (Progressive Educational Staff, 1943):

- het leren gaat bij leerlingen van eenvoudig naar complex,
- de leerling moet leren denken, voelen en handelen in termen van sociale waarden,
- in het onderwijs aan meisjes is het onderzoek naar activiteiten van meisjes en vrouwen essentieel,
- wij houden ons in de eerste plaats bezig met het leven in de huidige samenleving.



NY Nursery School



NY Nursery School

Vanuit deze uitgangspunten is in eerste instantie geëxperimenteerd, het onderwijs aangepast en doorontwikkeld (Progressive Educational Staff, 1943). De docenten zochten daarbij naar de integratie met het leven van de leerlingen. Er is gewerkt met de volgende themagebieden die enigszins geselecteerd zijn op basis van interesses en doelen die de meisjes in de loop van het eerste experimentele jaar hadden geuit:

(Grade 9) Het leven in New York City, beschouwd als een grootstedelijke gemeenschap.

(Grade 10) De politieke, economische en culturele trends die karakter en differentiatie hebben gegeven aan het huidige leven in de Verenigde Staten.

(Grade 11) De invloed van de Europese cultuur op ons huidige leven.

(Grade 12) Belangrijke, internationale problemen en de relatie van Amerika daarmee (Progressive Educational Staff, 1943, p. 178)³⁸

Jaarlijks krijgen de inhouden van de thema's verschillende accenten, afhankelijk van wat er in de wereld gebeurde en van de vragen en belangen van verschillende groepen leerlingen (Progressive Educational Staff, 1943). In bijlage 4 zijn de verschillende curricula voor de diverse grades uitgewerkt en in bijlage 5 is een samenvatting opgenomen van de evaluaties uit 1938 van de experimenten op de New York Dalton School.

In zijn algemeenheid levert de 'Eight Year Study' een belangrijke bijdrage aan de verdere democratisering van het onderwijs op de deelnemende scholen. Aikin (1942) schrijft daarover in een van de verslagen dat de deelnemers aan de Eight Year Study hun perspectieven op bredere sociale doelstellingen veranderden. Veel deelnemers vonden na de studie dat ze leerlingen moesten helpen het

ideaal van democratie te begrijpen en te waarderen. Zodra dit het overkoepelende doel of de onderwijsfilosofie werd, ontwikkelden de meeste schoolteams dit principe in hun werk (Aikin, 1942).

Voor Parkhurst en haar team is het idee van democratisering van het onderwijs een kenmerk vanaf het begin van de deelname aan de Eight Year Study (Progressive Education, 1943). De Dalton School vernieuwt in de periode 1932-1940 het curriculum dusdanig dat de leerlingen een verenigd standpunt vormden over enkele problemen van het moderne leven. Het gaat hier om een curriculum waarin 'social science' niet als vak, maar als integrerend thema voor alle onderwijshoudens de kern vormt, zodat kinderen hun omgeving beter konden begrijpen (Progressive Education, 1943).

De ervaringen die Parkhurst (1937, geciteerd in Semel, 2002) opdoet in de tijd dat haar school aan de Eight Year Study deelneemt, leidt er ook toe dat ze op school haar filosofie en schooldoelen nader onder woorden brengt. Het gaat haar in haar onderwijsfilosofie uiteindelijk om:

- de ontwikkeling van vele kanten van de aard van het kind – intellectueel, emotioneel, esthetisch en spiritueel;
- voorziening voor individuele verschillen;
- de ontwikkeling van de zelfdiscipline van de leerling, die het hem mogelijk maakt om vrijheid te gebruiken;
- de groei van een actieve waardering en zorg voor de behoeften en prestaties van andere individuen en mensen (Parkhurst, 1937, geciteerd in Semel, 2002, p. 85).³⁹

Het (Dalton Plan) werd gecreëerd om in de werkelijke behoeften van kinderen te voorzien en om de 'spirituele broederschap van de mens' te helpen bevorderen (Parkhurst, 1937, geciteerd in Lager, 1983, p. 140).⁴⁰

2.5 Onderwijsaanpak, inrichting en organisatie

In de vorige paragraaf zijn we ingegaan op de inhoud van het onderwijs, vakintegratie en het ontwikkelen van het curriculum. In deze paragraaf gaan we in op de aanpak van het onderwijs, de inrichting en organisatie.

Ervaren

Parkhurst (1922) noemt het belang van het leren door te ervaren: “Ervaring is de beste en de enige echte leraar” (O’Brien Harris, geciteerd in Parkhurst, 1922, p. 10).⁴¹

Zij stelt dat we kinderen moeten vormen zodat ze hun plaats, onze plaats, in de samenleving kunnen innemen (Parkhurst, 1921). Voor Parkhurst geldt dat zelf ervaren de beste leerschool voor kinderen is: “De maatschappij wil dat haar leden ervaren zijn. Het beste wat we op onze scholen kunnen doen, is kansen bieden die ervaring opleveren” (Parkhurst, 1921, p. 8).⁴²

Als we kinderen op willen voeden tot democratische burgers, dan is het belangrijk dat ze daarin ervaren worden (Parkhurst, 1922). Dit zal alleen worden bereikt als het schoolleven zodanig wordt aangepast dat er ruimte is voor training in echte ervaring.

Als de school en het leren op school teveel vanuit het standpunt van de leraren wordt vormgegeven, dan is het gevolg dat de leerling, verkrampd en gefrustreerd door de regels en voorschriften van ons onderwijssysteem, nooit grip krijgt op ervaring in welke vorm dan ook (Parkhurst, 1922, p. 5).⁴³

In haar werk is goed te herkennen hoe Parkhurst gebruik maakt van ervaringen uit haar eigen jeugd, uit de tijd van het pionieren van de ‘settlers’ die ook het stadje waar zij geboren is, gesticht hebben. “Ervaring was hun (pioniers) enige school. Alleen hun aangeboren talenten stelden hen in staat de allerhoogste les van het leven te leren” (Parkhurst, 1922, p. 3).⁴⁴

Door leerlingen ervaring op te laten doen met het nemen van verantwoordelijkheid, gelooft Parkhurst (1922) dat ze de sleutel in handen heeft om kinderen op te voeden tot de ‘fearless human beings’ die ze wenst. Onderwijs is een coöperatieve aangelegenheid, stelt Parkhurst. Daarmee bedoelt ze dat leraren de leerlingen gelegenheid moeten geven om samen actief te zijn, al dan niet samen met de leraar. Laat ze elkaar helpen en samenwerken. Waar kinderen instructie en hulp nodig hebben, moet je als leraar paraat staan. Kinderen hebben vaardigheden nodig om te helpen en geholpen te worden, en om samen te kunnen werken. Maar veel activiteiten kunnen door de leerlingen worden georganiseerd op een zelfsturende manier, met daarbij de leraren als adviseurs op de achtergrond. Wanneer leren als een coöperatieve kwestie gezien wordt en de school een samenleving in het klein is, leren leerlingen in de praktijk sociale vaardigheden toe te passen en dragen die ervaringen op school bij aan de training voor burgerschap en democratie (Lynch, 1924).

Job

Volgens Parkhurst (1922) moeten kinderen de kennis, vaardigheden en attitudes ontwikkelen om te kunnen functioneren in de samenleving. Daarvoor vindt ze dat we niet alleen mogelijkheden moeten bieden om te leren hoe we intellect kunnen ontwikkelen, maar ook om te leren hoe we ons moeten gedragen als een eenheid van de samenleving. Volgens Lynch (1924) biedt het plan mogelijkheden voor praktisch levend onderwijs en karaktereigenschappen die bijdragen aan het ontstaan van de hoogste vorm van burgerschap. Parkhurst (1926) stelt dat het onderwijs de werknemer moet voorbereiden op zijn dagelijks werk en hem tot een goede vakman moet maken, zodat hij belangstelling voor zijn vak kan hebben, wat bij een goed mens hoort.

Het schoolwerk moet daarom als een 'job' (baan) aangeboden worden; het complete werk, het leerplan, wat de inhoud ook is, moet aan de leerling worden aangeboden in de vorm van een baan (Parkhurst, 1926). De voorwaarden en het doel ervan moeten duidelijk worden omschreven en de leerling mag het werk zelf plannen. Hij kan beginnen door de taak te leren kennen en deze opvolgend om zo ervaring op te doen met het werken met een taak. Later zal hij de uitvoering van de taak plannen, en uiteindelijk de taak zelf bepalen. Als die tijd aanbreekt, zal hij er klaar voor zijn, uitgerust om de wereld in te gaan en geschikt om zijn rol in het leven te spelen (Parkhurst, 1926).

Door kinderen verantwoordelijkheid te laten dragen voor hun werk (job) is al snel grote winst te behalen, stelt Parkhurst (1922). Daarom beschouwt ze haar Dalton Plan dan ook als een efficiëntiemaatregel (an efficiency measure). Er gelden daarbij de twee principes: vrijheid (*freedom*) en 'cooperation' (*interaction of group life*). De vrijheid die kinderen in het Dalton Plan van Parkhurst krijgen, maakt dat ze ook verantwoordelijkheid leren dragen over de besteding van hun tijd. Kinderen hebben de neiging om de tijd van anderen te verspillen, maar nooit die van henzelf (Parkhurst, 1926). Daarom maakt Parkhurst vanaf het begin de tijd van henzelf. Het schoolwerk is op een zodanige manier opgezet dat groepen en individuen voortdurend in interactie zijn, en het onmogelijk is om onafhankelijk van anderen te leven (E. Dewey, 1922; Parkhurst, 1922). "Een gunstige omgeving is een omgeving die kansen biedt voor zowel spirituele als mentale groei" (Parkhurst, 1922, p. 22).⁴⁵

Het basisidee van het Dalton Plan kent naast de twee genoemde principes vrijheid (*freedom*) en 'co-operation' (*interaction of group life*) ook drie grondideeën: de 'house', de 'assignment' en de 'laboratory' (Parkhurst, 1922; 1926). De 'meetings' die in de 'house' en 'laboratory' plaatsvinden zijn een essentieel onderdeel van het Dalton Plan om democratisch burgerschap te bevorderen.

Houses (groepen)

De schoolpopulatie is verdeeld in een aantal groepen leerlingen, heterogeen verdeeld qua leeftijden. Zo'n groep wordt een 'house' genoemd (Parkhurst, 1922; 1926). Elke groep heeft een eigen ruimte ter beschikking, die de thuisbasis is voor de leerlingen. Elk 'house' heeft een eigen house-advisor, een leraar die bijvoorbeeld helpt bij het plannen van het werk en verder functioneert als vraagbaak en coach.

De 'houses' bieden ook de mogelijkheid tot informele meetings tussen leerlingen. Wanneer er wedstrijden gehouden worden op school – van sportwedstrijden tot wedstrijden tussen debatingclubs, gaat het op de daltonschool van Parkhurst vaak niet zo zeer om wie van de leerlingen 'de' beste is, maar om de gehele groep. De 'houses' spelen als geheel vaak tegen elkaar.

Assignments (taken)

De kinderen krijgen 'assignments', in Nederland noemen we dit 'taken' (hoewel het woord 'taak' niet helemaal de lading dekt van het woord 'assignment'). Kinderen werken hieraan gedurende een periode van een maand of langer (Parkhurst, 1922; 1926). Een taak is het overzicht van het schoolwerk voor de verschillende vak- en vormingsgebieden, dat kinderen moeten maken en leren, met de gestelde doelen, de daarvoor te volgen werkwijzen en de te hanteren materialen en middelen.

Een taak bestaat uit meerdere onderdelen en moet een 'interest pocket' bevatten (Parkhurst, 1922). Het gaat hierbij om het wekken van de interesse van het kind en het voeden van iets te willen onderzoeken. De interest pocket wordt ingezet bij de start van de

taak waarin het onderwerp en het probleem worden geïntroduceerd. Vervolgens worden de onderdelen van de taak zichtbaar gemaakt voor de kinderen met daarbij de geschatte tijdsduur om aan deze onderdelen te werken. De kinderen krijgen een overzicht met daarop: het onderwerp (*topic*), de problemen (*problems*), het schriftelijk werk (*written work*), het geheugenwerk (*memory work*), de conferenties of mondelinge lessen (*conferences or oral lessons*), de referenties (*references*), de equivalenten (*equivalents*), het onderzoek (*bulletin study*), en de onderdelen (*departmental cuts*) (Parkhurst, 1922).

Een taak waarin staatsburgerschap centraal staat is bijvoorbeeld de derde week van de 'history assignment' voor de 'eighth grade' (kinderen in de leeftijd 12 en 13 jaar). Taken moeten niet alleen 'lokale' aspecten behandelen, maar moeten een wereldwijd perspectief bieden. Als voorbeeld

3rd week

Before we leave the study of the government of the United States there are a few things we ought to know as intelligent citizens. We shall learn some of those things this week.

Problems

Problem 1: How a Law is passed through Congress.

Problem 2: How the Constitution is amended. What is an amendment?

Problem 3: The Amendments: what they contain; learn Nos. I-XVIII.

References

By this time you are sufficiently familiar with the various books on government that we have, to have some general idea as to where to find things, so I am going to leave you to your own ingenuity in digging out information that you want.

[History assignment grade 8 \(Parkhurst, 1922, p. 103\)](#)

noemt Parkhurst (1922) hiervoor de geschiedenis van Amerika.

In de Verenigde Staten wordt de geschiedenis tegenwoordig veel te algemeen onderwezen vanuit louter nationaal perspectief. Vaak krijgen leerlingen onbewust de indruk dat 'de wereld begon' in het Amerikaanse jaar 1776! Dit kan door sommigen als patriottisch worden beschouwd, maar de beperkende invloed van dergelijk onderwijs op de leerling is duidelijk. Alleen door geschiedenis als wereldgeschiedenis te leren, en alle vakken op basis van het universum, kan het kind uitgroeien tot een volwaardige man of vrouw én een goede burger (Parkhurst, 1922, p. 58).⁴⁶

Om kinderen het wereldwijd perspectief te leren, verwerkt Parkhurst (1922) in de taken bijvoorbeeld vergelijkingen van regeringen en benadrukt zij het kijken naar dingen vanuit verschillende invalshoeken, standpunten en benaderingen. Vanaf de jaren dertig krijgt 'social science' een steeds grotere rol in de opdrachten. Kinderen leren onderzoek doen naar culturen, naar het leven in de stad en nadenken over hun eigen aandeel daarin (Parkhurst, 1937).

