

Vormgeving van
leerprocessen 104

Daltoncompetenties voor leerlingen in het VO

*Kortlopend Onderwijsonderzoek in opdracht van de
Nederlandse Daltonvereniging*

Marianne Boogaard
Maartje van Daalen-Kapteijns
Iris Bollen

Daltoncompetenties voor leerlingen in het VO

*Kortlopend Onderwijsonderzoek in opdracht van de Nederlandse
Daltonvereniging*

Marianne Boogaard

Maartje van Daalen-Kapteijns

M.m.v. Iris Bollen

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Boogaard, M., Daalen-Kapteijns, M.M. van.

Daltoncompetenties voor leerlingen in het vo. Kortlopend Onderwijsonderzoek in opdracht van de Nederlandse Daltonvereniging.
Amsterdam Kohnstamm Instituut.
(Rapport 908, projectnummer 40613)

ISBN 978-90-6813-968-6

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave:

Kohnstamm Instituut

Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1018 TV Amsterdam

Telefoon: 020-5251226

<http://www.kohnstammstituut.uva.nl>

Copyright © Kohnstamm Instituut, 2013

Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.

Inhoud

Woord vooraf	1
Samenvatting	3
1 Inleiding en kader voor het onderzoek	7
1.1 Aanleiding en achtergrond	7
1.2 Probleemstelling en doel van het onderzoek	8
1.3 Onderzoeksvragen	11
1.4 Leeswijzer	13
2 Onderzoeksopzet	15
2.1 Kwalitatief-beschrijvend onderzoek	15
2.2 Procedure, dataverzameling en dataverwerking	15
3 Resultaten interviewronde	19
3.1 Hoe werken de scholen aan de ontwikkeling van de daltoncompetenties bij leerlingen?	19
3.2 Leerlijnen, streefdoelen en monitorinstrumenten voor de daltoncompetenties?	44
3.3 Reacties op de 'rubrics'	57
3.4 Zichtbaar maken van de waarde van daltononderwijs	63
3.5 Zijn de daltoncompetenties leerbaar? Is er een relatie met leerprestaties?	68
4 Resultaten literatuurverkenning	75
4.1 De Dalton-leerlingcompetenties en verwante competenties	75
4.2 Wat kunnen docenten doen om leerlingen te stimuleren competenties te ontwikkelen?	77
4.3 Globale analyse van de aanpak van de scholen in het licht van de literatuur	82
4.4 Conclusie betreffende inzet van didactische middelen in het daltononderwijs	93
5 Conclusies	95
Literatuur	101
Bijlagen	103
Bijlage 1 Rubrics daltoncompetenties	103
Bijlage 2 Sociale competenties	108
Bijlage 3 Key competencies	110

Woord vooraf

Ouders die met hun kind op zoek gaan naar een school voor voortgezet onderwijs die bij hen past, vragen zich nogal eens af waar ‘dalton’ nu eigenlijk voor staat. Moet mijn zoon al zelfstandig zijn? Is er wel voldoende structuur? Moet je altijd maar samenwerken of mag je ook wel eens alleen werken?

Die vragen zijn goed te beantwoorden omdat we op de vo-daltonscholen enorm hard werken aan een brede ontwikkeling van leerlingen. Er is vanzelfsprekend veel aandacht voor de cognitieve kant: de schoolse kennis en vaardigheden. Maar het credo van grondlegster Helen Parkhurst omvat meer: als daltonscholen willen we ‘mensen zonder vrees’ opleiden. Anno 2013 gaat het dan om leerlingen die zelf keuzes kunnen maken, weten hoe ze moeten leren en hun tijd moeten indelen, goed met anderen kunnen werken en vanuit eigen motivatie en vertrouwen streven naar zo goed mogelijke prestaties.

De Regio-VO van de Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) vindt het belangrijk dat deze meerwaarde van het daltononderwijs ook maatschappelijk beter zichtbaar wordt. Leerlingen die beschikken over goed ontwikkelde ‘daltoncompetenties’ hebben daarvan immers plezier in hun hele verdere loopbaan en leven. Zo is het goed om te horen van oud-leerlingen dat ze in het vervolgonderwijs zo veel beter dan hun medestudenten de eigen verantwoordelijkheid aankunnen.

De dalton vo-scholen hebben daarom enkele jaren geleden een aantal kenmerken geformuleerd die passen bij een ‘goede daltonleerling’ aan het einde van de opleiding. Die kenmerken zijn samengevat in een rubrics-model waarmee de scholen aan de slag konden om de ontwikkeling van hun leerlingen te monitoren. Inmiddels waren we natuurlijk ook benieuwd hoe de dalton vo-scholen aan het ontwikkelen van die daltoncompetenties werken en of het rubrics-model zijn weg in de scholen al heeft gevonden.

Het Kortlopend Onderwijsonderzoek heeft het mogelijk gemaakt deze vragen te laten onderzoeken door het Kohnstamm Instituut op 8 van de 24 dalton vo-scholen. Het resultaat van dat onderzoek ligt hier voor u.

De onderzoekers gaven aan dat zij zich zeer welkom hebben gevoeld op de betreffende acht scholen. Ze waren onder de indruk van de open sfeer, de dynamiek en de eerlijke informatie -ook over ‘waar we nog mee worstelen’ in de verdere ontwikkeling van het daltononderwijs. Mede namens hen wil ik dan ook graag alle deelne-

mers aan de interviews van harte bedanken voor hun enthousiaste medewerking. En namens de Regio-VO wil ik de onderzoekers op hun beurt bedanken voor hun betrokken, enthousiaste en onderzoekende houding en hen feliciteren met dit mooie rapport.

Vanuit de Regio-VO kan ik zeggen dat we de indruk hebben dat de acht scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek behoorlijk representatief zijn voor het totaal van de 24 dalton vo-scholen. De vele citaten laten een praktijk zien die docenten en schoolleiders zeker zullen herkennen. Tegelijk zal het hele rapport voor velen een flinke bron van inspiratie zijn en voldoende stof geven om een regenachtige zondag zinvol te besteden.

En daar hoeft het niet bij te blijven. Mede op basis van dit onderzoek kunnen we de verdere ontwikkeling van daltoncompetenties in de scholen gestalte geven, leidend tot een prachtig eindresultaat voor onze leerlingen. Die met terechte trots zullen kunnen zeggen: ik heb op een daltonschool gezeten!

Namens de regio-VO en de acht scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek

Pieter Hogenbirk

Rector Helen Parkhurst Daltonschool, Almere

Samenvatting

In het kader van Kortlopend Onderwijsonderzoek heeft het Kohnstamm Instituut een onderzoeksoopdracht van de Nederlandse Daltonvereniging (NDV) uitgevoerd. Geinventariseerd is de 'de stand van zaken' op een achttal dalton VO-scholen betreffende de ontwikkeling van daltoncompetenties bij leerlingen.

De hoofdvragen in het onderzoek waren:

1. (Hoe) werken scholen aan de daltoncompetenties van leerlingen?
2. (Hoe) wordt de ontwikkeling van daltoncompetenties bij leerlingen gevolgd?

Er zijn door de Regio-VO van de NDV zes daltoncompetenties benoemd, namelijk reflecterend vermogen, ondernemend zijn, proactief, sociaal weerbaar, organiserend en resultaatgericht. Deze zes competenties zijn gekoppeld aan de drie klassieke daltonpijlers: zelfstandigheid, samenwerken en vrijheid in gebondenheid (of verantwoordelijkheid). Een werkgroep vanuit de Regio-VO heeft vervolgens een rubricsmodel geconstrueerd waarmee de competentieontwikkeling van leerlingen in kaart kan worden gebracht (zie voor deze 'rubrics' de bijlage achter in dit rapport). Een aantal van de dalton VO-scholen fungeerde als pilotgroep voor de toepassing van deze rubrics. Deze scholen hebben zich vervolgens ook gemeld voor deelname aan het onderzoek naar de stand van zaken rond de implementatie van het instrument.

Er is gekozen voor een kwalitatief-beschrijvende onderzoeksoopzet met behulp van dataverzameling via gestructureerde interviews met per school drie focusgroepen van direct betrokkenen: (a) schoolleiders en daltoncoördinatoren, (b) docenten en mentoren, en (c) leerlingen. In de periode van mei tot juli 2013 hebben de onderzoekers gesproken met in totaal 18 schoolleiders c.q. daltoncoördinatoren, 35 docenten en mentoren, en 49 leerlingen van acht verschillende dalton VO-scholen verspreid over het land.

De bevindingen voor de eerste onderzoeksvraag - *Werken aan de daltoncompetenties van leerlingen, en zo ja op welke manieren?*- zijn als volgt. De acht scholen werken zeker aan de ontwikkeling van die daltoncompetenties. Ze doen dat op allerlei manieren en met allerlei hulpmiddelen: de daltonuren waarvoor leerlingen zelf een invulling kunnen kiezen, studiewijzers, specifieke opdrachten en instructies die gericht zijn op het vergroten van bijvoorbeeld de zelfstandigheid, of de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen, aandacht voor een geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheden naar de leerlingen zelf bijvoorbeeld door de periode waar-

voor gepland moet worden te verlengen naarmate de leerlingen doorstromen naar hogere leerjaren, geschikte werkplekken binnen de school, docenten en mentoren die reflectie bevorderen. Een opbouw in de doelen voor competentieontwikkeling is op een enkele school expliciet uitgewerkt in een leerlijn, terwijl deze op andere scholen (nog?) vooral impliciet aanwezig is. De drie klassieke daltonpijlers zijn meer aanwezig binnen de scholen dan de zes nieuw benoemde daltoncompetenties. Er komen natuurlijk ook enkele verbeterpunten naar voren, waaronder het feit dat nog niet alle docenten daltongeschoold zijn, met name op die scholen die onlangs een snelle groei hebben doorgemaakt.

De stand van zaken betreffende de tweede onderzoeksvraag – *Wordt de ontwikkeling van daltoncompetenties bij leerlingen gevolgd, en zo ja op welke manieren?* – is als volgt. De competentieontwikkeling van leerlingen wordt op alle scholen in zekere mate gevolgd. Dat gebeurt vooral vanuit de visie dat (zelf)reflectie voor de leerlingen belangrijk is. De scholen gebruiken voor dat reflecteren en volgen van de ontwikkeling meestal eigen instrumenten die meer of minder lijken op de 'rubrics'.