Activiteiten voor leerlingen in de leeftijd 13 en 14 jaar uit 'grade 9' met als thema het leven in New York City als metropool, zag er bijvoorbeeld als volgt uit (Progressive Education, 1943). Leerlingen deden een verdiepend onderzoek naar een Italiaans jongetje, Giovanni, dat twee jaar daarvoor op de crèche zat die bij de school hoorde. De leerlingen bezochten hem thuis, spraken met zijn ouders, verkenden de Italiaanse buurt waarin hij woonde; ze inventariseerden de kansen voor ontwikkeling of het gebrek daaraan die de gemeenschap kinderen bood. Ze observeerden de jongen toen hij een prestatietest

deed op het Teachers College. Ze hebben zijn gezondheidsdossiers in de kinderkamer van de eigen Nursery doorgenomen en hebben zijn fysieke groei in kaart gebracht en werden zich zo bewust hoe Giovanni was gegroeid, maar ook welke factoren zo'n ontwikkeling bepalen. De betrokkenheid bij deze jongen werd hierdoor zo groot dat gedurende het volgende jaar de leerlingen beloofden geld in te zamelen, zodat Giovanni naar de kleuterschool kon gaan. Lees meer over activiteiten gericht op 'social science' in bijlage 5.

Sociological laboratories (vaklokalen)

In de school zijn verschillende ruimtes ingericht. Deze ruimtes worden 'laboratories' genoemd. Een 'laboratory' is een vaklokaal waar kinderen aan hun taken voor de betreffende vak- en vormingsgebieden werken (Parkhurst, 1922). Elk vaklokaal heeft een vakdocent, die waar nodig instructie geeft en kinderen begeleidt bij hun taken. Kinderen worden in de vaklokalen uitgenodigd en uitgedaagd om in heterogene groepen samen te werken en elkaar te helpen. Zij kunnen daar oefenen in het lid zijn van een gemeenschap. Het gaat erom dat kinderen actief deel leren nemen in het groepsleven. Parkhursts (1922) ideeën over het werken met vaklokalen en 'interaction of group life' gaan onder andere over het werken aan groepsbewustzijn en creativiteit. De directeur van de school in Dalton, Jackman (1920), zegt hierover: "In het oorspronkelijke plan van mevrouw Parkhurst moesten groepsbewustzijn en creativiteit worden bereikt door de organisatie van speciale groepen, waarvan de interesses moesten worden ontwikkeld door onderzoek naar speciale fasen van een onderwerp" (Jackman, 1920, p. 688-696).⁴⁷ Jackman (1920) geeft voorbeelden van hoe dat werkt bij verschillende vakken. Bij Engels gaat het bijvoorbeeld om het voeren van debatten, spreken

in het openbaar, drama en literaire discussies; bij geschiedenis om discussies over actuele politieke vragen, maar ook over de waarde die de kunst uit een bepaalde historische periode had voor het leven in die tijd. Voor het vak wetenschap gaat het bijvoorbeeld om praktische demonstraties van bepaalde fenomenen en van huishoudelijke apparaten. Voor Latijn gaat het onder meer om het vertalen van teksten en daar verslagen van maken, discussies over de Romeinse regeringsvorm en over de aard van het Romeinse leven, zoals dat naar voren komt uit de opgravingen in Pompeï. En voor Frans bijvoorbeeld om het vergelijken van het Frans zoals dat in Parijs gesproken wordt, met verschillende Canadese dialecten. Ook worden er mensen uitgenodigd die vertellen over het leven in Frankrijk zoals zij dat ervaren. Voorgekauwde recitaties moesten helemaal achterwege worden gelaten omdat ze geforceerd en kunstmatig waren (Jackman, 1920).

Meetings (samenkomsten)

Binnen het Dalton Plan van Parkhurst (1922; 1926) zijn ook de 'class meetings' of 'class conferences' van belang voor hoe er vormgegeven wordt aan een democratische school. Zij worden gebruikt voor allerlei activiteiten, gesprekken en instructies en zijn waardevol voor het ontwikkelen van een groepsbewustzijn. Parkhurst formeert speciale groepen op basis van gelijke interesses of gelijke onderwijsbehoeften. Zo kunnen er bijvoorbeeld 'class meetings' zijn bij het vak Engels voor het debatteren en het spreken in het openbaar en voor toneel en literaire discussies. 'Class meetings' toegepast bij geschiedenis bieden bijvoorbeeld de mogelijkheid om over actuele politieke kwesties te discussiëren. Een voorbeeld is de bijeenkomst over een geschiedenistaak voor de 'fourth grade' (kinderen in de leeftijd 8 en 9 jaar). De kinderen zal op vrijdag worden gevraagd wat hen is opgevallen bij het lezen van de 'Declaration of Independence'.

Bulletin Study and Conference

Will you all examine the copy of the Declaration of Independence that is on the Bulletin Board? At the Conference on Friday, February 17th, we shall talk about the Declaration, and I shall ask you what you have noticed about this copy of the Declaration.

History assignment grade 4 (Parkhurst, 1922, p. 73)

Naast de 'meetings' tussen leraren en leerlingen, zijn er ook samenkomsten van leraren onderling en met ouders (Luke, z.j.^a) en van leerlingen onderling (Parkhurst, 1922).

Meedenken, meepraten, meebeslissen

Dat het onderwijs een coöperatieve aangelegenheid is, blijkt wel uit hoe Parkhurst het Dalton Plan heeft ontwikkeld en het onderwijs heeft ingericht. Parkhurst (1922) heeft tijdens haar eerste experimentperiode het plan namelijk eerst aan de kinderen zelf voorgelegd, voordat ze het met haar collega's deelde. Ze heeft de kinderen gevraagd om hun mening en suggesties met haar te delen. Deze suggesties waren volgens haar extreem waardevol. De kinderen hebben haar een aantal punten laten zien waar het plan nog niet goed werkte. Hiermee geeft ze aan dat het Dalton Plan alleen werkt als je de kinderen de vrijheid en ruimte geeft voor eigen inbreng (Parkhurst, 1922).

Parkhurst ziet ook het belang van de rol van ouders bij de ontwikkeling van kinderen (Luke, z.j.^a). Onderwijs is een gezamenlijke verantwoordelijkheid, stelt Parkhurst. Daarom organiseert ze speciaal voor vaders een 'three-day conference'. Die conferentie ziet ze als een mooi voorbeeld van de democratische overlegstructuur die zij op de Dalton School heeft opgezet (Luke, z.j.^a), waarbij alles in het teken staat van de ontwikkeling van de leerling. Met elkaar dragen zowel ouders als leraren en kinderen de verantwoordelijkheid voor het leren en oefenen, zodat kinderen hun plek kunnen nemen in de maatschappij.

Samenvattend: de 'fearless human being' en de sociale oefenplaats

In hoofdstuk 2 hebben we kennis gemaakt met Parkhurst als een geëngageerd burger en zijn we nader ingegaan op haar gedachtegoed in de context van burgerschapsonderwijs met haar ideaalbeeld van een burger; de mens met lef of zoals zij het zelf noemde: de 'fearless human being'. We hebben het belang van de school uiteengezet die fungeert als sociale oefenplaats als voorbereiding op het echte leven waarbij een gezamenlijke verantwoordelijkheid heerst. We zijn ingegaan op de inhoud van het onderwijs, vakintegratie en het ontwikkelen van het curriculum. In deze laatste paragraaf is de aanpak van het onderwijs, de inrichting en organisatie uiteengezet met daarbij de elementen 'house', 'assignment', 'laboratory' en 'meetings'. In hoofdstuk 3 geven we de verschillende elementen van burgerschap in het oorspronkelijk daltononderwijs visueel weer.



3. Ontwerpprincipes voor burgerschapsonderwijs ‘op z’n daltons’

Burgerschap is verweven in het Dalton Plan door de ‘fearless human being’ die Parkhurst voor ogen had. Het lijkt erop dat Parkhurst ons voorhoudt dat kinderen cultuurdeelnemers worden, maar ook dat ze als cultuurvernieuwers in het leven moeten staan.

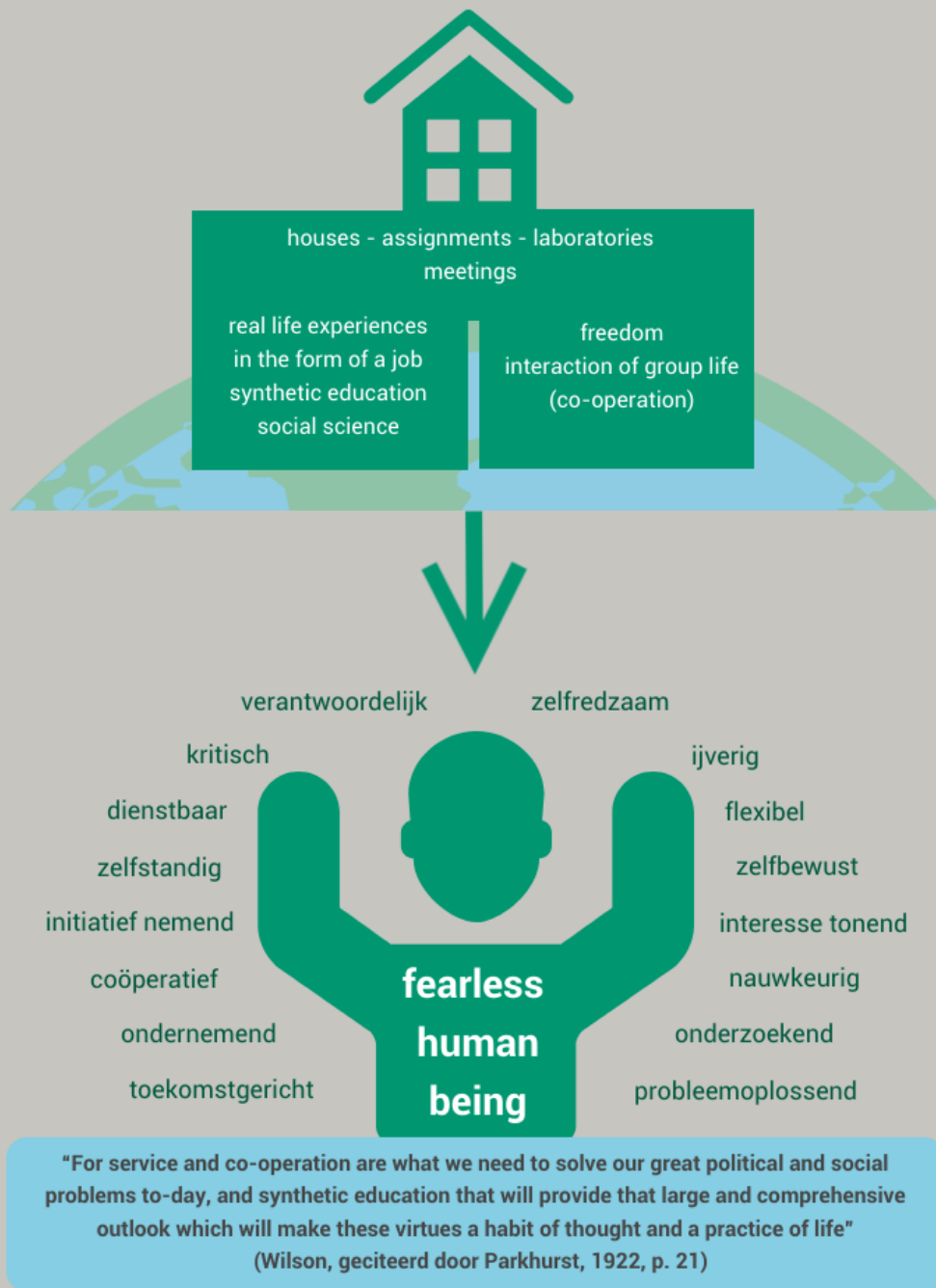
Het onderwijs heeft een reproductiefunctie voor de samenleving, waarin kennis, vaardigheden en een cultuur doorgegeven worden aan nieuwe generaties. Maar het is een in verandering zijnde samenleving, waaraan kinderen actief moeten leren bijdragen.

De elementen die Parkhurst noemt vormen een basis voor het verder vormgeven en inrichten van het burgerschapsonderwijs. Dit hebben we getracht weer te geven in Figuur 2. De gedachtegang achter dit figuur is het toewerken naar het ideaalbeeld van een burger, zoals Parkhurst dat voor ogen had; een ‘fearless human being’. Deze persoon groeit door middel van de elementen die in de figuur zijn opgenomen. Deze elementen komen voort uit de analyse van de documenten en de uitwerkingen in hoofdstuk 2.

In het eerste hoofdstuk zijn we ingegaan op de aanleiding van dit onderzoek, namelijk hoe verhoudt burgerschap zich tot het daltononderwijs? Door de bronnen na te slaan gericht op burgerschapsonderwijs zijn de kenmerken van het oorspronkelijke daltongedachtegoed over

burgerschapsonderwijs in kaart gebracht. Burgerschapsonderwijs lijkt als een integraal onderdeel in het daltononderwijs te zijn vervat, maar wat Parkhursts visie betekent voor de praktijk, vraagt om interpretatie en concretisering. Om te expliciteren hoe Parkhursts visie op burgerschap tot uiting kan komen in het daltononderwijs, hebben we daarom ontwerpprincipes opgesteld en uitgewerkt. Deze kunnen richting geven aan het vormgeven aan en het denken over burgerschapsonderwijs in het daltononderwijs.

De ontwerpprincipes zijn opgesteld in de vorm van als-dan redeneringen, waarbij de visie van Parkhurst op burgerschapsonderwijs het uitgangspunt is. Er is gekozen voor als-dan redeneringen, om het denken over de eigen opvattingen en over de betekenis van de ideeën van Parkhurst voor het huidige daltononderwijs te stimuleren.



Figuur 2. Elementen burgerschap

Als we kinderen op willen voeden tot flexibele democratische burgers en de ‘fearless human beings’ die de wereld nodig heeft, **dan** is het belangrijk dat ze daarin ervaren worden, leren om initiatief te nemen en kansen te pakken, én zich leren verhouden tot de ander en de wereld.

Als we kinderen de wereld willen laten zien en hen echte ervaringen (life-like experiences) willen laten opdoen, **dan** moet de school functioneren als een samenleving in het klein, een oefenplaats waarin kinderen leren participeren en hun plek kunnen innemen in de maatschappij.

Als we kinderen willen aanzetten tot dienstbaarheid en samenwerking om de (grote) politieke en sociale problemen te kunnen oplossen, **dan** is synthetisch onderwijs nodig waarbij een brede en alomvattende kijk geboden wordt die van deze gedragingen een gewoonte van denken en dagelijkse praktijk zal maken.

Als we de nieuwsgierige, onderzoekende, probleemoplossende en ondernemende houding willen stimuleren, zodat kinderen gevormd worden die erop gebrand zijn om kennis te vergaren en toe te passen, **dan** moeten we ervoor zorgen dat kinderen taken en opdrachten in het onderwijs hebben gericht op het vormen van sterke mensen met een zelfbewustzijn om zelfstandig, zelfbewust en met zelfvertrouwen in het leven te staan, die initiatief nemen, kunnen plannen en vooruitkijken, en daarbij ook gericht zijn op samenwerking en op het dragen van (maatschappelijke, sociale) verantwoordelijkheid.

Als we elke opvoeding willen vermijden die leidt tot de vorming van gewoonten van luiheid, onzorgvuldigheid, mislukking, vrome schijn, onoprechtheid, slaafse achting voor autoriteit en minachting voor bewijsmateriaal, en ons juist richten op oprechtheid, ruimdenkendheid, onafhankelijkheid, ijver, grondigheid en succes **dan** moet het onderwijs kinderen de kans geven om deze vaardigheden te ontwikkelen zoals ze dit ook nodig hebben in het echte leven.

Als we willen dat kinderen goed uitgerust en klaar zijn om hun plaats in de wereld in te nemen, **dan** wordt kinderen geleerd hun werk als hun ‘job’ te ervaren en wordt hen hierover verantwoordelijkheid gegeven.

Als we de ‘spirituele broederschap van de mens’ willen bevorderen en in de werkelijke behoeften van het kind willen voorzien, **dan** betekent dit dat we in het onderwijs vanuit verschillende kanten (intellectueel, emotioneel, esthetisch en spiritueel) naar de ontwikkeling van het kind kijken en het kind moeten zien als een entiteit, die zichzelf moet vullen in termen van het algemene sociale leven.



Concretisering van de ontwerpprincipes

Om deze ontwerpprincipes verder te concretiseren zijn er uitwerkingen bij de ontwerpprincipes beschreven. Dit is gedaan in de vorm van **dit betekent dat**.... De concrete uitwerkingen zijn een voorzet en kunnen daarmee verder aangevuld worden. Van belang is dat je als onderwijsinstelling gezamenlijk hierover nadenkt en er eventueel verdere invulling aan geeft.

Dalton burgerschapsonderwijs betekent dat de school kinderen opvoedt tot flexibele democratische burgers en de 'fearless human beings' die de wereld nodig heeft. Dit betekent dat:

- Je kinderen ruimte geeft voor eigen inbreng door hen te laten meedenken, meepraten en meebeslissen, zodat zij hun stem kunnen laten horen.
- Je kinderen leert om initiatief te nemen en kansen te pakken.
- Je kinderen leert zich te verhouden tot de ander en de wereld.
- Je kinderen aanmoedigt om na te denken over hele nieuwe manieren en hen inspireert achter hun passie voor een onderwerp aan te gaan.
- Je kinderen leert om zelf problemen op te lossen (een ander om hulp vragen kan daarbij ook een oplossing zijn).
- Je activiteiten organiseert die het van en met elkaar leren stimuleren en daarmee het leven in een democratische gemeenschap, waarin iedereen een stem heeft.
- Je kinderen democratische besluitvorming laat ervaren.
- Je kinderen leert omgaan met diversiteit, verschillende meningen en standpunten.
- Je kinderen de kans geeft om vaardigheden te ontwikkelen en hen stimuleert zelf na te denken over hun eigen ontwikkeling en hoe zij kunnen bijdragen aan hun eigen ontwikkeling

en aan de ontwikkeling van een ander.

- Je de nieuwsgierige, onderzoekende, probleemoplossende en ondernemende houding van kinderen stimuleert.
- Je de ontwikkeling van de zelfdiscipline van de leerling stimuleert, waardoor het mogelijk wordt gemaakt om gebruik te maken van de vrijheid.
- Je directeuren en leraren hebt die lef hebben en het onderwijs zo aanpassen naar wat kinderen nodig hebben om een 'fearless human being' te worden/zijn, en daarbij het curriculum durven aan te passen.
- ...

Dalton burgerschapsonderwijs betekent dat kinderen leren door echte ervaringen (life-like experiences) op te doen en zo leren participeren en hun plek innemen in de maatschappij.

Dit betekent dat:

- Je de omgeving als oefenplek beschouwt.
- Je samen aan een gemeenschap bouwt.
- Je zorgt dat de school functioneert als een samenleving in het klein, een oefenplaats voor burgerschap waarin kinderen leren participeren en hun plek kunnen leren innemen in de maatschappij.
- Je kinderen met elkaar in gesprek laat gaan en naar elkaar leert luisteren.
- Je het leren van en met elkaar leren stimuleert.
- Je zorgt voor een rijke leeromgeving waarin kinderen echte ervaringen kunnen opdoen.
- Je leeft en werkt als in de echte wereld, samen met anderen in plaats van dat de school een plek is waar leerlingen onderwijs 'consumeren'.
- Je kinderen 'assignments' geeft met taken en opdrachten die zij ervaren als hun 'job'.
- Je bijzondere, creatieve en uitdagende taken en opdrachten ("assignments") ontwikkelt.
- Je zorgt voor vakgeïntegreerd onderwijs (synthetic education).
- Je verveling en zinloos werk vermijdt.
- Je kinderen leert verantwoordelijk te zijn voor hun eigen leren en hun omgeving.
- Je kinderen deelgenoot maakt van de actuele maatschappelijke veranderingen.

- Je inspeelt op ontwikkelingen, actualiteiten en activiteiten in de omgeving en de wereld.
- Je kinderen (a.d.h.v. actuele thema's) in contact brengt met de (complexe) realiteit, zodat ze echte ervaringen kunnen opdoen, die gedachten en ideeën kunnen vormen voor het invullen van hun verdere leven.
- Je kinderen leert plannen en vooruitkijken, daarbij richt je je ook op samenwerking en op het dragen van (maatschappelijke, sociale) verantwoordelijkheid.
- Je kinderen aanmoedigt om na te denken over nieuwe manieren.
- Je kinderen inspireert achter hun passie voor een onderwerp aan te gaan.
- ...

Dalton burgerschapsonderwijs betekent dat we kinderen aanzetten tot dienstbaarheid en samenwerking om de (grote) politieke en sociale problemen te kunnen oplossen. Dit betekent dat:

- Je zorgt voor vakgeïntegreerd onderwijs (synthetic education).
- Je kinderen inzicht geeft in hoe de wereld werkt.
- Je zorgt voor een brede en alomvattende kijk.
- Je de inhoud (leerstof, leerplan) van het onderwijs afstemt de ontwikkeling van de kinderen.
- Je ervoor zorgt dat kinderen de vaardigheden ontwikkelen om van en met elkaar te kunnen leren.
- Je kinderen leert in gesprek te gaan met anderen en naar elkaar te luisteren.
- Je kinderen vaardigheden leert die nodig zijn om dienstbaar te zijn, om samen te kunnen werken en om politieke en sociale problemen op te lossen.
- Je kinderen laat nadenken over hun plek in de wereld en wat zij kunnen betekenen voor de maatschappij.
- ...

Dalton burgerschapsonderwijs betekent dat we de nieuwsgierige, onderzoekende, probleemoplossende en ondernemende houding van kinderen stimuleren om zo hen te vormen tot sterke mensen met een zelfbewustzijn om zelfstandig, zelfbewust en met zelfvertrouwen in het

leven staan, die initiatief nemen, kunnen plannen en vooruitkijken, en daarbij ook gericht zijn op samenwerking en op het dragen van (maatschappelijke, sociale) verantwoordelijkheid. Dit betekent dat:

- Je taken en opdrachten ontwikkelt die de nieuwsgierige, onderzoekende, probleemoplossende en ondernemende houding stimuleert bij kinderen.
- Je taken en opdrachten ontwikkelt die gericht zijn op het leren plannen en vooruitkijken, het samenwerken en verantwoordelijkheid nemen.
- Je stimuleert dat kinderen erop gebrand zijn om kennis te vergaren en toe te passen.
- Je kinderen leert nadenken over zichzelf; wat zij vinden, denken, voelen en hoe zij handelen.
- Je kinderen leert nadenken over de ander; wat zij vinden, denken, voelen en hoe zij handelen.
- Je kinderen leert om zich te verplaatsen in de ander en zich bewust te worden van de waarde van zowel hun eigen perspectief als dat van de ander.
- Je kinderen individuele verschillen leert zien en hoe daarmee om te gaan.
- Je de groei van een actieve waardering van en de zorg voor de behoeften en prestaties van andere individuen en groepen stimuleert.
- Je inspeelt op de ontwikkeling van verschillende kanten van de aard van het kind (intellectueel, emotioneel, esthetisch en spiritueel).
- Je kinderen laat reflecteren op hun eigen identiteitsontwikkeling; dat zij zich bewust worden van wie zij zijn of wie zij willen zijn en hoe zij zich tot de ander willen verhouden.
- Je elke vorm van opvoeding vermijdt die leidt tot de vorming van gewoonten van luiheid, onzorgvuldigheid, mislukking, vrome schijn, onoprechtheid, slaafse achting voor autoriteit en minachting voor bewijsmateriaal.

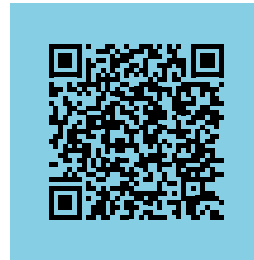
- Je richt op oprechtheid, ruimdenkendheid, onafhankelijkheid, ijver, grondigheid en succes.
- Je kinderen de kans geeft om bovenstaande vaardigheden te ontwikkelen, zoals ze dit ook nodig hebben in het echte leven.

Dalton burgerschapsonderwijs betekent dat we de 'spirituele broederschap van de mens' willen bevorderen en in de werkelijke behoeften van het kind willen voorzien. Dit betekent dat:

- Je naar de ontwikkeling van het kind vanuit verschillende kanten kijkt (intellectueel, emotioneel, esthetisch en spiritueel)
- Je het onderwijs aansluit bij de ontwikkeling van het kind, zodat hij/zij zich verder kan ontwikkelen en groeien.
- Je het kind ziet als een entiteit, die zichzelf moet vullen in termen van het algemene sociale leven.
- Je kinderen de ander leert zien en waarderen.
- Je kinderen leert hoe je met elkaar kunt samenwerken.
- Je kinderen met elkaar laat verbroederen.
- ...

In navolging van de uitwerkingen van dit onderzoek en de gepubliceerde kerndoelen (maart 2024) door de inspectie zijn de ontwerpprincipes en de verdere concretisering hiervan gekoppeld aan de kerndoelen en uitgewerkt in een overzicht met doelen en activiteiten (Berends & Otten-Binnerts, 2024). Deze is te vinden via de QR-code hieronder. In dat overzicht zijn suggesties gegeven voor een verdere concretisering van het eigen burgerschapsbeleidsplan voor daltonscholen.

Deze publicatie en het overzicht met doelen en activiteiten kan als onderlegger gebruikt worden voor het burgerschapsbeleidsplan op de daltonschool, waarbij het belangrijk is om de uitdagingen in de eigen schoolpopulatie en de eisen die de wetgeving stelt in het oog te houden.



4. Nawoord

Burgerschap is een veelzijdig begrip, dat meerdere dimensies omvat en waarbinnen verschillende conceptualiseringen mogelijk zijn. De Wet Burgerschapsonderwijs geeft enige richting aan de invulling van het burgerschapsonderwijs, maar laat scholen vooral de ruimte om op eigen wijze hieraan vorm te geven, vanuit de eigen visie.

In deze publicatie is duidelijk geworden dat Parkhurst democratische burgers voor ogen had, die te typeren zijn als 'fearless human beings'. Onderwijs moet bijdragen aan de vorming van kinderen tot onbevreesde, ondernemende burgers, die verantwoordelijkheid dragen en nemen in hun werk en in hun relaties met medemensen en de wereld. De school dient daartoe te functioneren als een mini-samenleving en een oefenplaats te zijn voor burgerschap. Kinderen moeten op school in de gelegenheid worden gebracht om werklust, oprechtheid, zelfverantwoordelijkheid, samenwerken en andere competenties te oefenen en zich hierin te ontwikkelen. Dit oefenen en bekwaam raken, het in vorm raken als burger, geschiedt volgens Parkhurst het beste wanneer kinderen leren door echte ervaringen op te doen. Kinderen moeten op school kunnen meepraten, meedenken, meebeslissen, meewerken en initiatief nemen om hun interesses te volgen en gezamenlijke problemen aan te pakken.

Diagnose van de tijd

Het is belangrijk voor ogen te houden dat de geanalyseerde bronnen geschreven zijn in een bepaalde tijd en ook een reactie bevatten op hoe de wereld er destijds uitzag. Een warm pleidooi voor de bevordering van ondernemende,

initiatiefrijke jonge geesten in het onderwijs is begrijpelijk in het licht van de destijds dominante passieve zit-en-luister school. Hetzelfde geldt voor het pleidooi om kinderen de ruimte en tijd te laten om samen met anderen te leven en werken zoals in de echte wereld. De zit-en-luister school isoleerde kinderen immers van elkaar en van de wereld buiten de school. Parkhurst had haar eigen tijd dus als referentiekader, ondanks dat ze zeker ook oog had voor de vraag wat kinderen in de toekomst nodig hadden. Het is daarom belangrijk Parkhursts ideeën over burgerschap, burgerschapsvorming en burgerschapsonderwijs bij de tijd te houden door ze verder te ontwikkelen en af te stemmen op het hier en nu. Parkhurst gaf daartoe zelf ook opdracht. We doen dus het meeste recht aan Parkhurst haar denken als we er tegelijk tot op zekere hoogte aan *voorbijgaan*.

Het daltonplan moet passen in de context en tijdsgeest. Dat passend maken is geen sinecure. Het gaat namelijk om het betekenisvol en kritisch verbinden van het heden en het verleden en het

op basis daarvan komen tot een doordachte invulling voor daltoniaans burgerschapsonderwijs vandaag de dag. Inzichten in de contouren van deze tijd zijn hiervoor vereist. De maatschappij waarin Parkhurst haar visie en praktijk ontwikkelde heeft intussen namelijk plaatsgemaakt voor een individualistische, hoogtechnologische prestatie maatschappij waarin de sfeer nogal grimmig is. Boeken die de tijdsgeest trachten te vangen dragen titels als Onbehagen (Verhaeghe, 2023), Het tijdperk van de ik-tiran (Sadin, 2005), De eenzame eeuw (Hertz, 2020), Leven in het calamiteitperk (Fransen, 2024) en Wij Nihilisten (Schnitzler, 2021). De neoliberale prestatie maatschappij zorgt voor onvrede, zo luidt de diagnose van deze tijd. Achter die onvrede lijkt een veelvormig gevoel van verlies schuil te gaan. Het gaat om het verlies van solidariteit en saamhorigheid, het verlies van waarheid en het verlies van tijd. Deze drie vormen van verlies zetten aan tot denken over de burgerschapsopdracht waar daltononderwijs voor staat. Welke burgerschapsvorming is juist nu nodig in daltononderwijs?

Verlies van solidariteit en saamhorigheid

De eerste vorm van verlies, is het verlies van solidariteit en saamhorigheid. In de huidige maatschappij is er een breed gedeelde wens naar een tijd waarin mensen elkaar nog kenden, elkaar zagen staan en voor elkaar klaarstonden. Deze gemeenschapszin lijkt verloren gegaan. In de huidige samenleving ligt de nadruk op zelfredzaamheid en een competitieve mentaliteit, die het eigenbelang boven alles plaatst. De gemeenschap is versplinterd geraakt en verworpen tot een verzameling losse individuen die streven naar eigen succes. Anders zijn dan anderen, uitsteken boven de rest en 'unique selling points' ontwikkelen, is wat de neoliberale maatschappij en ook de social media aanmoedigt.