De rubrics van de Regio-VO worden over het algemeen herkend als een nuttig bruikbaar middel om meer lijn aan te brengen in het stimuleren van reflectie bij leerlingen door hun docenten en mentoren. Als leerlingen op gezette tijden de rubrics (of een vorm daarvan) invullen, kunnen zij zich bewust worden van de aspecten waarop zij zich goed ontwikkelen en waarop ze achterblijven. De respondenten (schoolleiders, daltoncoördinatoren, docenten/mentoren en leerlingen) zijn het erover eens dat het nut van het invullen van 'rubrics' staat of valt met wat er vervolgens mee gebeurt. Wie bespreekt wat er is ingevuld met wie? Gebeurt dat individueel of in groepjes? Doet alleen de mentor dit, of worden ook ouders hierbij betrokken? Wat is de volgende stap? Behalve voor het bevorderen van reflectie, kunnen de 'rubrics' gebruikt worden om competentie-ontwikkeling op een wat hoger niveau te volgen, bijvoorbeeld op klas-, leerjaar- of schoolniveau. Daarvoor zou een digitale wijze van invullen en verwerken wenselijk zijn, maar dat blijkt technisch geen eenvoudige zaak.

De 'rubrics' zouden bovendien een rol kunnen spelen in het verlenen van een daltoncertificaat in het kader van het beter zichtbaar maken van de waarde van daltononderwijs. Deze kwestie is actueel binnen de Regio VO van de NDV, en is meegenomen in het onderzoek. Vijf van de acht scholen staan (voorzichtig) positief tegenover het idee om hun leerlingen, naast het eindexamendiploma, een daltoncertificaat mee te geven. Over vorm en inhoud van dat certificaat leven verschillende ideeën. De meest eenvoudige vorm houdt in dat er bij wijze van spreken een verklaring

wordt toegevoegd aan het diploma dat aangeeft 'de leerling heeft dit diploma behaald op een daltonschool'. Maar er is ook een uitgebreider en gelaagder geheel denkbaar, waarin sprake is van een beoordeling van het niveau van de bereikte daltoncompetenties. Dat kan via cijfers of waarderingen door de school (mentor, docenten), of via zelfoordelen door de leerling, dan wel peer-beoordelingen door medeleerlingen. Ingevulde 'rubrics' door de schooljaren heen kunnen daarbij zichtbaar maken hoe de leerling zich ontwikkeld heeft (in zijn eigen ogen, met eventueel een oordeel van de mentor ernaast). Hierin kan mogelijk een portfolio een plaats hebben: leerlingen verzamelen materiaal dat laat zien hoe zij hun daltoncompetenties hebben ingezet, wat zij daarmee hebben bereikt (en eventueel ook: waar hun minder sterke kanten zitten). Eén van de acht scholen is geen voorstander van een certificaat vanwege de fundamentele visie dat het ontwikkelen van daltoncompetenties een middel is en geen doel op zichzelf, en dat je die ontwikkeling niet moet willen meten via het afvinken van wat voor lijstjes dan ook. Samengevat luidt de conclusie dat de meningen van de respondenten over de certificatskwestie verdeeld zijn en dat de discussie daarover nog in volle gang is, overigens ook met de NDV als overkoepelende organisatie.

Een derde onderzoeksvraag die is meegenomen in het project luidde: *Wat zijn vanuit de theorie kansrijke didactische middelen voor competentie-ontwikkeling in het algemeen?* Om deze vraag te beantwoorden is een zeer beknopte literatuurstudie uitgevoerd. De uitkomst bestaat uit acht didactische middelen, variërend van 'modeling' van voorbeeldgedrag tot het aanbieden van een rijke leeromgeving die positief bijdragen aan de ontwikkeling van sociale en persoonlijke competenties van leerlingen. In de informatie die op de bezochte scholen verzameld is over het werken aan daltoncompetenties, zijn alle acht didactische middelen herkenbaar aanwezig. Er zijn voor elk didactisch middel een aantal positieve elementen gevonden en een aantal knelpunten. Scholen kunnen met deze inventarisatie desgewenst hun voordeel doen door positieve elementen in hun eigen school te versterken en knelpunten weg te werken.

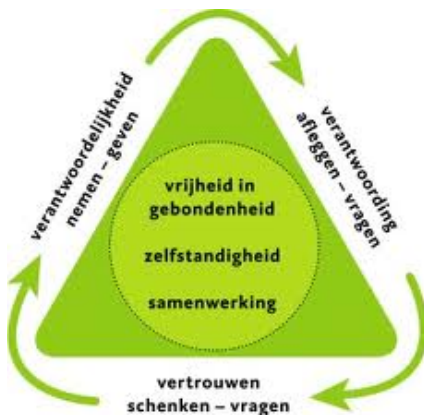
Tot slot komt uit het onderzoek duidelijk naar voren hoezeer in elk van de acht scholen op een eigen wijze naar verdere ontwikkeling van het concept 'daltononderwijs' gestreefd wordt, en dat is echt een typerend daltonkenmerk.

1 Inleiding en kader voor het onderzoek

In dit hoofdstuk beschrijven we de achtergrond van het onderzoek: de wens van de Nederlandse Daltonvereniging (NDV) om de toegevoegde waarde van daltononderwijs zichtbaar te maken en bredere maatschappelijke bekendheid te geven. Eén van de stappen in dat proces is het monitoren van de ontwikkeling van daltoncompetenties van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Daarvoor is een conceptversie van een rubricsmodel ontwikkeld door de NDV-Regio VO, maar de vraag is nu of (en hoe) er in de praktijk inmiddels mee wordt gewerkt op de scholen. We bespreken verder kort de probleemstelling en onderzoeksvragen die de basis vormen voor het uitgevoerde onderzoek.

1.1 Aanleiding en achtergrond

Daltononderwijs bestaat in Nederland al sinds de (vijfde) HBS in Den Haag er in 1926 mee startte. Grondlegster is Helen Parkhurst (VS), die in haar boek 'Education on the Dalton Plan' (1922), haar onderwijsvisie beschreef. Inmiddels zijn er ruim 300 Nederlandse daltonscholen, waaronder 24 scholen voor voortgezet onderwijs. Als grondslag voor hun onderwijs hanteren al deze scholen de 'daltondriehoek' waarin drie kernprincipes (pijlers) centraal staan: vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerking. Het realiseren van die principes vraagt van zowel docenten als leerlingen dat zij: verantwoordelijkheid (nemen en geven), verantwoording (afleggen en vragen), en vertrouwen (schenken en vragen).



Afbeelding 1: De daltondriehoek

Daltononderwijs wordt in Nederland gerekend tot het traditionele vernieuwingsonderwijs, maar waar daltononderwijs nu precies voor staat, is voor de gemiddelde Nederlander geen ‘gesneden koek.’ De Nederlandse Daltonvereniging (NDV) zou graag zien dat er bredere maatschappelijke bekendheid komt van de toegevoegde waarde van daltononderwijs. Daltononderwijs richt zich immers niet alleen op de schoolvakken, maar ook op de culturele, morele en sociale vorming van leerlingen. Alleen daarin leggen de leerlingen geen examen af, en dus is die meerwaarde moeilijker zichtbaar te maken voor de buitenwereld. Toch zijn de scholen ervan overtuigd dat de drie pijlers voor het inrichten van het daltononderwijs –vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerking- tevens bijdragen aan de ontwikkeling van daarbij horende competenties van leerlingen. Competenties die bovendien voor leerlingen van belangrijke waarde zijn in hun vervolgstudie en maatschappelijke carrière. Het ideaal van Helen Parkhurst was kinderen op te voeden tot ‘fearless human beings’. Van der Ploeg (2010: 8) geeft aan dat een exacte definiëring ontbreekt van wat zij daaronder wilde verstaan, maar hij voegt daaraan toe dat zij wel twee anekdotische vergelijkingen maakt waaruit de praktische kwaliteiten van een ‘mens zonder vrees’ kunnen worden afgeleid. ‘De mens die nergens bang voor is’, is zoals de ‘lefgozertjes’: wereldwijs, handig, zelfverzekerd en bijdehand, én zoals ‘de spoorwegdirecteur’: kundig, ervaren, initiatiefrijk, vooruitdenkend en strategisch.

Interessant nu is te weten hoe de dalton VO-scholen hun onderwijs vormgeven om hun leerlingen de leerprocessen te laten doorlopen die leiden tot de ontwikkeling van de beoogde daltoncompetenties. En, in deze tijden van opbrengstgericht werken, op welke manier zij nagaan in hoeverre leerlingen die competenties ook daadwerkelijk verwerven. Daar gaat vanzelfsprekend een definiërvraag aan vooraf, want: om welke competenties gaat het de scholen dan eigenlijk? Wat houden zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken als competenties precies in voor leerlingen tussen 12 en 18 jaar?

1.2 Probleemstelling en doel van het onderzoek

Enkele jaren geleden is de vraag opgekomen: Waaraan kunnen ouders en leerlingen een daltonschool herkennen? In welk opzicht onderscheidt het onderwijs op een daltonschool zich van dat op andere scholen nu veel scholen bezig zijn met vernieuwingen zoals samenwerkend leren, zelfstandig leren en verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces?

Tijdens een studiedag in 2011 van de Regio-VO van de Nederlandse Daltonvereniging is daarover verder gesproken. Op basis van de vraag: ‘Wat kenmerkt een goede daltonleerling na het behalen van een diploma aan een dalton VO-school?’ zijn uiteindelijk de volgende zes daltoncompetenties voor leerlingen geformuleerd:

1. *Reflecterend vermogen*
De leerling is in staat om te reflecteren op eigen gedrag en daar volledig op te reageren.
2. *Ondernemend*
De leerling is ondernemend en neemt op allerlei vlakken initiatief.
3. *Proactief*
De leerling is proactief. Hij/zij ziet wat ondernomen moet worden om tot goede resultaten te komen. Hij/zij denkt structureel en maakt verantwoorde keuzes.
4. *Sociaal weerbaar*
De leerling is sociaal weerbaar. Hij/zij komt voor zijn opvattingen/meningen uit en kan deze goed verwoorden.
5. *Organiserend*
De leerling kan goed organiseren. Hij/zij heeft zijn zaken op orde en weet hoe hij zaken moet aanpakken.
6. *Resultaatgericht*
De leerling is resultaatgericht. Hij/zij probeert altijd een zo goed mogelijk resultaat te bereiken en weet welke middelen hij/zij daarvoor nodig heeft.