Jezelf tonen, profileren en je eigen succes etaleren is overal aanwezig en de normaalste zaak van de wereld geworden. Het gaat om het merk 'ik' en dit moet een sterk merk zijn (Heijne, 2021). En hoewel technologie in staat stelt om voortdurend met elkaar in verbinding te staan en de verbinding aan te gaan, zijn we nog nooit zo eenzaam geweest (Hertz, 2021).

Neoliberaal beleid heeft de afgelopen decennia grote gevolgen gehad voor de maatschappij. Het idee dat welvaart in de top automatisch zou doorsijpelen naar de lagen eronder, bleek bijvoorbeeld onjuist. In plaats daarvan concentreerde de rijkdom en macht, groeide de ongelijkheid en brokkelde de solidariteit af (Wolf, 2023). Volgens Van Iperen (2022) hebben de stijgende kosten en dalende lonen bij de middenklasse tot toenemende onzekerheid geleid en pessimistische verwachtingen voor de eigen (klein)kinderen. Hierdoor is de levensinstelling en mindset meer conservatief en zelfgericht geworden. 'Eigen welzijn eerst', zo vat Van Iperen (2022) het samen. Dit is ook merkbaar in het onderwijs. Bijvoorbeeld in de groei van het schaduwonderwijs (zie bijv. Elffers, 2023). Steeds meer hoger opgeleide ouders sturen hun kroost naar bijles en privéscholen om de eigen sociale positie te behouden. Voorblijven op de rest is nodig om neerwaartse sociale mobiliteit te voorkomen.

De nadruk in de samenleving op competitie, zelfredzaamheid en het geloof dat succes maakbaar is, ondermijnt de solidariteit en saamhorigheid. Het feliciteert namelijk de winnaars met hun succes, maar kleineert ook de verliezers. Wie in de huidige maatschappij niet slaagt, kan moeilijk ontkomen aan het idee hier zelf schuld aan te hebben. Je hebt niet hard genoeg gewerkt, verkeerd gekozen en de kansen niet gepakt. In plaats van verbinding en saamhorigheid groeit de polarisatie en eenzaamheid. Paradoxaal genoeg is er tegelijkertijd dat brede verlangen naar gemeenschapszin. Bij deze wens gaat het vaak echter alleen om de eigen gemeenschap, om de eigen soort mensen, en juist expliciet niet om 'de ander'. Het is dus een vorm van gemeenschapszin die niet leidt tot insluiting, maar juist tot uitsluiting. En daar knelt de schoen.

Het verlies van solidariteit en saamhorigheid is een zorgwekkend kenmerk van deze tijd. Tegelijkertijd biedt daltoniaans burgerschap een interessant tegenwicht aan de conservatieve, zelfgerichte krachten. Parkhurst beoogde van de school namelijk een hechte gemeenschap te maken en kinderen te laten oefenen met het lid zijn van een gemeenschap. Samenwerken en het samen dragen van verantwoordelijkheid is kenmerkend voor de gemeenschapszin die wordt bevorderd in daltonscholen. Het gaat niet om competitie en eigen succes, maar juist om het samen leven, leren en presteren.

Tegelijkertijd is er ook een uitdaging voor daltononderwijs. Deze hangt samen met het idee van Dewey dat Parkhurst (1922) omarmt:

Het doel van de democratische opvoeding is niet alleen om van een individu een intelligente deelnemer te maken aan het leven van zijn directe groep, maar om de verschillende groepen in zo'n constante interactie te brengen dat geen enkel individu, geen enkele economische groep, zou kunnen veronderstellen onafhankelijk van anderen te leven (Parkhurst, 1922, p. 16).

De vraag is met welke anderen en hoe deze dan in constante interactie te brengen, zodat bij leerlingen een meer inclusieve vorm van gemeenschapszin ontstaat en brede solidariteit wordt bereikt. Hoe kunnen we de 'open-mindedness' en betrokkenheid die Parkhurst bij de ander en de wereld van jongs af aan al had, cultiveren in daltononderwijs?

Verlies van waarheid

Een tweede vorm van verlies, is het verlies van waarheid. Discussie, onduidelijkheid en onenigheid over de feiten zijn toegenomen en vormen inmiddels een reële bedreiging voor de democratie (Ecker et al., 2024). Feiten worden steeds vaker afgedaan als 'fake-news' en tegengesproken met alternatieve feiten, en instituten en personen worden verdacht gemaakt. Journalisten worden bijvoorbeeld rioolratten genoemd die onwaarheden verspreiden, het parlement wordt een nep-parlement genoemd, rechters worden neergezet als

corrupt en politiek gemotiveerd, de woke-politie zou overal zijn en hun ideologieën opleggen, enzovoorts. Onwaarheden verpakt als nieuws zijn smeermiddel voor wantrouwen en verdeeldheid in de maatschappij. Dit wantrouwen richt zich op de fundamenten van de democratie: de media, politiek en rechtstaat. De laatste decennia is er sprake van 'truth-decay' en ontwikkelt de maatschappij zich in de richting van een 'post-truth society', waarin er geen gedeelde waarheid meer is en er geen gedeelde feiten meer zijn (Kavanagh & Rich, 2018).

Feiten en waarheden kunnen tegenwoordig gemaakt en geshopt worden. De onlinewereld maakt het mogelijk te vertoeven in de eigen gekozen werkelijkheid, waarin de eigen feiten worden gedeeld, om het eigen wereldbeeld te versterken. Zoals de samenleving steeds meer is gaan draaien om het ik, is de waarheid steeds meer gepersonaliseerd geraakt. Het gevolg hiervan, zo concludeert Wijnberg (2023), is dat de waarheid minder in staat is mensen te verbinden en een gedeelde werkelijkheid te scheppen, waaraan gezamenlijk gewerkt kan worden. Terwijl dit een belangrijke voorwaarde is voor samenleven. Het verlies van waarheid heeft ironisch genoeg ook geleid tot de toename van 'waarheidszoekers', ofwel complotdenkers. Volgens filosoof Zweistra (2021) gaat het hierbij, in tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, echter niet om 'wappies' die niet goed kunnen nadenken. Het losraken van de realiteit, wat deze groep kenmerkt, is vaak een gevolg van 'thuisloosheid'. Burgers, zo stelt Zweistra, bewonen een maatschappij zonder verbindende verhalen en staan voor de onmogelijke opdracht om er zelf iets van te maken. Het verlies van zingeving en sociale vervreemding is onlosmakelijk verbonden met het verlies van feiten en het losraken van de realiteit.

Daltononderwijs heeft met het principe van 'interaction of group life' en de assignments waarin kennis wordt samengebracht en gekruist middelen in handen om tegenwicht te bieden aan het verlies van waarheid. Door met en van elkaar te leren en daarbinnen kennis te delen en te bediscussiëren kunnen intellectuele deugden zich vormen, zoals respect voor bewijsmateriaal, grondigheid, helderheid en intellectuele bescheidenheid (Steutel & Spiecker, 2001). Deze deugden dragen eraan bij dat leerlingen willen weten wat het geval is en waarom dit het geval is. Zo ontstaat liefde voor feiten en de waarheid en een afkeer voor bedrog, manipulatie, leugenachtigheid en oneigenlijke autoriteit. Tegelijkertijd roept de diepere laag van het verlies van waarheid ook voor het daltononderwijs vragen op. Volgens Parkhurst moet het onderwijs zowel de mentale als spirituele ontwikkeling stimuleren, maar hoe zorgen we vandaag de dag voor zingeving en verbindende feiten en verhalen in het onderwijs? Hoe kunnen we de toekomstige generatie in vorm brengen zodat zij 'thuis zijn' in de wereld? En in het verlengde hiervan, hoe gaan we om met diegenen die niet de alzijdige gevormde 'fearless human beings' (kunnen) zijn en die in zekere zin 'thuisloos' zijn?

Verlies van tijd

De derde en laatste vorm van verlies, is het verlies van tijd. Terwijl we zoeken naar richting, saamhorigheid en een gedeelde waarheid, zit Chronos, de lineaire, meetbare tijd, ons achter de broek. We sprinten alsmaar harder achter de eigen feiten aan. Dat dit zijn tol eist is bekend. Opbranden door gejaagdheid en het hebben van geen tijd, is typisch voor deze tijd. 'Druk' is het standaardantwoord op de vraag 'Hoe is het?' We leven in tijden van versnelling, zo diagnosticeert de Duitse socioloog Rosa (2013). Rosa onderscheidt drie categorieën van

versnelling. De eerste is de technische versnelling. De snelheid van productie, transport en communicatie neemt toe. Waar mensen eerder bijvoorbeeld één brief in twee uren schreven, worden nu tientallen mails aan honderden personen verstuurd in dezelfde tijd. Om nog sneller te kunnen antwoorden worden talige antwoorden al vervangen voor een emoticon reactie, zoals een duimpje of confettikanon. De tweede vorm van versnelling is de versnelling van maatschappelijke verandering. De vervalsnelheid van zaken neemt toe, waardoor de stabiliteit afneemt. Dienstverbanden wisselen vaker, gezinssamenstellingen duren korter en modes raken steeds sneller uit de mode. De derde vorm is versnelling van het levenstempo. We lijden massaal aan tijdhonger. We doen steeds meer in dezelfde tijd en komen constant tijd tekort.

De drie categorieën van versnelling beïnvloeden elkaar en vormen samen een versnellingskringloop. Het is deze kringloop die sloopst. Want als de natuurlijke grenzen van productie worden bereikt, er kan echt niet meer in de gegeven tijd, worden de grenzen overschreden. De niet-productieve tijd wordt productief gemaakt. Werken in de avonduren, weekenden en vakanties zijn er voorbeelden van. Er wordt zelfs onderzocht hoe we kunnen leren in onze slaap, om deze tijd beter te benutten. De tijd heeft ons in de tang, zoals filosofe Hermsen in *Stil de tijd* (2010) stelt. We zijn in de ban van kloktijd, maar verliezen daarmee een andere vorm van tijd: Kairostijd. Kairos is in de Griekse mythologie het jongste goddelijke kind van Zeus en de personificatie van timing, de gelegenheid. Bij kairostijd gaat het om de innerlijke tijdsbeleving. Kairos gedijt bij rust, aandacht en het zonder doel hangen in de tijd. De ruimte hiervoor slinkt. Voor volwassenen, maar ook voor kinderen. De tijd voor huiswerk is in 10 jaar met maar liefst 145% toegenomen, 1 op de 3 jongeren ervaart veel druk door schoolwerk en kinderen spenderen tegenwoordig minder tijd buiten dan een gemiddelde gevangene (Bingham, 2016; Hofferth & Sandberg, 2001). Terwijl de onbepaalde tijd die kinderen buiten met vrienden zonder toezicht van een volwassene spenderen sterk is gedaald de afgelopen decennia, is de tijd die ze alleen scrollend op hun kamer op sociale media doorbrengen juist sterk toegenomen. Er is altijd een buzz, pling of zoef van

TikTok, Snapchat, Insta, etc. die de aandacht en tijd opeist (Haidt, 2024).

De versnellingskringloop zet aan tot denken over daltoniaans burgerschap. Kernwaarde van daltononderwijs is effectiviteit en dat kenmerkt in zekere zin ook de 'fearless human being' van Parkhurst. Dit zijn mensen die 'zelfstandig, zelfbewust en met zelfvertrouwen in het leven staan, die initiatief nemen, kunnen plannen en vooruitkijken' en die 'erop gebrand zijn om kennis te vergaren en toe te passen'. De 'fearless human being' ademt activiteit en ondernemendheid. Vraag is hoe we de toekomstige generatie kunnen opvoeden om ook tegenwicht te kunnen bieden aan de slopende versnellingskringloop. Waar leren leerlingen te vertragen, in de tijd te hangen en gevoel te krijgen voor timing? Hoe leren ze wat redelijke effectiviteit is en hoe leren ze er grenzen aan te stellen? Hoe biedt daltononderwijs hier de ruimte en tijd voor?

De blik vooruit

De onrust en grimmigheid in de maatschappij leveren lastige vraagstukken op voor opvoeding en onderwijs. Tegelijkertijd biedt daltononderwijs een interessant tegenwicht en biedt het ook aanknopingspunten om verder te doordenken en uit te bouwen. Zou het idee van 'house' bijvoorbeeld niet bij uitstek mogelijkheden kunnen bieden voor onderbreking, vertraging en ongedwongen aandachtsvolheid? En heeft de oorspronkelijke inrichting van de 'assignments' niet meer potentieel voor het stimuleren van een liefde voor de feiten en het bevorderen van saamhorigheid dan de huidige inrichting van taken? Het is zaak om samen na te gaan hoe daltononderwijs zich precies verhoudt tot dit tijdsgewricht, tot de uitdagingen ervan, om met het antwoord hierop indachtig een verdere invulling te geven aan de elementen van daltoniaans burgerschap. Dat is geen eenvoudige opgave en vereist de nodige lef. Gelukkig zijn er volop mensen met lef in daltononderwijs en biedt deze publicatie de nodige houvast.

We sluiten af met een oproep die in het verlengde ligt van 'aan de slag met je team!' Die oproep luidt: aan de slag als vereniging! Iedereen binnen de vereniging heeft beelden en voorbeelden van goed burgerschapsonderwijs

en een onderbouwde mening over de huidige maatschappij. Het is tijd om deze te delen en gezamenlijk onder de loop te nemen. Hoe verhoudt hedendaags daltononderwijs zich tot de hoogtechnologische neoliberale prestatimaatschappij? Welke visie op burgerschap past daarbij? Hoe is deze visie nu al in scholen opgetekend? Hoe wordt deze ingevuld, gevolgd en verbeterd? Wat zijn de 'good practices', wat zijn de leermomenten geweest?

Het gaat dus om het gezamenlijk in kaart brengen, delen, bediscussiëren en met en van elkaar leren. Als lectoraat Vernieuwend Onderwijs zullen we dit proces ondersteunen en ook nader onderzoek naar burgerschapsonderwijs verrichten. Zo willen we weten hoe er in de praktijk op dit moment over burgerschap wordt gedacht. Hoe verhoudt het denken van leraren en directeuren over burgerschap zich tot dat van Helen Parkhurst? Ook willen we voorbeeldige praktijken in kaart brengen en bijdragen aan de ontwikkeling hiervan. Kortom, laten we met deze grondige analyse in de hand als vereniging verder bouwen aan een krachtige, toekomstbestendige onderwijspraktijk. Een praktijk die de nieuwe generatie in vorm brengt, mondig maakt en in staat stelt om het anders te doen, indien zij daartoe besluiten.