(zie: notitie De Daltoncompetenties, versie 15 september 2011).

Aan de formulering van deze zes leerlingcompetenties is geen uitgebreide literatuurstudie vooraf gegaan, noch is een theoretische verantwoording geschreven. De keuze en invulling ervan is met name gebaseerd op materialen en praktijkkennis van de docenten uit de Regio-VO (NDV) die aanwezig waren bij de studiedag. Dat is een bewuste keuze geweest vanuit de verwachting dat daarmee het draagvlak het grootst is.

De verdere formulering is gedaan in een kleinere werkgroep, bestaande uit docenten en schoolleiders. Deze werkgroep heeft de zes kenmerken van de goede daltonleerling verbonden met de drie vertrouwde daltonpijlers en uitgewerkt in de vorm van rubrics. “Daarbij is de zelfstandigheid vooral gericht op het zelf, de samenwerking op de directe groep om de leerling heen en de vrijheid en verantwoordelijkheid meer op het buiten, de omgeving.” (zie bijlage 1). Zo ontstond een instrument waarmee leerlingen en docenten de ontwikkeling van daltoncompetenties van leerlingen kunnen monitoren.

Per pijler - (1) ikzelf/zelfstandigheid, (2) in de groep/samenwerken en (3) naar buiten toe/vrijheid en verantwoordelijkheid - zijn voor alle zes daltoncompetenties beschrijvingen gegeven van kenmerkend gedrag van een leerling. Die beschrijvingen passen bij verschillende beheersingsniveaus, uitgezet op een schaal van 1 tot 4 (van + t/m ++++). Voor de competentie 'zelfstandigheid-ondernemend' loopt de schaal dan bijvoorbeeld van + = 'ik doe alleen iets als een ander het vraagt', tot en met ++++ = 'ik toon duidelijk initiatief.' Het taalgebruik is gericht op ongeveer het niveau van een leerling in 3-havo.

De voorgestelde beoordelingsprocedure houdt in dat leerlingen zowel hun eigen competenties beoordelen als die van twee van hun klasgenoten, op het moment dat zij in de derde klas zitten van het vmbo, mavo, havo of vwo. De mentor bespreekt de beoordelingen en vult deze zonedig samen met de leerling verder aan. In het examenjaar beoordeelt de leerling zichzelf opnieuw. Hij/zij vergelijkt deze beoordeling met de oordelen uit het derde leerjaar, en bespreekt dit met de mentor. De verwachting van de Regio-VO van de Nederlandse Daltonvereniging is dat leerlingen op deze manier meer zicht krijgen op hun eigen ontwikkeling.

De rubrics als monitorinstrument, noch de geschetste procedure zijn overigens dwingend voorgeschreven. De dalton VO-scholen zijn vrij in het gebruik ervan, en kunnen er desgewenst een eigen vorm en invulling aan geven. De achterliggende aanname van de NDV Regio-VO is echter dat het werken met daltoncompetenties voor leerlingen impact heeft op de schoolontwikkeling: scholen zullen bewuster inzetten op didactische middelen die bijdragen aan de competentieontwikkeling van leerlingen. Wanneer bijvoorbeeld de school beoogt leerlingen op te leiden die beschikken over reflecterend vermogen, vloeit daaruit de verantwoordelijkheid voort om het onderwijs zo vorm te geven dat leerlingen ook kunnen leren reflecteren op hun eigen gedrag.

Inmiddels is een aantal VO-daltonscholen aan de slag gegaan met de leerlingcompetenties, de andere scholen wachten nog even de eerste bevindingen af. De pilotscholen hebben nu, waarschijnlijk, hun eerste ervaringen opgedaan met (de procedure voor) de zes daltoncompetenties voor leerlingen. De Nederlandse Daltonvereniging (NDV) is daarom benieuwd in welke mate en op welke manier de voorgestelde daltoncompetenties van leerlingen inmiddels geïmplementeerd zijn in het onderwijs van de verschillende daltonscholen. In het kader van het Kortlopend Onderwijs-onderzoek heeft de Nederlandse Daltonvereniging aan het Kohnstamm Instituut gevraagd een inventarisatiestudie uit te voeren die daarop zicht kan geven.

Achterliggend doel van de inventarisatie is handvatten te bieden voor verdere beleidsvorming, en eventueel voor het ontwerpen van een daltoncertificaat. Het accent

voor dit onderzoek ligt echter op vragen als: Wat zijn de ervaringen tot nu toe? Wat werkt, wat niet? Welke successen en knelpunten zijn er? Welke instrumenten gebruiken de scholen? Wat kan er nog verbeterd aan de rubrics? En: wat levert het werken met de dalton-leerlingcompetenties op in het licht van de schoolontwikkeling van dalton VO-scholen?

1.3 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag voor het onderzoek is:

Hoe staat het ervoor met de implementatie van de daltoncompetenties (op de acht pilotscholen) en wat zijn de ervaren opbrengsten van die implementatie voor het onderwijs, de docenten en de leerlingen?

Ter beantwoording van deze hoofdvraag, zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Op welke manier zijn de pilotscholen bezig met 'competentieontwikkeling' bij leerlingen op het gebied van zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerking?
2. Hoe verhoudt zich die ontwikkeling tot de zes daltoncompetenties voor leerlingen zoals ze zijn geformuleerd door de Regio-VO van de Nederlandse Daltonvereniging: reflecterend vermogen, ondernemend, proactief, sociaal weerbaar, organiserend en resultaatgericht?
3. Welke invoeringsstrategie volgt men of heeft men voor ogen?
4. Welke gemeenschappelijke elementen zijn te herkennen bij de acht pilotscholen?
5. Welke (monitor)instrumenten gebruiken deze scholen? Is daarbij gekozen voor een schoolspecifieke uitwerking van de leerlingcompetenties, en zo ja, hoe ziet die eruit?
6. Wat zijn de ervaringen tot nu toe: wat werkt, wat niet, welke successen en knelpunten zijn er?
7. Wat betekent het werken aan de daltoncompetenties voor de schoolontwikkeling (Hoe begeleiden de scholen hun leerlingen bij de verwerving van de competenties? Welke vaardigheden vraagt dat van docenten? Welke werkvormen en eventueel docenttrainingen zet de school in?)
8. In hoeverre is er volgens de schoolleiding, docenten en leerlingen een relatie tussen de daltoncompetenties en de leerprestaties van leerlingen? Welke relatie is dat? Hoe wordt die relatie zichtbaar/is die aantoonbaar?

9. Wat is vanuit de onderzoeksliteratuur bekend over ‘leerbaarheid’ van de zes daltoncompetenties?

Op de achtergrond van de implementatie van de daltoncompetenties speelt de gedachte dat de genoemde competenties mogelijk een gunstige invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen. Een gedachte die goed past bij de ideeën van daltongrondlegster Helen Parkhurst (Education on the Dalton Plan, 1922). Piet van der Ploeg vat deze ideeën kort samen in zijn artikel Daltonplan onderwijspedagogiek (2007) voor de drie ‘filosofische principes’ waaraan onderwijs volgens het Daltonplan beantwoordt: autonomie, socialiteit en rationaliteit.

Voor autonomie (zelfverantwoordelijkheid) is de centrale stelling van Parkhurst: “dat de leerling op school de gelegenheid moet hebben om zichzelf te ontwikkelen en te vormen. Hij moet de ruimte krijgen om zijn eigen leren ter hand te nemen. Het leerplan dient begrepen en ingericht te worden als samenstel van *leerling*-werkzaamheden, werkzaamheden die de leerling op eigen wijze kan organiseren en op eigen manier en tempo kan uitvoeren. Hoe zelfverantwoordelijker het kind handelt, hoe meer het leert en hoe beter het wordt als mens.” (Van der Ploeg, 2007, p3). Het begeleiden van de ontwikkeling van ‘zelfverantwoordelijk handelen’ vraagt vervolgens overigens van docenten de vaardigheid om de daarvoor geschikte feedback te geven (Hattie & Timperley, 2007).

Voor socialiteit (wederzijdse afhankelijkheid en verantwoordelijkheid) geldt dat “de kern van het Daltonplan is dat de school een sociale gemeenschap wordt,” stelt Van der Ploeg. Mensen zijn van elkaar afhankelijk en daarom voor elkaar verantwoordelijk, is de opvatting van Helen Parkhurst. De school moet daarom socialiteit onderkennen en bevorderen. “Idealiter functioneert de school als sociale gemeenschap, een werkgemeenschap van leerlingen en leraren. Is de school echt een gemeenschap dan ervaart het kind hoe afhankelijk het is van anderen en hoe afhankelijk anderen zijn van hem, dan leert het onwillekeurig anti-sociaal en asociaal gedrag af, en went het even onwillekeurig aan samenleven en samenwerken en dan raakt het kind ermee vertrouwd dat het als lid van de gemeenschap een co-worker (is) responsible to, and for, the whole.” (Van der Ploeg, 2007, p4).

Het derde filosofisch principe is rationaliteit (efficiëntie en utiliteit). Het Daltonplan wil zorgen voor nuttig, doelmatig en efficiënt onderwijs, waar kinderen bijvoorbeeld geen tijd hoeven te verliezen met op elkaar wachten, of juist doordat zij het tempo van de anderen niet kunnen volgen, en waar leerkrachten zich kunnen richten op het leren, in plaats van op orde houden en disciplineren, aldus Van der Ploeg. Voor le-

ren geldt hetzelfde als voor onderwijs: “mensen zoeken instinctief de beste manier om een doel te bereiken, ze plannen wat ze gaan doen, en zodra ze merken dat het niet doeltreffend is, dus niet oplevert wat de bedoeling is, passen ze hun plannen aan.” (Van der Ploeg, p4). Met andere woorden, bij Parkhurst is leren tegelijk ook ervaren, maar dan wel rationeel ervaren: gericht op zelfverbetering, efficiëntie en nuttigheid.