Referenties

- Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study. With conclusions & recommendations (Adventure in American education Volume 1)*. Harper & Brothers.
- AWP Sociale Kwaliteit e.a. (2021). *Ijapunten voor goed burgerschapsonderwijs*. AWP-SK.
<https://www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/ijapunten-voor-goed-burgerschapsonderwijs>.
- Believes we gave Japanese bad deal (1924, 8 juni). New York Times.
- Berends, R. (2011). *Helen Parkhurst: grondlegster van het daltononderwijs*. SDUP.
- Berends, R., Otten-Binnerts, V., & Van der Zee, S. (2023, september). *A day in school at the New York Dalton School*. NDV-Nieuwsbrief.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Pronese.
- Biesta, G. (2019). *De terugkeer van het lesgeven*. Pronese.
- Biesta, G. (2021). *Burgerschapsvorming: Pedagogische en levensbeschouwelijke eigenheid op het democratisch speelveld*. Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs.
<https://www.verus.nl/aanbod/producten/whitepaper-gert-biesta-pedagogische-en-levensbeschouwelijke-eigenheid-op-het>
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: *The role of contexts, relationships and dispositions*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24.
<https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Bingham, J. (2016, 22 maart). *British children among most housbound in world*. The Telegraph.
- Bokhorst, S. (1924). *Individueel onderwijs en het Dalton-Plan*. Nijgh & Van Ditmar's Uitgevers-maatschappij, 1974.
- Bologna, S. (1972, 19 maart). Learning on the Dalton Plan. The Dalton Plan. Self-discipline with learning. In *The Sunday Republican Magazine Conn*, 3-9.
- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school*. Random House.
- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Burgerschap*. <https://www.curriculum.nu/download/bu/Voorstellen-Burgerschap.pdf>
- Dalton School (1940). *Education in the Dalton High School, September 1932 to June 1940. Working together faculty, students, and parents. An eight-year experience*. Dalton School.
- Dalton School (2019). *A history of Dalton in objects. 100 year NYDS*. New York Dalton School.
- Dalton School (z.j.). *The nursery project of the Dalton Schools*. Dalton School.
- Dalton School (z.j.). *An integral part of the Senior High School*. Dalton School.
- De Brouwer, J., Klaver, L., & Van der Zee, S. (2022). *Montessori en burgerschapsonderwijs: Balanceren tussen toerusten en ruimte geven*. Saxion. <https://montessori.nl/montessori-en-burgerschap/>
- De Jong, W. (2021). Sociologen in zakformaat? Burgerschapsvorming en het schoolvak maatschappijleer in Nederland (1945-2020). *Pedagogische Studiën*, 98, 204–220.
- Dewey, E. (1922). *The Dalton Laboratory Plan*. Dutton & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Ecker, U., Roozenbeek, J., Van der Linden, S., Tay, LQ., Cook, J., Oreskes, N., & Lewandowsky, S. (2024). Misinformation poses a bigger threat to democracy than you might think. *Nature*, 630(8015), 29-32.
<https://doi.org/10.1038/d41586-024-01587-3>
- Edwards, J. (2002). 8. Helen Parkhurst: Educating for responsibility with the Dalton Plan. In J. Edwards (Red.). *Women in American education, 1820-1955: The female force and educational reform* (p. 212). Greenwood Press.

- Eidhof, B. (2020). *Handboek burgerschapsonderwijs: Voor het voortgezet onderwijs*. ProDemos.
- Eidhof, B., Ten Dam, G. T. M., Dijkstra, A. B., & Van de Werfhorst, H. G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 114–129. <https://doi.org/10.1177/1746197915626084>
- Elffers, L. (2023). *De grote (on)gelijkmaker. Onderwijs in een ongelijke samenleving*. Oratie Universiteit van Amsterdam.
- Expertgroep burgerschap mbo. (2023). *Burgerschapsonderwijs in een veranderende samenleving: Herijking kwalificatie-eisen burgerschapsonderwijs mbo*. Ministerie van Algemene Zaken. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/06/01/adviesrapport-burgerschapsonderwijs-in-een-veranderende-samenleving>
- Fierst, A. (1932, mei). Little mothers of tomorrow. In *Modern Living, the way to health*.
- Fransen, T. (2024). *In onze tijd. Leven in het calamiteitperk*. Alfabet.
- Geboers, E., Geijssels, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2015). Citizenship orientations and knowledge in primary and secondary education. *Social Psychology of Education*, 18(4), 749–767. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9265-7>
- Girls test 'Evacuation Center' at New Milford, first in U.S. (1941, 13 maart). *The Hartford Courant*.
- Guérin, L. (2018). *Group problem solving as citizenship education: Mainstream idea of participation revisited*. Saxon Progressive Education University Press. <https://research.rug.nl/en/publications/group-problem-solving-as-citizenship-education-mainstream-idea-of>
- Guérin, L., Klaver, L., Walma van der Molen, J., & Sins, P. (2021). *Onderzoeksrapport Samen werken aan Bèta Burgerschap*. TechYourFuture. <https://www.techyourfuture.nl/wp-content/uploads/2023/04/Onderzoeksrapport-Samen-werken-aan-Beta-Burgerschap.pdf>
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation. How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press.
- Heijne, B. (2021, 30 december). *Alles dient alleen nog als illustratie bij het ik*. NRC Handelsblad.
- Hermesen, J. (2010). *Stil de tijd. Pleidooi voor een langzame toekomst*. Singel Uitgeverijen.
- Hertz, N. (2020). *De eenzame eeuw. Het herstellen van menselijk contact in een wereld die steeds verder ontrafelt*. Spectrum.
- Hodson, D. (2020). Going beyond STS education: Building a curriculum for sociopolitical activism. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20(4), 592–622. <https://doi.org/10.1007/s42330-020-00114-6>
- Hoek, L., Munniksmas, A., & Dijkstra, A. (2022). Improving citizenship competences: Towards an output-driven approach in citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 21(3), Article 3. <https://doi.org/10.11576/jsse-4303>
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). Changes in American children's time, 1981-1997. In S. L. Hofferth & J. Owens (red.). *Children at the millennium: Where have we come from? Where are we going?* (pp. 193-229). JAI Press.
- Ijpma, R. (1953). Indrukken van Engels schoolleven. *Paedagogische Studiën*, 30, 152-168.
- Imelman, J., & Meijer, W. (1986). *De nieuwe school, gisteren en vandaag*. Elsevier.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Peil.Burgerschap einde basisonderwijs 2019-2020*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2022/03/09/peil.burgerschap-einde-basisonderwijs-2019-2020>
- Inspectie van het Onderwijs. (2023^a). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-primair-onderwijs>
- Inspectie van het Onderwijs. (2023^b). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2021/07/01/onderzoekskader-2021-voortgezet-onderwijs>

- Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De staat van het onderwijs 2024*. Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2024>
- Jackman, E. (1920). The Dalton Plan. *The School Review*, 28(9), 688-696.
- Jeliazkova, M. I. (2015). *Citizenship education: Social science teachers' views in three European countries*. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036540056>
- Joris, M. (2021). Burgers in de maak? Burgerschapsvorming op school. *Pedagogische Studiën*, 98, 221-235.
- Keenan, B. (1977). *The Experiment in China*. Cambridge.
- Kimmins, C. & Rennie, B. (1932). *The triumph of the Dalton Plan*. Ivor Nicholson & Watson Ltd.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori: A biography by Rita Kramer*. Putnam.
- Lager, D. (1983). *Helen Parkhurst and the Dalton Plan: The life and work of an American educator*. University of Connecticut.
- Lozano Parra, S. (2022). *The school as a playground for educational friction: Understanding democracy in Dutch secondary education*. Universiteit Utrecht. <https://doi.org/10.33540/1365>
- Luke, D. (z.j.^a). *Champion of Children*. Ongepubliceerd Typoscript.
- Luke, D. (z.j.^b). *Epiloque. Oasis for children. A legacy from Helen Parkhurst*. Ongepubliceerd typoscript.
- Luke, D. (z.j.^c). *Oasis for children. A legacy from Helen Parkhurst*. Ongepubliceerd typoscript.
- Lynch, A. (1924). *Individueel werk en het Dalton Plan*. Tjeenk Willink.
- Lynch, A. (1926). *The rise and progress of the Dalton Plan. Reflections and opinions after more than three years' working of the plan*. Philip.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2022). *Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB*.
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0027963/2022-01-01>
- Nieuwelink, H. (2021). *Burgerschap en sociaal-emotioneel leren. De overeenkomsten en verschillen*. Burgerschap op de Basisschool. <https://www.schoolveiligheid.nl/kennisbank/burgerschap-en-sel/>
- Nunn, T.P. (1922). Introduction. In H. Parkhurst (Red.), *Education on the Dalton Plan* (p. 11). University of London.
- Nunn, T.P. (1923, 24 april). *The psychology of the Dalton Plan*. Conference on the Dalton Plan for secondary school teachers at Gipsy Hill Training College, pp. 9-17.
- Parkhurst, H. (1921^a, 2 juli). *The Dalton Plan I*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^b, 9 juli). *The Dalton Plan II*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^c, 16 juli). *The Dalton Plan III*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^d, 23 juli). *The Dalton Plan IV*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^e, 30 juli). *The Dalton Plan V*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1921^f, 6 augustus). *The Dalton Plan VI*. Times Educational Supplement.
- Parkhurst, H. (1924, 8 juli). *Believes we gave Japanese bad deal*. New York Times (Letter sent).
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. G. Bell & Sons, Ltd. / E.P. Dutton and Company.
- Parkhurst, H. (1923, 26 november). *The Dalton Laboratory Plan*. Verslag van een lezing die Helen Parkhurst gehouden heeft voor The New York State Teachers Association in Albany.
- Parkhurst, H. (1926). *An explanation of the Dalton Laboratory Plan*. Dalton Association.
- Parkhurst, H. (1926, 17 juli). *The Dalton Plan*. The Times Educational Supplement 585.
- Parkhurst, H. (1932, 4 september). No Title. New York Times.
- Parkhurst, H. (1937). *Report of the Dalton School to the Commission on the Relation of School and College*. Dalton School Archives.

- Parkhurst, H. (1951). *Exploring the child's world*. Appleton Century Crofts.
- Parkhurst, H. (1956). *De wereld van het kind*. Meulenhoff.
- Parkhurst, H. (1961). *Undertow. The story of a boy called Tony*. Farrer, Straus & Rhinehart / Bell.
- Parkhurst, H. (1962). *Growing pains*. Doubleday & Company, Inc.
- Parkhurst, H. (1985). *De wereld van het kind: Wat kinderen aan volwassenen over hun problemen te zeggen hebben*. Meulenhoff educatief.
- Pauw, L. (2015). Opvoeden tot vreedzame burgers. *Basisschool Management*, 3, 18–21. <https://www.devreedzame.school/info/64-publiek-domein/info/424-publicaties>
- Pinkowski, V. (1999). *Helen Parkhurst, educator*. Vern Pinkowski Research.
- Progressive Educational Association Staff (1943). The Dalton Schools. In *Thirty schools tell their story*, Vol. 5 (pp. 143–184). Harper & Brothers.
- Rennie, B. (1920, 6 mei). *An American experiment*. The Times Educational Supplement.
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration. A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Sadin, E. (2021). *Het tijdperk van de ik-tiran. Het einde van een gemeenschappelijke wereld*. Wereldbibliotheek.
- Schnitzler, H. (2021). *Wij nihilisten. Een zoektocht naar de geest van digitalisering*. De Bezige Bij.
- Semel, S. (1992). The Dalton school. The transformation of a progressive school. In S. F. Semel, A. R. Sadovnik, & R. W. Coughlan (Red.), *Schools of tomorrow, schools of today* (pp. 171–212). Peter Lang Publishing inc.
- Semel, S. (1993). *The Dalton school: The transformation of a progressive school*. Peter Lang Publishing.
- Semel, S. (2002). Helen Parkhurst and the Dalton school. In A. Sadovnik & S. Semel (Red.), *Founding mothers and others* (pp. 77–92). Palgrave.
- Semel, S., & Sadovnik, A. (1999). *Schools of tomorrow, schools of today: What happened to progressive education. History of schools and schooling*, Vol. 8. Peter Lang Publishing.
- SLO. (2024). *Conceptkerndoelen leergebied burgerschap + toelichtingsdocument*. SLO. <https://www.slo.nl/publicaties/@23473/conceptkerndoelen-leergebied-burgerschap/>
- Soviet recognition urged by women (1933, 25 maart). New York Times.
- Stutel, J. W., & Spiecker, B. (2001). Staatsburgerlijke opvoeding in een liberaal-democratische samenleving. In P. Smeyers, & B. Levering (Red.), *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek. Modern en postmodern* (pp. 228–244). Boom.
- Van der Ploeg, P. (2010). *Dalton Plan: oorsprong en theorie van het daltononderwijs*. Saxion Dalton University Press.
- Van der Ploeg, P. (2015). Burgerschapsvorming anders: Een pleidooi voor zakelijk onderwijs. *Pedagogiek*, 35(3), 285–298. <https://doi.org/10.5117/PED2015.3.PLOE>
- Van der Ploeg, P. (2020). *Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme*. NRO-werkplaats Democratisering van Kritisch Denken. <https://werkplaatsburgerschap.nl/wp-content/uploads/2020/03/BV-beleidsanalyse-2020.pdf>
- Van der Ploeg, P., Guérin, L. (2016). Questioning participation and solidarity as goals of citizenship education. *Critical Review*, 28(2), 248–264. <https://doi.org/10.1080/08913811.2016.1191191>
- Van Iperen, R. (2022). *Eigen welzijn eerst. Hoe de middenklasse haar liberale waarden verloor*. Thomas Rap.
- Van Rees, P. (2021^a). Burgerschapsvorming in meervoud. Democratische vorming op de scholen van Teachers College New York. *Pedagogische Studiën*, 98, 185–203.
- Van Rees, P. (2021^b). Discussiebijdrage: Kohnstamm, Foucault en het burgerschapsoffensief in de onderwijspolitiek en onderwijswetenschap. *Pedagogische Studiën*, 98, 236–246.
- Van Riet, D. (2021). *Het verschil tussen burgerschap, burgerschapsvorming en burgerschapsonderwijs*. Werkplaats

- burgerschap Democratisering van kritisch denken. <https://werkplaatsburgerschap.nl/verschil-tussen-burgerschap-burgerschapsvorming-en-burgerschapsonderwijs/>
- Van Riet, D. (2023, 30 november). *Burgerschapsonderwijs: Waar hebben we het over?* <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/burgerschapsonderwijs-waar-hebben-we-het-over>
- Van Rossum, M. (2001). *De Verenigde Staten in de twintigste eeuw*. Sdu Uitgevers.
- Van Waveren, J. (2020). *Burgerschapsonderwijs en de leerkracht binnen het speelveld van pedagogiek en politiek*. Universiteit voor Humanistiek. <https://research.uvh.nl/en/publications/burgerschapsonderwijs-en-de-leerkracht-binnen-het-speelveld-van-p>
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Veugelers, W. (2015). *Burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs*. SLO. <https://docplayer.nl/68337220-Burgerschapsvorming-in-het-nederlands-onderwijs.html>
- Watras, J. (2002). The Eight-Year Study: From evaluative research to a demonstration project, 1930-1940. *Education Policy Analysis Archives*, 14(21). <https://doi.org/10.14507/epaa.v14n21.2006>
- Wilson, L., & Members of the Faculty of Philadelphia High School for Girls (1926). *Education for responsibility – The Dalton Laboratory Plan in a secondary school. South Philadelphia High School for girls*. The Macmillan company.
- Wijnberg, R. (2023). *Voor ieder wat waars. Hoe waarheid ons verdeelt en weer kan samenbrengen*. De Correspondent bv.
- Wolf, M. (2023). *De crisis van het democratisch kapitalisme*. Het Spectrum.
- Zweistra, C. (2021). *Waarheidszoekers. Wat bezielt complotdenkers*. KokBoekencentrum.

Bijlagen

Bijlage 1: Wet op burgerschapsonderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2021)

Bijlage 2: Kenmerken van het leergebied burgerschap (SLO, 2024)

Bijlage 3: Overzicht van opvattingen over burgerschapsonderwijs

Bijlage 4: Eight Years Study - De uitwerking van de verschillende curricula voor de diverse grades (Dalton School, 1940)

Bijlage 5: Eight Years Study - Samenvatting van de evaluaties uit 1938 van de experimenten op de New York Dalton School (Dalton School, 1943)



Bijlage 1

Wet op burgerschapsonderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2021)

Het onderwijs bevordert actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze, waarbij het onderwijs zich in ieder geval herkenbaar richt op:

- a. het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens, en het handelen naar deze basiswaarden op school;
- b. het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving;
- c. het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden.

Het bevoegd gezag draagt zorg voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met de waarden, bedoeld in het derde lid, onderdeel a, creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met en het handelen naar deze waarden en draagt voorts zorg voor een omgeving waarin leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten, ongeacht de in het derde lid, onder c, genoemde verschillen.



Bijlage 2

Kenmerken van het leergebied burgerschap (SLO, 2024)

De SLO (2024, p. 7) beschrijft de volgende kenmerken van het leergebied burgerschap:

“Burgerschapsonderwijs draait om de kennis, vaardigheden en ervaringen die leerlingen opdoen met betrekking tot de diverse en democratische samenleving. Ze moeten zich bewust worden van hun mogelijkheden om, samen met anderen, bij te dragen aan deze samenleving en een democratische cultuur. Het gaat niet alleen om de maatschappij, maar ook om onze planeet, met aandacht voor de wederzijdse relatie tussen mens en ecosystemen, nu en in de toekomst.

Nederland kent een parlementaire democratie. Om deze toekomstbestendig te houden is een democratische cultuur een belangrijke voorwaarde, die diep geworteld moet zijn in de grondwet, mensenrechten en de rechtsstaat. Democratische cultuur gaat over omgangsvormen tussen burgers die door democratie worden bevorderd en die ook een voorwaarde zijn voor democratie. Voorbeelden hiervan zijn vreedzaamheid, verdraagzaamheid, de bereidheid de ander te zien als gelijkwaardig en op gelijke voet met elkaar communiceren. De democratische waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit vormen het fundament.

Leerlingen doen op school ervaringen op met het toepassen van de democratische waarden in contexten die voor hen betekenisvol zijn. Zo leren leerlingen zich verhouden tot een diverse samenleving en krijgen democratische waarden betekenis. Ze ontdekken en onderzoeken overeenkomsten en verschillen met anderen en worden zich bewust van hun eigen identiteit en de veelheid aan identiteiten in de samenleving. Door te reflecteren op wat hen drijft als persoon en wat hun normen en waarden zijn, verkennen leerlingen hoe ze zelf willen en kunnen bijdragen aan de samenleving. Door aandacht te besteden aan het spanningsveld tussen individuele en gemeenschappelijke belangen, ontwikkelen leerlingen morele en ethische inzichten. Ze worden aangemoedigd om hun eigen standpunt in te nemen over maatschappelijke en planetaire vraagstukken, zoals klimaatverandering, afwegingen en keuzes te maken en hierop te reflecteren.

Ook ontdekken leerlingen dat samenleven zich op allerlei niveaus en in allerlei gemeenschappen afspeelt: fysiek en digitaal, lokaal, nationaal en mondiaal. De school vervult een sleutelrol. Het is een oefenplaats waar leerlingen ervaringen opdoen die hun kennis, vaardigheden en houding vergroten tegenover de democratische rechtsstaat, de samenleving en planetaire belangen. Leerlingen ervaren hierdoor dat ze hun leefomgeving mee vormgeven.

De school moet een veilige omgeving bieden waar leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot verantwoordelijke en vrije individuen.”

Bijlage 3

Overzicht van opvattingen over burgerschapsonderwijs

Waarom burgerschapsonderwijs?

Ik vind burgerschapsonderwijs belangrijk, omdat de maatschappij burgers met bepaalde competenties nodig heeft. Bijvoorbeeld om maatschappelijke problemen tegen te gaan (extremisme, gevaren voor democratie, klimaatverandering ...).

Ik vind burgerschapsonderwijs belangrijk, omdat kinderen moeten kennismaken met hoe onze maatschappij werkt en kinderen moeten de mogelijkheid krijgen de maatschappij te vormen zoals zij zelf willen.

Ik vind burgerschapsonderwijs belangrijk, omdat het kan zorgen voor maatschappelijke verandering of de bestaande maatschappelijke en politieke situatie kan beschermen en bestendigen.

Ik vind burgerschapsonderwijs belangrijk, zodat kinderen zelf een bestemming kunnen geven aan hun eigen leven.

De school is dé plek voor burgerschapsonderwijs: het is een mini-maatschappij waar kinderen burgerschap kunnen beoefenen.

De school is dé plek voor burgerschapsonderwijs: daar kunnen kinderen verschillende maatschappijvormen en vormen van burgerschap bestuderen.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs kinderen in contact moet brengen met de complexe realiteit.

Ik vind dat kinderen onbezorgd kind moeten kunnen zijn.

Wie is verantwoordelijk voor burgerschapsonderwijs?

Ik vind dat vooral de door de school opgestelde doelen van burgerschapsonderwijs bepalend moeten zijn.

Ik vind dat vooral de door de overheid opgestelde doelen van burgerschapsonderwijs bepalend moeten zijn.

Ik vind dat ouders/verzorgenden de richting van de opvoeding kunnen bepalen.

Ik vind dat ouders/verzorgenden een potentieel risico zijn voor democratische vorming.

Ik vind de school hoofdvast verantwoordelijk voor het behalen van de doelen van burgerschaps-onderwijs.

Ik vind het behalen van de doelen van burgerschapsonderwijs een gezamenlijke maatschappelijke verantwoordelijkheid (van sportclubs, culturele organisaties, ouders, school, etc.).

Ik vind dat de maatschappij (overheid, school, ouders) mag bepalen wat voor burger het kind zou moeten zijn.

Ik vind dat kinderen zelf mogen bepalen wat voor burger zij willen zijn.

Wat is de ideale burger? Aangepast of kritisch?

Ik vind dat de focus bij burgerschapsonderwijs vooral moet liggen op goed omgaan met elkaar, rekening houden met elkaar, en omgaan met verschillen en diversiteit.

Ik vind dat de focus bij burgerschapsonderwijs vooral moet liggen op betrokkenheid bij de politiek en politieke vraagstukken.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs vooral bepaalde emoties, houdingen, waarden en gedragingen (bijv. empathie en solidariteit) moet stimuleren bij kinderen.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs vooral moet stimuleren dat kinderen zelf kritisch nadenken wat goede emoties, houdingen, waarden en gedragingen zijn.

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs de focus vooral moet liggen op loyaliteit, saamhorigheid, eensgezindheid, gemeenschapszin en nationaliteitsgevoel.

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs de focus vooral moet liggen op onafhankelijk en kritisch oordelen en desnoods burgerlijke ongehoorzaamheid.

Hoe benaderen we burgerschapsonderwijs? Indoctrinatie of neutraal?

Ik vind dat de school één specifieke visie over wat goed burgerschap is moet uitdragen.

Ik vind dat de school een diversiteit aan ideeën over wat goed burgerschap is moet aanbieden.

Ik vind dat kinderen moeten leren dat een goede burger sociaal en politiek participeert. Burgerschapsonderwijs moet bijvoorbeeld actief lidmaatschap van verenigingen en organisaties, stemmen en maatschappelijke betrokkenheid stimuleren.

Ik vind dat kinderen zelf mogen bepalen of zij sociaal en politiek actief willen zijn.

Ik vind dat kinderen zich moeten leren aanpassen aan de samenleving. Ik vind dat kinderen moeten leren zelf de samenleving te vormen.

Ik vind dat je ook een goede burger bent als je niet participeert. Individuele keuzevrijheid hierin is belangrijk.

Ik vind dat leraren kinderen moeten helpen met het omvormen van hun mening als deze indruist tegen de heersende normen, waarden en opvattingen.

Ik vind dat leraren de mening van kinderen niet mogen omvormen. Een kind mag een mening hebben die indruist tegen de heersende normen, waarden en opvattingen.

Ik vind dat leraren uit moeten komen voor hun politieke en ideologische voorkeuren.

Ik vind dat leraren neutraal moeten blijven over hun politieke en ideologische voorkeuren.

Waarop ligt de nadruk? Attituden of kennis? Rechten of verantwoordelijkheden en plichten?

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs de focus vooral moet liggen op attituden en gedragingen.

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs de focus vooral moet liggen op kennis.

Ik vind dat kinderen moeten leren dat boosheid, conflict, verzet en strijd waardevol zijn als vorm van activisme, betrokkenheid en solidariteit.

Ik vind dat kinderen vooral vormen van vreedzame besluitvorming moeten leren kennen.

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs vooral aandacht moet zijn voor individuele en collectieve rechten (rechten van het kind, mensenrechten, grondrechten).

Ik vind dat bij burgerschapsonderwijs vooral aandacht moet zijn voor plichten en verantwoordelijkheden (houden aan de wet, belasting betalen, werken en leren, zorgen voor elkaar).

Ik vind dat de focus bij burgerschapsonderwijs moet liggen op het leren nadenken en beslissingen nemen over oplossingen voor maatschappelijke problemen.

Ik vind dat de focus bij burgerschapsonderwijs moet liggen op het leren actie ondernemen om maatschappelijke problemen aan te pakken.

Wat is de context? De eigen gemeenschap of de samenleving als geheel? Lokaal of globaal? Binnen of buiten de belevingswereld?

Ik vind dat burgerschapsonderwijs gericht moet zijn op cohesie binnen de gemeenschap van het kind (bijv. geloof / afkomst / groep).

Ik vind dat burgerschapsonderwijs gericht moet zijn op cohesie binnen de samenleving als geheel.

Ik vind het vooral belangrijk dat kinderen zich inzetten voor de belangen van hun gemeenschap (bijv. geloof / afkomst / groep).

Ik vind het vooral belangrijk dat kinderen zich inzetten voor het algemeen belang.

Ik vind dat de focus vooral moet liggen op burgerschap binnen de lokale en nationale context.

Ik vind dat de focus vooral moet liggen op burgerschap binnen de Europese en wereldwijde context.

Ik vind dat maatschappelijke vraagstukken op school vooral vanuit een lokaal of nationaal perspectief benaderd moeten worden.

Ik vind dat maatschappelijke vraagstukken op school vooral vanuit een wereldwijd perspectief benaderd moeten worden.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs moet gaan over problemen buiten de belevingswereld van het kind.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs moet gaan over problemen binnen de belevingswereld van het kind.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs alleen moet gaan over problemen waar het kind directe invloed op heeft.

Ik vind dat burgerschapsonderwijs ook moet gaan over problemen waar het kind geen of alleen indirect invloed op heeft

Bijlage 4

Eight Years Study - De uitwerking van de verschillende curricula voor de diverse grades (Dalton School, 1940)

Het schoolteam van de New York Dalton school wilde meer geïntegreerd onderwijs verzorgen en daarom het onderwijs voor Grade 9 tot en met Grade 12 (leeftijd 13 t/m 17 jaar) centreren rond vier kennisgebieden, die 'centers of orientation' genoemd werden: 1. *Social Studies*, 2. *Fine Arts and Literature*, 3. *the Biological Sciences*, en 4. *the Physical Sciences*.

Bij het samenstellen van programma's bij de vier 'centers of orientation' speelden de volgende uitgangspunten een belangrijke rol:

- het leren gaat bij leerlingen van eenvoudig naar complex,
- de leerling moet leren denken, voelen en handelen in termen van sociale waarden,
- in het onderwijs aan meisjes is het onderzoek naar activiteiten van meisjes en vrouwen essentieel,
- de leerling houdt zich in de eerste plaats bezig met het leven in de huidige samenleving.

Hieronder zijn enkele voorbeelden van activiteiten opgenomen van Grade 9 tot en met 12, zoals georganiseerd tijdens de Eight Year Study. Deze voorbeelden zouden inspiratie kunnen bieden voor het invullen van ons huidige burgerschapsonderwijs op de daltonscholen in Nederland.

Life in New York City as a Metropolis (Grade 9)

Voor Grade 9 werd gewerkt rond het thema New York City als metropool. Bij 'Engels' hadden kinderen teksten gelezen over het leven in de stad en verhalen van verschillende raciale groepen die ze tijdens hun uitstapjes hadden bezocht. Bij 'Science' waren ze in de weer geweest met onder meer het klimaat en het weer in de stad, problemen rond huisvesting (zoals verlichting en verwarming), de geologische geschiedenis van de regio New York en de wetenschappelijke basis voor modern transport. Bij 'Social Science' werden uitstapjes gemaakt, gericht op de stad als een omgeving waarin individuen zich ontwikkelen en waar groepen mensen verschillende soorten levens leiden. In het programma zaten bezoeken aan het New York Hospital, de 'Borden Milk Plant' (melkfabriek), de Yorkville Health Clinic, en de markten in 'Little Italy' in New York.

De school kende al sinds 1930 een Nursery. Regelmatig kwamen leerlingen in de Nursery om kennis te maken met het werk in de kinderopvang. De kinderen van Grade 9 leerden verschillende routines die horen bij het verzorgen van baby's. Ze kregen een cursus 'kinderbiologie', waarbij de praktijk direct in verband gebracht werd met de baby's in de Nursery. Elke leerling in Grade 9 ging elk semester een week naar de crèche om er te werken. Zij waren ook vrij om op elk moment van de dag naar de baby's te gaan, om ze te observeren voor opdrachten.

Met de crèche als uitgangspunt werd ook informatie verstrekt en werden onderzoeksopdrachten uitgevoerd rond onderwerpen als: de functie en structuur van voortplantingsorganen, veranderingen die optreden in de puberteit, sekstaboes, de embryonale ontwikkeling en de zorg voor de pasgeborene. Factoren in het gezinsleven werden geobserveerd tijdens huisbezoeken en die werden in eenvoudige bewoordingen besproken bij terugkeer naar de crèche.