Of er sprake is van een samenhang tussen de mate waarin leerlingen de daltoncompetenties beheersen en hun schoolprestaties, is een vraag die buiten het kader van het hier voorgestelde onderzoek valt. Is het zo dat een leerling die beter in staat is om autonoom, sociaal en rationeel te leren, daardoor ook betere resultaten behaalt? We verkennen deze ‘praktijktheorie’ in de inventarisatie van ervaringen van de scholen tot nu toe, door de vraag voor te leggen waarom men (eventueel) verwacht dat er sprake is van een samenhang tussen de mate van beheersing van de daltoncompetenties enerzijds en de schoolprestaties van leerlingen anderzijds (deelvraag 8).

1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 beschrijven we kort de onderzoeksaanpak die we hebben gevolgd: een uitgebreide interviewronde, en een beknopte literatuurstudie. De resultaten van de interviews met leerlingen, docenten/mentoren en schoolleiding en daltoncoördinatoren vormen de basis voor hoofdstuk 3. Achtereenvolgens gaan we daarbij in op: (3.1) de didactische middelen die in de scholen worden ingezet ter bevordering van de competentieontwikkeling van leerlingen, (3.2) de beoogde leerlijnen en –doelen, en de instrumenten waarmee die ontwikkeling –eventueel- wordt gevolgd, (3.3) de meningen van de respondenten over de rubrics zoals ze zijn ontwikkeld door de Regio-VO, (3.4) de wenselijkheid van een daltoncertificaat en tot slot (3.5) de leerbaarheid van daltoncompetenties en de relatie met leerprestaties. In hoofdstuk 4 gaan we in op de resultaten van de literatuurstudie. Dat levert met name zicht op welke didactische middelen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van sociale en persoonlijke competenties van leerlingen (in 4.1 en 4.2), en op de mate waarin die middelen herkenbaar zijn in de praktijk van de dalton VO-scholen (4.3). Hoofdstuk 5 bevat tot slot onze conclusies.

2 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk schetsen we kort het onderzoeksdesign en de manier waarop de dataverzameling is uitgevoerd. We geven een overzicht van de deelnemende scholen, van de samenstelling van de focusgroepen, de inhoud van de gespreks-leidraden en de wijze waarop de gegevens zijn verwerkt. Ook geven we kort aan op welke manier de publicaties zijn verzameld waarop we ons in de beknopte literatuurstudie baseren.

2.1 Kwalitatief-beschrijvend onderzoek

De onderzoeksopdracht van de Nederlandse Daltonvereniging is gericht op een inventarisatie van ‘de stand van zaken’ op de VO-scholen als het gaat om de ontwikkeling van daltoncompetenties bij leerlingen. Daarbij past een kwalitatief-beschrijvende onderzoeksopzet. Er is gekozen voor een dataverzameling via interviews met een brede groep direct betrokkenen: schoolleiders, dalton-coördinatoren, docenten/mentoren en leerlingen. Ter aanvulling van deze inventarisatie van praktijkervaringen is een zeer beknopte literatuurstudie uitgevoerd. De kernvraag van die literatuurstudie was: in hoeverre vinden we in de aanpak van de dalton VO-scholen kenmerken die de ontwikkeling van (sociale) competenties van leerlingen bevorderen?

2.2 Procedure, dataverzameling en dataverwerking

Interviewronde stand van zaken op acht VO-scholen

Er zijn momenteel in Nederland 24 daltonscholen voor voortgezet onderwijs, acht scholen vormen een pilotgroep als het gaat om werken aan daltoncompetenties van leerlingen. Het gaat dan om (in alfabetische volgorde van plaats van vestiging):

- 1 Dalton College, Alkmaar
- 2 Helen Parkhurst, Almere
- 3 Spinoza Lyceum, Amsterdam
- 4 KSG Apeldoorn (afdeling Helen Parkhurst Mavo)
- 5 Dalton Lyceum, Barendrecht
- 6 Wolfert Lyceum, Bergschenhoek
- 7 Nelson Mandela, Purmerend

8 Erasmus College, Zoetermeer

Al deze acht pilotscholen hadden al bij de aanvraag voor een Kortlopend Onderwijsonderzoek aangegeven te willen meewerken aan het onderzoek, en zijn opgenomen in de onderzoeksgroep.

Focusgroepen

Op deze acht scholen is in het voorjaar van 2013 informatie verzameld via focusgroep-interviews op drie niveaus:

- schoolleiders en daltoncoördinatoren
- docenten/mentoren
- leerlingen

De keuze voor meerdere informatiebronnen per school is gemaakt omdat de praktijk leert dat een visie op managementniveau over het algemeen nog niet meteen uitgevoerde of ervaren praktijk is (en vice versa). De verschillende perspectieven samen geven een completer beeld van zowel de achterliggende visie, als de werkwijze en de dagelijkse ervaringen van docenten en leerlingen.

In totaal is op de acht scholen gesproken met 102 respondenten:

- *18 schoolleiders en/of daltoncoördinatoren*
- *35 docenten en mentoren*
(met een grote diversiteit qua vakgebieden, leeftijd en onderwijservaring, en daltonscholing)
- *49 leerlingen*
(29 meisjes en 20 jongens uit vmbo, mavo, havo, atheneum en gymnasium, de meesten uit klas 3, enkelen uit andere jaarlagen van brugklas tot en met klas vijf, geen examenleerlingen)

Gespreksleidraden

Voor elk type gesprek is een gespreksleidraad ontwikkeld en toegestuurd (via een schoolcontactpersoon) ter voorbereiding van het gesprek. Conceptversies van deze leidraden zijn vooraf besproken met de opdrachtgever en op grond daarvan nog enigszins bijgesteld. De belangrijkste aanpassing was het verzoek om te starten met de drie bekende daltonpijlers en van daaruit pas in te zoomen op de zes (nieuwe) daltoncompetenties voor leerlingen omdat naar verwachting de meeste scholen nog niet zover zijn met de invoering dat de benamingen daarvan al direct herkenbaar zijn voor leerlingen en docenten.

Met de schoolleiders en daltoncoördinatoren, zijn de volgende thema's besproken:

- de werkwijze en streefdoelen voor het ontwikkelen van de daltoncompetenties van leerlingen
- de wijze waarop de ontwikkeling van daltoncompetenties bij leerlingen wordt gevolgd en de daarvoor gebruikte instrumenten
- reacties op (en ervaringen met) de rubrics en de zes ‘kenmerken van een goede daltonleerling’
- de randvoorwaarden als het gaat om schoolontwikkeling (en docentcompetenties)
- implementatie van onderwijsvernieuwingen ter bevordering van de daltoncompetenties
- visies op leerbaarheid en meerwaarde van daltoncompetenties, de relatie met schoolprestaties en de wenselijkheid van een daltoncertificaat

De gesprekken duurden gemiddeld 45 tot 60 minuten.

Met de docenten/mentoren is gesproken over:

- de werkwijze en streefdoelen voor het ontwikkelen van de daltoncompetenties van leerlingen
- docentcompetenties die nodig zijn voor daltononderwijs en scholing/ coaching daarbij
- de wijze waarop de ontwikkeling van daltoncompetenties bij leerlingen wordt gevolgd en de daarvoor gebruikte instrumenten
- de aanpak wanneer blijkt dat (groepen) leerlingen in onvoldoende mate hun daltoncompetenties ontwikkelen
- reacties op (en ervaringen met) de rubrics en de zes ‘kenmerken van een goede daltonleerling’
- visies op leerbaarheid en meerwaarde van daltoncompetenties, de relatie met schoolprestaties en de wenselijkheid van een daltoncertificaat

De gesprekken duurden gemiddeld 45 tot 60 minuten.

In de gesprekken met de leerlingen, kwamen de volgende onderwerpen aan de orde:

- typerende kenmerken van daltononderwijs volgens de leerlingen en het belang daarvan
- hoe zij door de school worden ondersteund in het ontwikkelen van de daltoncompetenties
- visies op leerbaarheid van daltoncompetenties en de relatie met schoolprestaties
- reacties op en ervaringen met het gebruik van de rubrics en de daarin gebruikte termen voor de dalton-leerlingcompetenties

- ervaringen met vergelijkbare instrumenten

De gesprekken duurden gemiddeld 30 tot 45 minuten.

Verwerking van de interviewdata

Alle gesprekken zijn gevoerd door twee (soms drie) onderzoekers van wie één de rol van vragensteller op zich nam terwijl de andere notuleerde. De gesprekken zijn bovendien (digitaal) opgenomen om tijdens het uitwerken zo nodig te kunnen terugluisteren. Van de gesprekken is een schriftelijk verslag gemaakt, dat in conceptversie is voorgelegd aan de contactpersonen van de scholen, ter aanvulling/correctie. Alle verslagen zijn geautoriseerd retour ontvangen, correcties zijn verwerkt.

De schriftelijke verslagen, aangevuld met de extra informatie die de scholen hadden aangeleverd (zoals: daltonwijzers, (reflectie)instrumenten, visiedocumenten etc), dienden als bronmateriaal voor de rapportage. Per thema is de informatie uit de verschillende gesprekken naast elkaar gezet en vergeleken. In de resultaten is zowel aandacht voor de hoofdlijnen waarover de respondenten het eens waren, als voor eventuele 'andere' geluiden. Op deze manier is ernaar gestreefd om een objectief en realistisch beeld te geven van de stand van zaken, dat tegelijk beknopt en leesbaar blijft.

Literatuurverkenning

Naast de interviewronde is een korte literatuurstudie uitgevoerd naar de vraag wat uit onderzoek bekend is over de ontwikkeling van competenties bij leerlingen. We hebben ons daarbij gericht op sociale competenties en 'key competencies', en op wat docenten kunnen doen om de ontwikkeling van dergelijke competenties te stimuleren. Daartoe hebben we enkele 'klassieke' publicaties bestudeerd op het terrein van 'leren leren', 'cognitive apprenticeship' en motivatie, en enkele meer recente publicaties over 'selfregulated learning', metacognitie en feedback.

De gegevens uit de literatuurstudie staan met name in het teken van het beantwoorden van onderzoeksvraag 9.