Een verdiepend onderzoek werd uitgevoerd door de leerlingen naar een Italiaans jongetje dat twee jaar daarvoor in de crèche zat. De leerlingen bezochten hem thuis, spraken uitvoerig met zijn ouders en verkenden de nogal typische Italiaanse buurt waarin hij woonde. Ze inventariseerden de kansen voor ontwikkeling of het gebrek daaraan die de gemeenschap aan kinderen bood. De leerlingen observeerden hem toen de baby een prestatietest deed op het Teachers College, namen zijn gezondheidsdossiers in de kinderkamer van de eigen Nursery door en brachten zijn fysieke groei in kaart. Zo werden ze zich zo bewust hoe Giovanni was gegroeid, maar ook welke factoren de ontwikkeling van een kind bepalen.

NB. De betrokkenheid werd hierdoor zo groot dat gedurende het volgende jaar de leerlingen beloofden geld in te zamelen, zodat Giovanni naar een kleuterschool kon gaan.

Gedurende het gehele jaar werden in Grade 9 bij het werken in de Nursery en het leren voor biologie de volgende doelstellingen gehanteerd:

- De leerlingen inzicht geven in hoe het eigen lichaam functioneert.
- Het ontwikkelen van een verstandige gezondheidshouding. Hier hoorde de bewustwording van de werking van ‘valse reclame’ bij. Het belang van vitamines is wel duidelijk, maar leerlingen leerden zich te realiseren dat het onwaarschijnlijk is dat al die vitamines in één magische pil te verkrijgen zouden zijn, hoe slim daar ook voor wordt geadverteerd.

Daarnaast werd onderwijs gegeven in:

- Nauwkeurig observeren (de groei en ontwikkeling van baby's werd in kaart gebracht).
- Nauwkeurig presenteren (als Linda's formule twee afgestreken eetlepels suiker vereist, moeten er precies twee afgestreken eetlepels zijn).
- Nauwkeurig denken (de nadruk op het uitstellen van een oordeel totdat al het bewijsmateriaal in overweging is genomen).
- Het ontwikkelen van een methodische aanpak om problemen aan te pakken en om taken te voltooien.
- Het opbouwen van respect voor raciale en individuele verschillen (de leerlingen leerden ook het brede bereik van het woord 'normaal' in te zien).

De meisjes kregen de kans om zich nuttig en noodzakelijk voor iemand te voelen. De leerlingen bouwden relaties op, gingen uit eigen beweging buiten school en in vakantieperiodes oppassen, met baby's wandelen in het park en ze verzorgden lunches.

The American Environment (Grade 10)

In Grade 10 stond het thema *The American Environment* centraal. Door dwarsverbanden te leggen tussen 'Arts' en 'Social Science' deden de kinderen een vergelijkende studie naar kunstuitingen uit verschillende vroege culturen. Ze onderzochten wat van blijvende waarde is uit die culturen, wat mensen destijds waardeerden en hoe deze waarden werden uitgedrukt en bereikt. Ze leerden ook hoe belangrijk de uitingen van groepen waren en hoe mensen destijds hun tijd besteden door middel van bijvoorbeeld religie, muziek en schilderkunst en welke rol de overheid daarin speelde.

De leerlingen bestudeerden ook de ‘gouden tijden’ van New England, het Israël van de profeten (met een korte behandeling van het joodse leven sinds die tijd), het Griekenland van Pericles en het middeleeuwse katholieke Europa en het China gedurende de Tang-dynastie.

Het onderzoek naar New England begon met een weektrip naar Concord en Boston, waar de leerlingen de daar gekoesterde waarden aan den lijve ervoeren. De bibliotheek van de school werd aangevuld met boeken, kaarten en andere bronnen vanuit de thema’s. Om de oud-Griekse cultuur te onderzoeken, bezochten de leerlingen het Metropolitan Museum en een Grieks drama. Er werden foto’s bekeken en presentaties gehouden over de Griekse architectuur en de beeldhouwkunst. De intimiteit van de katholieke cultuur in de Middeleeuwen werd ervaren bij een verblijf van 24 uur in een katholiek klooster. De basisideeën van het katholieke geloof, de verspreiding van het christendom vanuit Palestina en de aard van de middeleeuwse katholieke samenleving werden bestudeerd. Er kwamen ook veel andere aspecten van de Middeleeuwen aan bod: de gevolgen van de Germaanse invasies; de invloed van christelijk Byzantium; het verloop van de kruistochten; het feodale systeem en de verworvenheden van de middeleeuwse wetenschap, afkomstig van de Nestorianen, Arabieren en Joden. De leerlingen discussieerden over de fundamentele behoeften van mensen in relatie tot de onderzochte culturen en wilden dieper op deze onderwerpen ingaan, maar ook andere culturen onderzoeken: India, het oude Amerika, de primitieve volken, de Arabische wereld en de moslimwereld.

The Dynamics of Modern Civilization (Grade 11)

De leerlingen van Grade 11 kregen de kans om hun eigen ideeën en interesses verder te ontwikkelen. Ze leerden bronnen te vinden, nauwkeurig te werk te gaan en wetenschappelijk denken toe te passen. Bij ‘Social studies’ stond het verwerven van feitelijke basiskennis centraal, om beter te begrijpen wat er in de eigen wereld gebeurt, terwijl Engels als ‘center of orientation’ nieuwe perspectieven in de literatuur opende. Bovendien werd kinderen de kans geboden om het schrijven van vrije teksten te verbeteren. Bij ‘science’ (scheikunde) ging het vooral om het leren om helder te denken en accuraat te werken.

Het centrale thema van Grade 11 werd door de leraren op de New York Dalton School voornamelijk politiek, sociaal, economisch, technologisch, psychologisch en spiritueel ingekleurd. Men bleef echter onvoldoende samenhang ervaren tussen de vakgebieden en ervaarde bovendien een breuk met het programma uit het tweede jaar. Een reden voor die onevenwichtigheid was wellicht dat er meer aandacht was komen te liggen op intellectuele groei en minder op esthetische en emotionele groei. Terwijl bij de meisjes in hun streven naar volwassenheid een toegenomen belangstelling voor jongens, ‘dates’ en dansen te constateren was en de poging om een meer volwassen relatie met hun ouders te bereiken. Dat waren onderwerpen, waarvan de leraren dachten, dat ze veel meer op informele wijze in contacten met leerlingen aan de orde moesten komen dan in het meer formele onderwijs. Het leken ook onderwerpen uit het persoonlijk leven van leerlingen waarover ze niet in groepen zouden discussiëren.

Living in the Modern World (Grade 12)

In het programma van de oudste leerlingen stond op de New York Dalton School het thema ‘*Living in the Modern World*’ centraal. Daarbij moest de school rekening houden met de grote reikwijdte van de interesses, capaciteiten en volwassenheid van de meisjes, en met specifieke behoeften van leerlingen voor het bepalen van hun toekomst. De leerlingen kregen specifieke begeleiding bij hun studiekeuze, het toegelaten worden tot universiteiten, hun

beroepskeuze en bij onderwerpen als het schrijven van sollicitatiebrieven. Er was ook aanbod voor wiskunde, begrijpend lezen en woordenschat om de leerlingen vertrouwen te geven voor als ze deel zouden nemen aan 'Scholastic Aptitude Tests' voor toelating tot de universiteit.

Vanuit het thema 'Living in the Modern World' werden onderwerpen als de verdeling van armoede en rijkdom in de Verenigde Staten belicht en mogelijke problemen rondom de burgerlijke vrijheden, de pers en propaganda.

Daarop volgend werden drie verwante onderwerpen verkend:

1. Er werd een vergelijking getrokken tussen 'the apparent policies of the Nation, New Republic and New Masses', zoals die in een specifieke week naar voren kwam;
2. de standpunten van de Finnen en de Russen in de 'Russian-Finnish-war' en
3. op verzoek van een aantal leerlingen werd een studie gedaan naar de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog, waarbij verschillende standpunten van Hayes, Langsam, Barnes en Dutt met elkaar werden vergeleken.

Ter voorbereiding op het uitstapje naar Washington werd in de maand voorafgaand tijd besteed aan het bestuderen van het functioneren van de federale overheid, zowel het mechanisme als het sociologisch aspect en het conflict over het huidige beleid toentertijd.

In het programma werd ook aandacht geschonken aan 'Arts' als kinderen specifieke talenten verder wilden ontwikkelen, bijvoorbeeld voor de schilderkunst, het produceren en uitvoeren van een toneelstuk of werken aan een individuele specialisatie over een onderwerp naar keuze. Vaak betroffen dat onderwerpen uit de 'social studies', literatuur, psychologie of het onderwijs. De meisjes konden vrij hun gang gaan, ook buiten school de nodige gegevens ophalen en scholen, bibliotheken of musea bezoeken. Aan het eind presenteerde elke leerling de resultaten van hun onderzoek aan alle leerlingen en leraren van de 'senior'-groepen.

De laatste maand van Grade 12 stond in het teken van individueel onderzoek naar belangrijke hedendaagse problemen, die leerlingen zelf kozen. Daarvoor bezochten ze bibliotheken en namen ook interviews af. De school bereikte zo dat leerlingen volwassen en adequate gewoontes en attitudes ontwikkelden in buitenschoolse situaties.

De 'centers of orientation' — 'English', 'Psychology', 'social science', 'Biology' en 'languages' — zijn in het leerplan van Grade 12 nauw met elkaar verbonden, zowel qua aanpak als doelstellingen. Psychologie ging vooral over 'Human Relations'. Leerlingen werden aangemoedigd zelfkritisch te zijn, bij zichzelf de redenen voor afkeer en voorkeuren te analyseren, de eigen beperkingen te begrijpen en manieren te ontdekken om deze te overwinnen. Er was aandacht voor het ontwikkelen van het vermogen om zaken te visualiseren, om vanuit persoonlijke ervaringen te reageren, om het onderscheid helder te krijgen tussen herinnering en verbeelding en om ervaringen en emoties uit te drukken in teksten. Zo kregen de leerlingen inzicht in eigen doeleinden en gedragspatronen, wat hielp om zich effectiever te ontwikkelen richting volwassenheid. Het leverde ook meer begrip op voor anderen en leidde daardoor tot meer bevredigende relaties. Leerlingen werden aangemoedigd om verschillende patronen en problemen van menselijk gedrag te observeren.

In de lessen Psychologie werd ook aandacht besteed aan onderwerpen als intelligentie, emotionele blokkades en vooroordelen, de psychologie van de adolescentie. Over dat laatste deden de leerlingen ook eigen onderzoeken over onderwerpen als depressies, delinquentie en de relatie met ouders. Onderwerpen die het hele jaar door speciale aandacht kregen, waren onder meer de invloed van de houding van ouders op de ontwikkeling van jonge kinderen; de actieve en passieve benadering van het leven; houding ten opzichte van succes en mislukking; het doel van competitief gedrag in het leven van het individu en in de samenleving; problemen die te maken hebben met interesse en zorgen; slechte vriendschappen; de verantwoordelijkheid van het individu voor zijn eigen gedrag en de invloed van heersende culturele patronen op het gedrag van het individu.

Leerlingen werden aangemoedigd om bij het schrijven van eigen (vrije) teksten steeds meer gebruik te maken van hun groeiende inzicht in menselijk gedrag. Dat geschreven werk kon de vorm hebben van verhalen, dramatische schetsen of poëzie, maar ook de vorm van een essay.



Bijlage 5

Eight Years Study - Samenvatting van de evaluaties uit 1938 van de experimenten op de New York Dalton School (Dalton School, 1943)

In deze bijlage geven we een samenvatting van de bevindingen van de experimenten op de Dalton School in New York, zoals die achteraf, in 1943 puntsgewijs zijn beschreven (Dalton School, 1943). Deze evaluatie van de experimenten kan tot nadenken zetten over ons huidige burgerschapsonderwijs op de daltonscholen in Nederland.

Leerlingen bevragen

Het bevragen van leerlingen naar hun doelen en zorgen en naar hun wensen leverde veel input voor het onderwijs op. Maar kinderen kwamen niet met onderwerpen waar ze nauwelijks van op de hoogte waren, of die ze niet onder woorden konden brengen. Input van leraren was dus ook nodig.

Het bevragen van leerlingen had tot gevolg dat leraren minder stereotype waren gaan denken in termen van 'het' gedrag van een eerste- of tweedejaars leerling (Grade 9 of Grade 10 leerling). De focus was meer komen te liggen op het proces van individuele ontwikkeling. Leraren waren meer gaan proberen om bedoelingen en motieven achter het handelen van leerlingen te doorzien en te begrijpen, om op basis daarvan na te denken over hoe een leeromgeving gecreëerd zou kunnen worden om leerlingen te begeleiden in hun groei. En daarbij ging het concreet om vragen als: kan een leerling die zich zorgen maakt over haar overgewicht wel voldoende aandacht besteden aan haar studie Frans?

Betrokkenheid van het hele team

Naarmate het hierboven samengevatte denken zich ontwikkelde en met de hele staf besproken werd, begonnen ook de leraren die niet bij de 'centers of orientation' betrokken waren te zeggen dat ook zij bij het bevorderen van de ontwikkeling van leerlingen betrokken wilden zijn. Vanaf de herfst van 1938 schreven daarom alle leraren die met een groep werkten gezamenlijk het jaarprogramma en de studiegidsen. Wekelijks waren er vergaderingen voor alle leraren om het programma van een leerjaar te plannen en af te stemmen op de behoeften van individuele leerlingen.

Belang van de leeromgeving

Het gehele personeel werd zich steeds meer bewust van het belang van de leeromgeving, waarin leerlingen aan ook andere dan puur intellectuele activiteiten konden deelnemen. Alle leraren gingen belang hechten aan de reeds bestaande activiteiten, als uitstapjes en toneelvoorstellingen, en hielpen de leerlingen andere ideeën voor te stellen, zoals het opzetten van het 'School Government'.

Keuzevrijheid

Vanaf het begin was het afstemmen op individuele behoeften van leerlingen een doelstelling van het experiment geweest. Maar naarmate de tijd verstreek, zagen leraren steeds meer manieren om dergelijke voorzieningen te treffen, zoals:

- Studiegidsen met een aanzienlijke keuzevrijheid op het gebied van lectuur, projecten en onderzoeksonderwerpen.
- Een gevarieerder aanbod op het gebied van de 'Arts', waaruit een keuze gemaakt kon worden.

- Het waarderen en erkennen door leraren én leerlingen van veel soorten verschillende inspanningen en prestaties, intellectueel, artistiek, uitvoerend, enz.
- Een grotere nadruk op het vermogen van leerlingen om vele aspecten van hun eigen onderwijs te initiëren en te plannen.
- Het aanbod van meer keuzevakken, vooral voor de twee hoogste groepen.

Doordat leerlingen eigen activiteiten aan eigen doelen konden koppelen, verhoogde dat de leergierigheid dusdanig en werden de leerlingen zo 'eager' dat ze soms wel aan zes of zeven onderwerpen tegelijk werkten en waren ze vaak ook nog lid van de 'School Government'. En hoewel er wel dwarsverbanden waren in het werk, leidde de spreiding van de aandacht toch tot onbevredigende resultaten, zowel voor de leerlingen als de leraren.

De onbevredigende resultaten leidden tot twee samenhangende maatregelen: Elk meisje mocht per jaar maar aan een beperkt aantal onderwerpen werken. In de praktijk betekende dit een beperking van het aantal keuzevakken; Derdejaars werkten bijvoorbeeld aan 'Social studies', English en een 'laboratory science' en konden daarnaast voor één vreemde taal en één kunstrichting kiezen. Daarnaast werden leerlingen en ouders aangespoord om de vierjarige periode op de 'high-school' te overzien in plaats van te denken in periodes van één jaar. Als er geen Frans in het eerste jaar werd aangeboden, betekende dit niet dat de school in de jaren daarop ook geen Frans zou aanbieden.

Sociale gevoeligheid ontwikkelen

Vanaf het begin was het ontwikkelen van een 'progressively enriched social outlook' (sociale gevoeligheid) een doel van de experimenten. Maar leerlingen informeren over sociale omstandigheden bleek niet automatisch tot betere sociale attitudes en sociaal gedrag te leiden. Leerlingen konden hoog scoren op een sociale attitudetest, en toch een non-coöperatieve instelling hebben. Kennis alleen over sociale kwesties bleek niet voldoende. Dit leidde ertoe dat leraren het coöperatieve gemeenschapsleven meer gingen waarderen. Leerlingen zouden ervaring op moeten doen met samenleven en samenwerken, met eerlijk delen en met het rekening leren houden met elkaar. Het idee was dat ze zo een vorm van sensitiviteit konden ontwikkelen in een breder sociaal perspectief.

Creativiteit

Naarmate leerlingen actiever werden in hun eigen onderwijs, zagen leraren grote verschillen in creativiteit tussen leerlingen. En hoewel creativiteit wel werd gezien als een essentieel onderdeel van een gelukkig en vreugdevol leven, was er tot 1938 nog nauwelijks een begin gemaakt met het analyseren van creatieve processen, zowel op het gebied van de kunsten als op andere terreinen.

Vakken als bouwsteen voor het leven

Omdat alle leraren opgeleid waren als vakdocent, duurde het lang totdat leraren inzagen dat ook hun vak als een bouwsteen gezien moest worden voor het leven en de ontwikkeling van leerlingen, al bleven sommige leraren van mening dat belangrijke waarden van hun vak daarbij werden opgeofferd. 'Curriculum director', miss Wilmotte, vroeg daarom in juni 1938 elke leraar om zijn vak te analyseren op basis van de tien kenmerken waarmee geëxperimenteerd werd: (1) beheersing van essentiële kennis, (2) studievaardigheden en werkgewoonten, (3) technieken, (4) denken, (5) communicatie, (6) waardering, (7) creativiteit, (8) sociale gevoeligheid, (9) aanpassing en (10) filosofie.

Sommige leraren vonden het moeilijk om zo naar hun vakgebied te kijken en er was aanzienlijke overredingskracht nodig om hen ertoe te brengen de analyse te proberen. De analyses werden uiteindelijk met de voltallige staf besproken, wat allereerst een waardevolle ervaring was, waarbij de vele invalshoeken duidelijk werden van waaruit bijvoorbeeld 'denken' of 'communicatie' benaderd kon worden. De leraren werden zich bewust dat specifieke kenmerken van hun vakken bijdroegen aan een gemeenschappelijk doel. Het gaf leraren ook een veel beter inzicht in de kansen die andere vakgebieden boden en maakte leraren bewust van waarden die zij in hun werk met leerlingen niet hadden meegenomen.

Noten

¹ I would be the first to hear welcome criticism (Luke, z.j.^a).

² I do not claim to have perfected my plan. Many minds must concentrate and cooperate upon it if it is to be a living and vital thing (...) (Parkhurst geciteerd in: Wilson, 1926, p. 23-24).

³ She desired the Plan to be a growing thing; and desired its growth to be contributed to by other experimenters besides herself (Lynch, 1924, p. 8).

⁴ Er is niet goed een bron voor deze film te geven; de film is wel digitaal beschikbaar in het Nieuw Historisch Dalton Archief van de NDV.

⁵ Like a true pioneer, Parkhurst shouldered her way past every obstacle to her goal (Luke z.j.^c, p. 1).

⁶ Solving problems as they arise (Luke, z.j.^c)

⁷ One definition of a genius that appeals to me is: 'an individual with a creative bent for solving problems in unusual ways'. That fits Helen Parkhurst (Luke, z.j.^c, p. 1).

⁸ By that time, I felt I had devoted sufficient study to the individual aspect of education. The school in its aspect of a human society then engrossed my energy (Parkhurst, 1923, p. 12).

⁹ Education, especially during times of emotional upheaval, is almost as important to a child as clothing, shelter or food. For that reason educational activities would be continued at the center, no matter how grave conditions in the 'outside world' become (Girls test 'Evacuation Center' at New Milford, first in U.S., 1941).

¹⁰ Helen Parkhurst has the kids tapping veins of gold in themselves that neither they nor their parents knew were there (Luke, z.j.^a, p. 20).

¹¹ Children will reveal their true thoughts and feelings to an objective, supportive adult 'listening post'. (Luke, z.j.^a)

¹² All children need a forum, but those boys especially need a sounding board, an adult to talk to that they can trust, someone who does not represent authority (Luke z.j.^a, p. 4).

¹³ One of Parkhurst's ideas was to publish a 'sound book' about crime. It was given the working title Slum Block. She found the boys' voices, but especially their ideas on crime prevention, convincing and hoped that the recordings and arguments would spur those responsible into action. This was her way of starting a 'one-man crusade' against the conditions that led to juvenile delinquency. Slum Block was never published but the typescript of this book has been preserved. (Luke, z.j.^a, p. 1)

¹⁴ The glass wall that brought in the outside world, so that the children could see from the school that the destroyed city was being rebuilt. (Luke, z.j.^a, p. 4)

- ¹⁵ To be aware of all the activities going on around them as the awful damage of bombs was being repaired: ‘We want them to know this is their country and what is happening ‘out there’ in the rebuilding is for them – so we think it is educational for them to watch the process (Luke z.j.^a, p. 4.).
- ¹⁶ Any education is bad which leads to the formation of habits of idleness, carelessness, failure, instead of industry, thoroughness and success. Any religion or social institution is bad which leads to habits of pious make-believe, insincerity, slavish regard for authority and disregard for evidence, instead of habits of sincerity, open-mindedness and independence. These are the beacon lights towards which education should tend (Parkhurst, 1922, p. 4-5).
- ¹⁷ We’ve a president who knows how. He looks ahead and plans with that rare ability build up by experience. Why, when he begins to talk you soon find he’s left you and your ideas (...). Yes, our president’s one in a million – a fearless human being! (Parkhurst, 1922, p. 22).
- ¹⁸ For service and co-operation are what we need to solve our great political and social problems to-day, and synthetic education that will provide that large and comprehensive outlook which will make these virtues a habit of thought and a practice of life (Parkhurst, 1922, p. 21).
- ¹⁹ Prepare not to be governed, but to govern, in a active appreciation of, and concern for, the needs and achievements of others (Parkhurst, 1926, p. 3).
- ²⁰ It (The Dalton Plan) will certainly develop resourceful and responsible human beings more capable of contributing to demands of the very much changed society which is confronting us (Parkhurst, 1921, The Dalton Plan IV in: The Times Educational Supplement, July 23, 1921).
- ²¹ This step promotes the formation of mental habits and character qualities that are essential for good citizenship and a happy, successful personal life; such qualities as interest and industry, accuracy, critical judgment, self-reliance, initiative, responsibility and the development of personality through opportunities for the creative spirit to operate freely.
- ²² That it is only when one expresses oneself in social terms, when one gives oneself to the service of others, that one’s individual life becomes rich, and free, and full, and happy. I am certain that is the right way to look at it, and this is the point of view underlying the whole spirit of the great movement of the Dalton Plan which we are considering here. You will miss its truth unless you regard the human soul not as an adjective but as a precious substantive. Every boy or girl born is an entity, bound to fulfil itself in terms of the general social life, and unless it finds its way to do this a poor development indeed is in store for it. The individual is always entirely responsible for himself, not we for him (Nunn, 1923, p. xii).
- ²³ The modern schoolmaster has, so to speak, recognized their natural activities officially, and allows them to be to some extent partners in the management of their own lives (Nunn, 1923, p. xii).
- ²⁴ Harmony between teacher and pupil is essential if we would avoid those emotional conflicts which are the most distracting among the ills the old type of school is heir to. ... Freedom and responsibility together perform the miracle.
- ²⁵ Freedom is taking his own time. To take someone else’s time is slavery (Parkhurst, 1922, p. 16).
- ²⁶ This constitutes a problem in school procedure. It should be so organized that neither pupil nor teacher can isolate themselves, nor escape their due share in the activities and in the difficulties of others (Parkhurst, 1922, p. 17).
- ²⁷ The Dalton class, on the other hand, is a real community; there is mutual relationship between the units. They can

help one another and form temporary groups for special pieces of work. In fact life in a Dalton school is like life in the outside world. The children study for themselves as they will have to in after life; they practice initiative and self-resource as they will have to when they grow up; they help to mould their own destinies as they will have to when they go out into the world and fend for themselves. (Kimmins & Rennie, 1932, p. 125).

- ²⁸ Let us think of school rather as a sociological laboratory where pupils themselves are the experimenters, not the victims of an intricate and crystallized system in whose evolution they have neither part nor lot. Let us think of it as a place where community conditions prevail as they prevail in life itself (Parkhurst, 1922, p. 10).
- ²⁹ Under the old educational system a pupil and often does live outside his group, touching it only when he passes in company with his fellows over the common mental highway called the curriculum. This easily ends in his becoming anti-social, and if so he carries this handicap with him when he leaves school for the wider domain of life. Such a pupil may even be 'an intelligent participator' in the life of his form or class, just as the teacher may be. But a democratic institution demands more than this. Real social living is more than contact; it is co-operation and interaction. A school cannot reflect the social experience which is the fruit of community life unless all its parts, or groups, develop those intimate relations one with the other and that interdependence which, outside school, binds men and nations together (Parkhurst, 1922, p. 20).
- ³⁰ Education is, after all, a co-operative task. Their success or failure in it is interlocked (Parkhurst, 1922, p. 17).
- ³¹ Until the educational world wakes to the fact that curriculum is not the chief problem of society, we shall, I fear, continue to handicap our youth by viewing it through the wrong end of the telescope (Parkhurst 1922, p. 23).
- ³² The curriculum is dead without the live motive power of the child, it must work by boy and girl power (Parkhurst, 1926, p. 10).
- ³³ Just as we need proper food to nourish and sustain our bodies, so do we need proper food for our intellect, which the school curriculum is supposed to supply (Parkhurst, 1926, p. 3).
- ³⁴ It (=The Dalton Plan) should inspire a better curriculum and indeed create a demand for it (Parkhurst, 1926, p. 3).
- ³⁵ The curriculum should not be presented as subjects in 'water-tight compartments' but, rather 'integrated, cutting across subject lines (...) which might help the student orient herself towards large problems of the present world (Parkhurst, 1937, geciteerd in Semel, 2002, p. 85).
- ³⁶ (It is) to correct one of the worst deficiencies in modern American life – neglect of adequate preparation for motherhood... We are giving a four-year course in maternal care in order to carry a girl safely over the six remaining years before she marries and faces motherhood (Fierst, 1932, p. 16).
- ³⁷ (Grade 9) Life in New York City, considered as a metropolitan community; (Grade 10) The political, economic, and cultural trends that have given character and differentiation to life in the United States today; (Grade 11) The impact of European culture on our life today; (Grade 12) Outstanding, international problems and America's relation to them (Progressive Educational Staff, 1943, p. 178).
- ³⁸ 1. The development of many sides of the child's nature – intellectual, emotional, aesthetic, and spiritual; 2. provision for individual differences; 3. the development of the self-discipline in the pupil that makes it possible for him to use freedom; 4. the growth of an active appreciation of, and concern for, the needs and achievements of other individuals and people. (Progressive Educational Staff, 1943, p. 179)
- ³⁹ It (Dalton Laboratory Plan) was created to serve the real needs of children and to help foster the 'spiritual brotherhood of man (Parkhurst geciteerd in Lager, 1983, p. 140,)
- ⁴⁰ Experience, the best and indeed the only real teacher (A. Lynch, 1926, p. 10).

- ⁴¹ Society wants its members to be experienced. The best thing we can do in our schools is to give opportunities which provide experience (Parkhurst, 1921, p. 19).
- ⁴² Without it no development of character is possible, and without character no problems can be satisfactorily solved at any age. The child, cramped and frustrated by the rules and regulations of our educational system, never gets to grips with experience in any form. He neither learns to master his own difficulties nor the difficulties bred of contact with his fellows (Parkhurst, 1922, p. 5).
- ⁴³ Experience was their only school. Their inborn talents alone enabled them to learn the supreme lesson of life (Parkhurst, 1922, p. 3).
- ⁴⁴ A favourable environment is one which provides opportunities for spiritual as well as mental growth (Parkhurst, 1922, p. 2).
- ⁴⁵ In the United States to-day history is taught far too generally from the mere national point of view. Frequently pupils are given an unconscious impression that 'the world began' in the American year 1776! This may be considered patriotic by some, but the narrowing influence of such teaching upon the pupil is evident. Only by learning history as world history, and all subjects on the basis of the universe, can the child grow into a complete man or woman as well as a good citizen (Parkhurst, 1922, p. 58).
- ⁴⁶ In the original plan proposed by Miss Parkhurst, group consciousness and creativeness were to be attained through the organization of special groups, the interests of which were to be developed through investigation of special phases of a subject (Jackman, 1920, p. 688-696).

Illustratieverantwoording

NYDS archief: p. 34 (1), 34 (2), 68 en 75

Archief René Berends: p. 20, 25(1), 25(2), 26 (11), 26(2), 27, 33

iStock: voorpagina, 2, 4, 8, 11, 17, 18, 41, 44, 47, 52, 58-59

Vivian Velthuis: p. 43 figuur elementen burgerschap

“Er werd op die school een uitgesproken basis gelegd voor democratisch denken”
(Wim de Bie in: Dalton Den Haag, 2000, p. 71)



Go Forth Unafraid, New York Dalton School

Dalton en burgerschapsonderwijs: ‘Go forth unafraid’

Vera Otten-Binnerts, René Berends, Lida Klaver, Jaap de Brouwer en Symen van der Zee,
Lectoraat Vernieuwend Onderwijs, Saxion Hogeschool, in samenwerking met de Nederlandse Dalton Vereniging, oktober 2024