3 Resultaten interviewronde

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de interviews op acht dalton VO-scholen. Daarbij komen de kernvragen uit het onderzoek aan de orde. In 3.1 gaan we in op de vraag: hoe werken scholen aan de ontwikkeling van daltoncompetenties bij hun leerlingen? We geven zowel een impressie van de overkoepelende kenmerken van het daltononderwijs, als een uitsplitsing per daltonpijler. In 3.2 zoomen we in op de leerlijnen en monitorinstrumenten die daarbij worden gebruikt. In het belang van de overzichtelijkheid bespreken we deze per school. Vervolgens vatten we in 3.3 de reacties samen van de respondenten op de rubrics, inclusief hun enthousiasme, vragen, twijfels en suggesties voor verbetering. Paragraaf 3.4 bevat de opvattingen van docenten, daltoncoördinatoren en schoolleiders over de meerwaarde van het daltononderwijs en de wenselijkheid van een daltoncertificaat. In 3.5 tenslotte staat de vraag centraal of de daltoncompetenties leerbaar zijn en effect hebben op de leerprestaties.

3.1 Hoe werken de scholen aan de ontwikkeling van de daltoncompetenties bij leerlingen?

Er zijn enkele factoren van het daltonstelsel die de ontwikkeling van de competenties bij leerlingen *in het algemeen* bevorderen. Deze factoren, die op elk van de bezochte scholen aanwezig zijn, bespreken we eerst. Vervolgens gaan we in op de factoren die meer specifiek op één van de drie pijlers gericht zijn: zelfstandigheid, vrijheid in gebondenheid (c.q. verantwoordelijkheid) en samenwerking (zie afbeelding 1 op p.8)

Na bespreking met de klankbordgroep van het onderzoek hebben we ervoor gekozen de drie klassieke daltonpijlers te hanteren als ingang voor de interviews. De zes kenmerkende competenties voor 'een goede daltonleerling na het behalen van een diploma aan een dalton VO-school' zijn nog zo recent dat niet van alle betrokkenen verwacht kon worden dat zij er voldoende mee bekend waren. Vanzelfsprekend zijn de zes nieuwe daltoncompetenties voor leerlingen wel uitgebreid in de gesprekken aan de orde gekomen. Het gaat dan om: reflecterend vermogen, ondernemend, proacties, sociaal weerbaar, organiserend en resultaatgericht. Enigszins verwarrend was het -zowel voor een deel van de respondenten als voor de onderzoekers- dat er ook drie nieuwe daltonpijlers zijn die zich richten op de kwaliteit van de onderwijs-

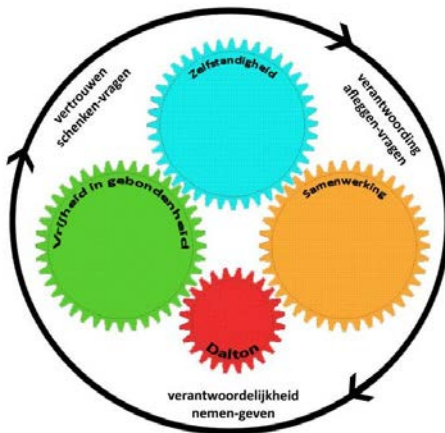
organisatie: reflectie, resultaatgerichtheid en borging. Omdat de focus van het uitgevoerde onderzoek ligt bij de leerlingcompetenties en de rubrics komen deze drie nieuwe pijlers slechts zijdelings aan bod in de bespreking van de resultaten hieronder.

3.1.1 Uitgangspunten en kenmerken van het daltononderwijs

Samenhang tussen de daltonpijlers

Op ons verzoek om te schetsen op welke wijze de scholen werken aan elk van de drie klassieke daltonpijlers benadrukken vrijwel alle respondenten dat die pijlers vooral nauw met elkaar samenhangen. "Doordat je de leerlingen een bepaalde mate van vrijheid geeft, doe je ook een beroep op hun zelfstandigheid. En binnen samenwerken heb je natuurlijk als leerling ook weer je zelfstandigheid en je verantwoordelijkheid."

(Een leerling van) het Wolfert Lyceum heeft deze samenhang mooi vormgegeven in een model waarin de drie pijlers via tandwielletjes met elkaar verbonden zijn.



Afbeelding 2: Het daltontandwiel

Op deze manier zijn de drie competenties gelijkwaardig weergegeven. De directeur: "In de klassieke daltondriehoek staat 'vrijheid' bovenaan, wat de suggestie kan wekken dat die het belangrijkste is, maar dat is niet zo." In het tandwielmodel wordt aangegeven dat de pijlers elkaar beïnvloeden, en dat het geheel wordt aangedreven door een centraal tandwielletje dat de rol van het daltonstelsel symboliseert.

De daltonuren

Centraal in de wijze waarop de scholen werken aan de ontwikkeling van de daltoncompetenties bij hun leerlingen staat het inroosteren van daltonuren. Alle scholen

werken met daltonuren, al verschilt het aantal daltonuren op het rooster enigszins per school: van één per dag en vier per week, tot twee per dag en zeven per week. Op een enkele school is er sprake van een opbouw naar meer daltonuren in de hogere leerjaren. Ook is er variatie in de vakken waarvoor daltonuren beschikbaar zijn: sommige scholen bieden alle vakken aan, andere alleen de kernvakken. Leerlingen kunnen -binnen zekere grenzen- zelf bepalen wat zij in deze uren doen: extra uitleg vragen voor een vakonderdeel bij hun eigen docent of een andere vakdocent; werken aan een opdracht, alleen of samen met andere leerlingen. Een deel van de scholen werkt met een daltonkaart waarop leerlingen hun afgeronde taken door de docent laten aftekenen, op andere scholen (en in hogere leerjaren) ligt de verantwoordelijkheid daarvoor bij de leerlingen zelf.

Op alle scholen behalve het Erasmuscollege moeten leerlingen zichzelf via bijvoorbeeld Magister inschrijven voor de daltonuren van de eerstvolgende week. Hun aanwezigheid wordt vervolgens gecontroleerd door docent of mentor, en een leerling wordt aangesproken op afwezigheid zonder geldige afmelding. Het –meestal vrij recent ingevoerde- verplichte inschrijven voorkomt dat leerlingen door de school gaan zwerven op zoek naar een lokaal waar nog voldoende plaats is, dat zij zich in hun keuze laten leiden door waar hun vrienden naartoe gaan, en het zorgt voor beter overzicht. De ervaring leert inmiddels dat leerlingen die hun daltontijd op deze manier moeten inplannen, bewuster gaan nadenken over wat zij in deze uren willen doen, vragen en leren. Bovendien is het mogelijk om bepaalde daltonuren af te schermen, voor het werken aan projecten (zoals een dansvoorstelling of een debatclub).

Tijdens de daltonuren komen leerlingen uit verschillende jaarlagen en afdelingen bij elkaar. Dat heeft het voordeel dat leerlingen hulp kunnen vragen aan andere leerlingen, eventueel uit een hoger leerjaar, die een onderwerp al beter beheersen. Op enkele scholen (onder andere het Wolfert Lyceum) is deze wijze van hulp bieden structureel geregeld via het systeem van tutores, waarin ouderejaars als tutor beschikbaar zijn voor jongerejaars. Ook is er altijd een docent aanwezig tijdens een daltonuur die kan worden ingeschakeld voor uitleg en hulp.

Mentoren stellen aan het begin van de brugklas aan de orde wat het betekent om op een daltonschool te zitten. Zij spelen een cruciale rol in het begeleiden van de leerlingen, onder andere in een goed gebruik van de daltonuren. De leerlingen op de bezochte scholen vinden de daltonuren eigenlijk zonder uitzondering een heel kenmerkend en positief onderdeel van hun school, waarvan ze baat hebben in hun ontwikkeling. Een leerling verwoordt het belang van de daltonuren als volgt: “Je kunt wel denken ik hoef niet te gaan, maar dan sta je wel absent. Je kunt ook denken: heb ik iets nodig?” Leerlingen vinden het bovendien prettig voor hun sociale contacten dat

ze tijdens deze uren zoveel andere leerlingen tegenkomen binnen de school ook uit andere klassen, niveaus, jaarlagen en profielen.

Ook directie en mentoren waarderen de daltonuren als centraal kernmerk van hun onderwijs. Ze omschrijven de daltonuren als uren "waarbij de regie ligt bij de leerling". De conrector van het Spinoza Lyceum verwoordt het als volgt: "Leerlingen hebben elke week minimaal 20 procent eigen tijd, elke dag een lesuur. Ze kunnen zelf nadenken over wat ze daarin willen doen, en dat plannen, en daar hebben ze in het vervolgonderwijs plezier van. Overigens gebruikt niet iedereen die eigen tijd goed, dat moeten ze ook leren. En dat gebeurt alleen al doordat elke leerling moet gaan zitten nadenken over: wat ga ik volgende week doen in die vijf uur eigen tijd, hoe gaat 't eigenlijk met me, wat heb ik nodig, wat zal ik eens gaan doen?"

Samengevat hebben de daltonuren effect op alle drie de pijlers. Ze bieden leerlingen de 'vrijheid' om te kiezen hoe ze deze tijd zullen besteden, aan welk vak, bij welke docent, met welke andere leerlingen. De daltonuren doen een beroep op de 'verantwoordelijkheid' van leerlingen om zichzelf zodanig in te plannen dat ze er profijt van hebben (al stuurt soms de mentor of een docent daarin, bijvoorbeeld als een leerling onvoldoende staat voor een vak en/of niet zelf kiest voor extra ondersteuning). En tenslotte bieden de daltonuren gelegenheid voor helemaal zelfstandig werken (door te kiezen voor een 'stilteuur' bijvoorbeeld), of juist om 'samen te werken' met medeleerlingen.

De vaklessen en studieplanners

Alle acht de bezochte scholen bevorderen dat in de vaklessen zoveel mogelijk op een daltonmanier wordt gewerkt, al is daarin wel sprake van een behoorlijke variatie tussen de docenten(teams). Ook de werkwijze in de vaklessen draagt bij aan de ontwikkeling van de daltoncompetenties van leerlingen.

Gekoppeld aan de vaklessen worden weektaken, studieplanners, dalton- of werkwijzers gebruikt waarin de leerstof en opdrachten voor een bepaalde periode, per vak zijn beschreven. De studieplanners of daltonwijzers bevatten korte omschrijvingen van wat de leerling moet gaan doen, hoe het resultaat zal worden beoordeeld, wanneer een bepaalde taak klaar moet zijn, welke stof erbij hoort, waar je op moet letten, welke hulpmiddelen er zijn, en alle andere informatie die een leerling nodig heeft om zelfstandig aan de slag te kunnen. Naast 'wekelijkse huiswerktaken' zijn er vaak ook omvangrijker daltontaken opgenomen, in de vorm van keuze- en/of groepsopdrachten.

De studiewijzers en -planners dragen bij aan de ontwikkeling van de eigen verantwoordelijkheid doordat ze leerlingen overzicht bieden over het schoolwerk, hen helpen om in het oog te houden wat ze nog moeten doen. Tegelijk bieden ze leerlingen

de vrijheid om zelf te plannen wanneer zij waaraan werken, en eventueel met wie. Naarmate leerlingen naar een hoger leerjaar gaan, worden de periodes waarover zij hun planning maken langer (6 tot 12 weken) en plannen zij steeds meer zelfstandig. In de brugklas houden docenten en mentoren de leerlingen nog erg 'bij de hand', daarna laten ze hen (in het toezicht op hun planning) steeds iets meer los.

De studiewijzers zijn het meest expliciet uitgewerkt op het Spinoza Lyceum. Vijf jaar geleden is hier begonnen met de ontwikkeling van de 'Daltonleerlijn' (zie ook de volgende paragraaf). Dit is een totaaloverzicht van de daltonleerdoelen, geformuleerd per leerjaar en per pijler, op basis van de '(K)ijkwijzer Ontwikkelingslijnen'. Voor het eerste leerjaar zijn bijvoorbeeld negen doelen voor 'zelfstandigheid', acht voor 'samenwerken', en elf voor 'vrijheid en verantwoordelijkheid' beschreven. Voor de volgende leerjaren zijn er steeds iets verdergaande doelen geformuleerd. Elke sectie heeft gekozen voor de leerdoelen die het best passen bij de betreffende vakken. En elk jaar wordt voor die leerdoelen een aanpak geformuleerd die voor de specifieke lessen wordt beschreven in de 'Daltonstudiewijzers'. Zo heeft het vak wiskunde voor de brugklas doel 3 van *zelfstandigheid* ('de leerling kan bij opgegeven taken de benodigde leeractiviteiten plannen') en doel 11 voor *verantwoordelijkheid* ('de leerling weet wat van hem verwacht wordt tijdens de les en in de daltonuren') geadopteerd. Het vak Engels adopteerde voor de brugklas doel 1 van *zelfstandigheid* ('de leerling is op de hoogte van de leerstrategieën voor zelfstandig werken'), doel 8 van *samenwerken* ('de leerling heeft ervaring met het samenwerken in heterogene groepjes') en doel 4 van *verantwoordelijkheid* ('de leerling plant samen met de docent/mentor zijn werkzaamheden').

Op deze manier kan bijgehouden worden in welke vakken aan welke doelen in de competentieontwikkeling wordt gewerkt. Een wens is nog om in de toekomst langs dezelfde leerlijnen ook de ontwikkeling bij de leerlingen systematisch te volgen (zie ook paragraaf 3.2.1).

Langere lesuren

Een andere manier waarop het werken aan daltoncompetenties wordt bevorderd, is de inrichting van de lesuren. Zo zijn op vijf van de acht scholen de lesuren verlengd tot 60, 70 of 75 minuten, om docenten te stimuleren variatie aan te brengen in hun werkvormen. Dat levert onder andere tijd op voor samenwerken en zelfstandig werken door leerlingen, en tijd voor instructie, individuele vragen, verwerking en reflectie.

Op de KSG Mavo Apeldoorn bijvoorbeeld wordt het lesmodel "Zo werken wij hier" gebruikt, uitgebeeld in een soort 'schijf van vijf'.



Iedere les begint volgens dit model met een stiltemoment waarin de leerlingen zich oriënteren op het komende uur; dan volgt instructie, uitleg en werken. Het vraagteken in het model staat voor een moment waarop leerlingen uitleg kunnen vragen. Tenslotte wordt teruggekeken op de les in een korte reflectie (de spiegel). Deze reflectie kan ook plaatsvinden na een lessenreeks van één week. Niet iedere les verloopt in de praktijk precies volgens dit model. Maar de bedoeling is duidelijk dat elke docent vroeg in de les tien minuten instructie geeft, waarna de leerlingen weten wat ze in deze les gaan doen, en of ze dat zelfstandig gaan doen of samen met anderen. En leerlingen die dan nog niet aan het werk gaan, spreekt de docent aan om te zien wat de belemmering is.

De scholen melden dat het voor sommige docenten gemakkelijker is dan voor andere om op een daltonmanier te werken. Er zijn binnen iedere school docenten met een meer traditionele onderwijsaanpak, maar daarnaast zijn er overal docenten die het juist inspirerend vinden om behalve vakspecialist ook coach te zijn. In de woorden van één van de docenten is dat: "omdat ik naast de leerlingen kan staan en ze mogelijkheden kan bieden waar ze zelf een keuze in mogen maken".

Sfeer en houding

Verschillende scholen noemen de open houding binnen de school als een algemene factor die het ontwikkelen van daltoncompetenties bevordert. Docenten, directieleden, andere personeelsleden en leerlingen benaderen elkaar positief en met vertrouwen. Leerlingen voelen zich serieus genomen en worden gezien en gehoord. Dat wil niet zeggen dat er nooit iets negatiefs gebeurt op de scholen, maar de ervaring is

dat er bijvoorbeeld weinig gepest wordt in vergelijking met andere scholen van eenzelfde omvang.

Leerlingen kennen elkaar beter dan op een traditionele school, door het contact met medeleerlingen uit verschillende leerjaren en afdelingen tijdens daltonuren en tijdens gezamenlijke activiteiten binnen school en buiten school. En de relatie tussen docenten en leerlingen wordt door een docent van het Erasmus College als volgt verwoord:

"De relatie met de leerlingen komt veel beter tot stand tijdens de daltonuren (in vergelijking met de lesuren). Ik vind dat mijn leerlingen heel goed leren omgaan met autoriteit, een van de belangrijkste vaardigheden die ze hier op doen. Ze zijn redelijk anti-autoritair, doordat ze iedere week of iedere twee weken met hun werk naar hun docent moeten stappen en dat gesprek aan moeten gaan. Goed voor de persoonlijke ontwikkeling, veel gesprekken tussen docenten of mentoren en leerlingen, ook op het persoonlijke vlak: vrijere omgangsvormen die leiden tot het 'kind zonder vrees', zonder dat de relatie docent-leerling wordt aangetast. Het blijft wel duidelijk dat wij echt de docenten zijn, er is geen anarchie. En de eindexamenresultaten laten eigenlijk niets te wensen over. Juist in de goede relatie kun je heel veel bereiken met kinderen."

En een gespreksdeelnemer van de KSG Mavo Apeldoorn geeft aan dat leerlingen keuzes kunnen maken, vrij kunnen rondlopen in de school en dat er toch rust is dankzij de regels. Wel vraagt het voortdurend aandacht van leerlingen en docenten om elkaar aan te spreken op die regels.

Inrichting van het gebouw

Een belangrijk kenmerk van daltononderwijs is ook de inrichting van het gebouw. De scholen beschikken over werkplekken waar leerlingen in groepjes kunnen werken en over stilte-werkplekken voor individueel werken; er zijn studienissen; er is een leercentrum en/of een computerlokaal, soms met pc's op stahoogte: "dat geeft dynamiek". Er is dus voor leerlingen voldoende ruimte buiten de klaslokalen om op diverse manieren aan het werk te gaan: zelfstandig, in vrijheid werkend aan de opgegeven taken, alleen of samen met anderen.



3.1.2 Werken aan zelfstandigheid

Behalve de algemene factoren, besproken in de vorige paragraaf, zijn er specifieke factoren die bijdragen aan het zelfstandiger worden van leerlingen. Wat houdt zelfstandigheid in volgens de deelnemers aan de gesprekken op de scholen? En op welke manier begeleiden school en docenten de ontwikkeling naar zelfstandigheid?

Wat houdt zelfstandigheid in?

De leerlingen weten zelf vaak goed te verwoorden wat zelfstandigheid voor hen betekent. Enkele citaten:

- “Zelfstandig betekent dat je goed kunt plannen en vragen durft te stellen. Als je geen vragen durft te stellen, dan zit dat in de weg. En als je wél vragen durft te stellen, dan kan dat goed helpen.”
- “Iemand die zelfstandig is kan inschatten wat hij zelf kan, die kan zelfstandig dingen opzoeken, die kan goed plannen en weet ook wanneer hij hulp nodig heeft.”
- “Iemand die zelfstandig is weet: heb ik vragen, dan ga ik naar dát daltonuur, en niet zomaar naar het daltonuur waar mijn vrienden heengaan.”

Hoewel theoretici 'zelfstandigheid' en 'zelfstandig werken' opvatten als duidelijk van elkaar onderscheiden begrippen, liggen ze voor zowel (sommige) leerlingen als docenten vrij direct in elkaars verlengde, blijkt uit de volgende uitspraken:

- "Zelfstandigheid is dat we (in de les) bijvoorbeeld eerst een uitleg krijgen, en daarna zelfstandig gaan werken aan de opgaven. Je kunt wel vragen stellen tussendoor aan de leraar, maar er wordt niet 'voorgekauwd'. Je moet gewoon aan de slag."
- "Zelfstandigheid is gekoppeld aan vrijheid en structuur. De wiskundeles is erg geschikt om leerlingen zelfstandig te leren werken: na een korte instructie kan iedereen aan het werk op zijn eigen niveau. Daarbij hoort ook dat je als docent kinderen stap-voor-stap leert om zelfstandig te zijn, en dat je hen helpt in te zien dat zelfstandigheid een basis is om later voor jezelf te kunnen zorgen, kritisch te zijn en voor jezelf op te komen. Om die zelfstandigheid te leren, vraag je kinderen om een bepaald probleem zelf op te lossen, maar dat doe je binnen een vastgestelde structuur."

Hulp bij het zelfstandiger worden

Een belangrijk onderdeel van zelfstandiger worden is het leren plannen van het schoolwerk. Leerlingen kunnen daarbij gebruik maken van de gegeven hulpmiddelen als weektaken, studiewijzers, studieplanners en daltonuren. Op alle scholen wordt in de onderbouw veel aandacht besteed aan het leren plannen, te beginnen met agendagebruik. Enkele docenten beschrijven dat proces als volgt:

- "Het gaat erom dat leerlingen niet alleen de toetsen en inlevermomenten in hun agenda schrijven, maar ook: wanneer ga je leren, wanneer heb je tijd? Ga eens kijken hoe je dag eruit ziet, wanneer kun je huiswerk inplannen, wanneer heb je andere verplichtingen zoals voetbaltraining?"
- Een docent van de KSG Mavo Apeldoorn: "Als leerlingen de studiewijzer niet lezen, en geen planning maken, dan help ik ze met de korte-termijnplanning, niet tijdens de les, maar in hun vrije tijd! Dan moeten ze 's middags terugkomen, en leg ik per les uit wat de bedoeling is. Dat doe je als docent één of twee keer, dan snapt de leerling dat hij die studiewijzer nodig heeft, en dan gaat hij beter plannen om zo zijn vrije tijd te behouden!"

Er zit opbouw in de periode waarvoor leerlingen een planning moeten maken. Zo maken tweedeklassers vaak een planning voor zes weken en derdeklassers voor twaalf weken. De leerlingen zelf vertellen hoe dat bijdraagt aan het proces van zelfstandiger worden:

- “Nu, in de derde klas, plan je de leerstof over twaalf weken. Dan kun je beter zelf bedenken: dan en dan heb ik een toets, dan moet ik iedere week zoveel paragrafen doen, en dan maak je zo een planning totdat je de toets hebt. Juist omdat de periodes nu zo lang zijn, ga je vanzelf al meer gestructureerd werken.”
- “Je komt jezelf soms tegen, 'dat had ik beter moeten plannen'. Dus daar kun je later weer profijt van hebben.”
- “Er wordt niet per dag gecontroleerd of je iets af hebt. Dat helpt mij wel zelfstandig te worden. Want je leert echt plannen hoe je iets moet doen, aan het eind van de week wil je het graag af hebben want anders ben je er langer mee bezig en dat is niet fijn. Je leert plannen over de week. Wat je welke dag gaat doen. Dat helpt mij.”
- “Je hebt de studiewijzer met de planner voor de periode waar je in zit. Dan kun je kijken wat er gaat komen. Ondanks dat het nog niet gezegd is in de les weet je dan wel wat er aankomt. Dat is prettig. Daar doe ik meestal wel wat mee.”
- “Je moet bijvoorbeeld bij sommige vakken je eigen toets inplannen, en mondelinge overhoringen. Daar leer je wel van dat je niet alles op het laatste moment moet doen, want dan moet je haasten.”

Dilemma's

Schoolleiders en mentoren zijn lang niet altijd tevreden over de wijze waarop er aan de bevordering van zelfstandigheid wordt gewerkt. Wensen voor verbetering die door verschillende scholen worden gemeld zijn:

- “Vanaf de eerste klas zouden we het werken aan zelfstandigheid veel meer gestructureerd moeten opbouwen.”
- “Het is nodig meer lijn te brengen in de aanpak door docenten en mentoren.”
- “We zouden ervoor moeten zorgen dat wat leerlingen in de onderbouw (en soms al op de basisschool) aan zelfstandigheid hebben gewonnen, niet verloren gaat in de volgende leerjaren. Speciale aandacht vraagt de ‘cultuurovergang van onder- naar bovenbouw’, en ook de puberteit van de leerlingen speelt een rol.”

Er doet zich hierbij een dilemma voor, constateren de gespreksdeelnemers, wanneer het werken aan de daltoncompetenties ondergeschikt gemaakt wordt aan het behalen van resultaten. Enkele mentoren op de SG Nelson Mandela beschrijven dat als volgt:

- "In klas 4 is het doel dat de leerlingen slagen voor hun eindexamen. En als dat niet linksom gaat, dan ben je als docent al snel geneigd om dan maar rechtsom te gaan, en leerlingen veel meer bij 't handje te nemen dan je eigenlijk zou willen."
- "Ook al werken we op een daltonschool, niet alle leerlingen kunnen 'zelfstandigheid' aan, dan moet je als docent weleens politieagent spelen om ervoor te zorgen dat je ze niet helemaal loslaat."

Successen

Er worden in de gesprekken ook voorbeelden genoemd van successen in het zelfstandig werken. Zo noemt een docent kunstvakken van de KSG Mavo Apeldoorn het volgende. Hij voelt zich soms bijna overbodig als de leerlingen in een les zijn goed voorbereide instructie niet afwachten en binnen twee minuten allemaal aan het werk zijn. "Ik had graag nog even willen zeggen: waar zijn we, waar moeten we naar toe, maar ik kreeg geen kans." De leerlingen gingen meteen op de bedoelde manier aan de slag. "En ik zat daar, terwijl ik er toch ook nog wel onderdeel van wil uitmaken. Maar het is natuurlijk precies wat je wilt!"

Samenhang tussen zelfstandigheid en verantwoordelijkheid

Nogal wat gespreksdeelnemers merken op dat werken aan zelfstandigheid hand in hand gaat met werken aan verantwoordelijkheid.

- Een docent: "Bij mijn vak moeten de leerlingen elke periode een taak maken, en daar hebben ze altijd een keuze in hoe ze dat willen doen, en op welke manier ze dat willen uitvoeren."
- Een derdeklasser: "Je krijgt een stapeltje papieren met daarin de opdrachten voor een bepaalde periode en die moet je maken. En daar moet je op je eigen manier voor zorgen. En als je dat doet door over te schrijven, dan heb je bijvoorbeeld problemen op de test."

Dat brengt ons naar de volgende pijler: verantwoordelijkheid ofwel vrijheid in gebondenheid.

3.1.3 Werken aan verantwoordelijkheid (of : vrijheid in gebondenheid)

Evenals voor zelfstandigheid, zijn er specifieke factoren in het onderwijs die zorgen voor het bevorderen van verantwoordelijkheid. Wat betekent 'verantwoordelijkheid' volgens de deelnemers aan de gesprekken op de scholen? En hoe werken zij daaraan?

Wat houdt verantwoordelijkheid in?

De verschillende gespreksdeelnemers noemen in ieder geval de volgende aspecten van het 'opvoeden tot verantwoordelijkheid':

- ... vertrouwen in de leerlingen hebben en hen proberen op te leiden tot 'mensen zonder vrees' door duidelijk te maken: "Hier mag je zijn wie je bent", ook als je een onderpresterende of excellente leerling bent.
- ... leerlingen de vrijheid geven om bepaalde zaken in te richten naar eigen keuze vanuit het vertrouwen zij hun taak zullen oppakken en zo goed mogelijk willen volbrengen.
- ... dat zowel docenten als leerlingen verantwoording afleggen over de aanpak, gemaakte afspraken, ingeleverd werk.
- ... dat leerlingen (leren) zien waar de oorzaak ligt van een onvoldoende cijfer voor een vak.
- dat leerlingen zelf initiatief (leren) nemen als er hulp nodig is.

Enkele citaten van docenten:

- "Op een leerling die zijn verantwoordelijkheid neemt kun je rekenen, er is af wat er af moet zijn, of hij zegt ruim van tevoren dat er vertraging is en maakt een nieuwe afspraak."
- "Je hebt dan als docent het vertrouwen dat het in orde komt."

Enkele citaten van leerlingen:

- "Hulp vragen aan je leraar: dat is ook verantwoordelijkheid nemen, omdat je dan aangeeft dat je ergens moeite mee hebt. De leraar staat altijd voor je klaar, alleen je moet er wel echt zelf op af stappen."
- "Je kunt wel zelf doen wat je wilt, maar als je een onvoldoende haalt voor de toets, omdat je niets hebt gedaan, dan is dat niet de schuld van de leraar."

Hulp bij het meer verantwoordelijk worden

In het tandwielmodel van het Wolfert Lyceum (zie eerder in dit hoofdstuk) wordt sterker ingezet op 'verantwoording' dan op 'vrijheid'.

- "We gaan heel duidelijk maken (ook voor ouders) wat die vrijheid betekent voor de kinderen. Die vrijheid verschilt per kind. Er zijn kinderen die we bij de hand pakken en helpen bij het maken van keuzes, omdat ze daarmee een probleem hebben. Maar het uiteindelijke doel is wel om ervoor te zorgen dat kinderen steeds beter hun eigen keuzes kunnen maken."

Op bijvoorbeeld de KSG Mavo Apeldoorn is de verantwoordelijkheid voor dalton bewust laag in de organisatie gelegd, namelijk bij de docenten. Docenten hebben daar de taken waarvoor ze verantwoordelijkheid dragen, en waarmee ze tegelijk ook een voorbeeld zijn voor de leerlingen.

- "Docenten presenteren soms iets over de taak waarvoor zij verantwoordelijk zijn in een kernteamvergadering. Ze dragen dan iets over aan collega's, en ze moeten dat ook aan leerlingen overdragen, dat verantwoordelijkheid dragen voor iets."

Behalve het vóórleven van verantwoordelijk gedrag, proberen docenten op de bezochte scholen op allerlei manieren om de verantwoordelijkheid bij hun leerlingen te bevorderen. Citaten die dit aangeven:

- "Ik probeer de leerlingen zo veel mogelijk zelf verantwoordelijk te laten zijn voor hun leerproces. De instructie houd ik tegenwoordig zo kort mogelijk. Ik laat ze er eerst zelf energie in steken, en verder probeer ik erachter te komen wat hun leerstrategieën zijn."
- "Continu erop wijzen en stimuleren dat leerlingen naar mij toe komen als ze er niet uitkomen. Op een gegeven moment leer je ook leerlingen kennen die daar niet zo goed in zijn, die benader ik dan zelf met extra oefenmateriaal. Maar hoe ouder de leerlingen worden, des te beter ze daar mee om kunnen gaan. Dan komen ze wat makkelijker uitleg vragen."
- "Er zijn kinderen die de vrijheid goed aan kunnen, maar er zijn er ook die dat veel moeilijker vinden, die snel het overzicht verliezen. Dan zorg je voor veel meer nabijheid, dan heb je veel meer contact, je hijgt ze in de nek."
- "Ik zet in mijn studiewijzer: als ik niet aanwezig ben, dan ga je toch gewoon aan het werk. Dat is een stukje verantwoordelijkheid nemen."
- "Omdat leerlingen niet de verantwoordelijkheid nemen om thuis hun boek door te nemen, ben ik erop overgestapt dat ik iedere les start met een kwartier rustig zelfstandig werken in hun boek. Dat kost leestijd, er is dan minder ruimte voor het praktische werk dat ze niet thuis kunnen doen, en een groot aantal leerlingen heeft wel thuis het boek ingekeken, maar ik merk toch dat het prettiger werkt zo."

Wat niet echt helpt bij het meer verantwoordelijk worden is 'straf geven', zoals deze leerling het helder onder woorden weet te brengen:

- "Soms bieden docenten hulp als je niet aan het werk komt, maar de belangrijkste manier is toch: nablijven als je iets niet af hebt. Je leert wel om je

verantwoordelijkheid voor je huiswerk te nemen, door de consequenties die eraan vastzitten, het nablijven. Het is ook wel goed dat je soms wordt gedwongen, maar heel verantwoordelijk ben je dan eigenlijk niet."

Wat kan er beter? Vragen en dilemma's

De gespreksdeelnemers vinden dat er nog wel wat te verbeteren is aan het stimuleren van de verantwoordelijkheid bij de leerlingen. Maar hoe? De volgende vragen en dilemma's worden genoemd:

- Zorgen dat 'vrijheid in gebondenheid' niet verwordt tot 'vrijheid-blijheid' of 'laissez faire'. Moet de school of de docent ingrijpen als een leerling zijn verantwoordelijkheid niet neemt of kan nemen? Een gespreksdeelnemer op de Helen Parkhurst Almere zegt het zo: "Soms gaan docenten er teveel vanuit dat de leerlingen er toch zelf voor kiezen om niets te doen. In termen van Luc Stevens is die benadering door docenten een voorbeeld van verkeerd-begrepen autonomie. De grondhouding zou moeten zijn: het is géén keuze om niks te doen."
- Leerlingen hebben soms deze zelfde benadering als ze aangeven: "ik heb niets gedaan aan mijn schoolwerk, maar dat is toch mijn eigen verantwoordelijkheid? Het komt wel goed." Er zijn gevallen waarin het inderdaad goed komt. Maar anders kunnen de gevolgen groot zijn. Niet alleen voor de leerling zelf die blijft zitten of zakt voor het eindexamen, maar ook voor de school.
- Op het Dalton Lyceum Barendrecht deed zich op een gegeven moment een probleem voor in de bovenbouw. Er heerste een cultuur waarin leerlingen te weinig werkten, slechte resultaten behaalden, geen spullen bij zich hadden in de les. En als ze slechte cijfers haalden dan lag het aan de docent. Er was te veel vrijblijvendheid en afschuiven van de verantwoordelijkheid naar de school en de docenten. Er is inmiddels naar een oplossing gezocht in de vorm van een 'lik-op-stuk' beleid –onder het eufemisme 'warme zakelijkheid'- waarmee de vrijheid van de leerlingen voor een deel is teruggenomen door de school: wie afspraken niet nakomt, krijgt te maken met consequenties. "Loslaten eist sturing" citeert de directeur uit het recent door de school gepubliceerde Dalton Docent Profiel ("Docentschap is meesterschap")
- Wat moet de balans zijn tussen vrijheid en ingrijpen? Hoeveel marge krijgt de leerling? Laat je hem eerst zijn neus flink stoten of wil je dat toch voorkómen? Op de SG Nelson Mandela bijvoorbeeld zijn de marges voor de leerlingen vrij ruim. "Als een leerling iets te laat inlevert, zijn er altijd wel

1000 kansen om dat alsnog te doen." Een docent vindt dat het past bij de leeftijd van de leerlingen dat je streng bent, maar ook ruimte geeft, door tegen hen te zeggen: "je had het in orde moeten hebben, dat heb je niet gedaan, dat kost je wat, maar er is nog een kans." Een andere docent hanteert juist een harde lijn: voor een opdracht die niet op tijd is ingeleverd, geeft hij het cijfer 1. Maar ook dat helpt lang niet altijd, omdat de meeste leerlingen nu eenmaal niet op de lange termijn denken. "Pas tegen het eind van het schooljaar lopen ze tegen die muur aan van wat er allemaal nog ingehaald moet worden. Dan kun je zeggen: dat heb ik nou steeds tegen je gezegd! Dan heb je als docent al zoveel keer aangegeven dat het 5 voor 12 is, maar dat helpt niet." Deze docent heeft dan in de tussentijd ook gestuurd op het proces, geprobeerd de leerling te motiveren, contact opgenomen met de ouders, geholpen met plannen en keuzes maken: "Uiteindelijk is het toch aan de leerling om het werk te doen."

- Voor het Erasmus College is het uitgangspunt dat je als school de verantwoordelijkheid niet zomaar moet overnemen, maar die moet laten waar hij hoort: bij de leerlingen die eerst zelf met oplossingen kunnen komen. "Daarbij moet je ook accepteren dat het soms niet goed gaat. En dan moet je dat laten gebeuren terwijl je het mis ziet gaan. Soms moet je toch even niet ingrijpen, en daarna een leerling oprapen en helpen verder te gaan. Niet voorkómen dat het fout gaat. Als je van tevoren ingrijpt dan ervaren de leerlingen zelf niet wat ze fout hebben gedaan. De verantwoordelijkheid die de leerlingen bij ons krijgen, is échte verantwoordelijkheid, dus ook de verantwoordelijkheid om een fout te maken en dat op te gaan lossen."

Successen

Er zijn ook successen in de ontwikkeling van verantwoordelijkheid. Zo melden verschillende gespreksdeelnemers een opvallend verschil tussen daltonklassen en niet-daltonklassen, als ze met beide ervaring hebben. In een niet-daltonklas gaan de leerlingen niet vanzelfsprekend zelf aan het werk. Ze nemen geen initiatief, hangen achterover en wachten af wat de docent zegt; ze maken herrie en vinden het al mooi dat ze het lokaal gevonden hebben. Een daltonklas daarentegen gaat gewoon aan de slag:

- "Dan zie je dat een stukje eigen verantwoordelijkheid, eigenaarschap, bij de leerlingen ligt, dat dat bereikt is door de daltonaanpak vanaf het begin".

Soms zien docenten een positieve omslag optreden bij leerlingen in de bovenbouw, als het eindexamen in zicht is.

- "In havo 5 zie je dat ze zélf verantwoordelijkheid gaan nemen, en vragen komen stellen over iets dat over een máánd pas klaar hoeft te zijn en niet mórgen, en dan denk je: ja, er is toch iets gebeurd."

Andere succeservaringen zijn er als oud-leerlingen nog eens terugkomen naar school en hun vroegere docent kunstvakken bij de tijd houden door te vertellen wat er tegenwoordig voor nieuwe technieken zijn en welke modernere opdrachten hij in zijn lessen zou kunnen verwerken. Of: als leerlingen aan hun rector aangeven meer schoolfeesten te willen met daarbij de mededeling: "maar u hoeft niets te doen hoor, dat regelen wij wel zelf!" Of: als op het Erasmus College tijdens de voorjaarsvakantie ongeveer 100 leerlingen in de school aan een project werken. "Die leerlingen lopen de hele school door, zijn in de gymzalen aan het repeteren, zitten in het muzieklokaal, in de aula, achter de computer, ze zitten overal en daar is echt niet overal begeleiding bij, dat is niet nodig. Ze krijgen pasjes van de docenten om de lokalen open te maken. Ze krijgen heel veel zelfstandigheid. Vrijheid en vertrouwen en samenwerking zit daar eigenlijk automatisch in."

3.1.4 Werken aan samenwerken

De derde pijler van het daltononderwijs is 'samenwerken'. Welke factoren kenmerken het aspect 'samenwerken' in het daltononderwijs? En: in hoeverre worden leerlingen door de scholen specifiek begeleid in het ontwikkelen van hun competenties om goed te kunnen samenwerken?

Wat houdt 'samenwerken' in?

Voor een enkele leerling is (de mogelijkheid van) samenwerken meteen ook één van de meest herkenbare kenmerken van het term daltononderwijs: "Dalton betekent dat de tafels in groepjes staan en niet in zo'n klassikale opstelling als op andere scholen." In de meeste gesprekken, zowel met docenten en daltoncoördinatoren als met leerlingen komt helder naar voren dat er bij samenwerken nog wat meer komt kijken dan de inrichting van het lokaal.

De vraag wat nu precies 'goed samenwerken' is, kwam uitgebreid aan bod in de leerlinginterviews. De antwoorden die de leerlingen gaven, getuigen van zowel ervaring als zelfinzicht:

- "Goed samenwerken is als je de taken goed verdeelt en er allebei hetzelfde van opsteekt. Niet dat de één hoofdstuk 1 maakt, en de ander hoofdstuk 2 terwijl je niet weet waar het andere hoofdstuk over gaat. Soms spreek je

wel met elkaar af om het zo te doen, maar het gaat er natuurlijk wel om dat je van jezelf weet dat je dat kunt doen omdat je de stof toch wel begrijpt.”

- “Goed samenwerken betekent goed overweg kunnen met iemand, elkaars mening respecteren, een beetje geven en nemen.”
- “Je hebt allemaal iets dat je wilt, en dat moet je samen bereiken op zo’n manier dat je allemaal tevreden bent. Het helpt niet als je dwars bent. Je moet jezelf openstellen voor andere ideeën, dan denk je soms: o, ook een goed idee.”
- “Bij goed samenwerken is het zo dat iedereen evenveel doet en er evenveel tijd aan besteedt.”

Samenwerken betekent voor leerlingen ook dat zij van elkaar leren en gebruikmaken van elkaars talenten. De interviews laten zien dat in elk geval een aantal van hen om die reden nadenkt over met wie, en met welk doel dat samenwerken het best lukt.

- “Samenwerken betekent dat je elkaar tips geeft en dingen van elkaar nakijkt.”
- “Ik ben een ramp in wiskunde, maar andere mensen in mijn klas zien heel snel een verband. Als ik met die mensen samenwerk, dan leggen ze het op zo’n makkelijke manier uit dat het voor proefwerken en testen handig kan zijn.
- "Samenwerken gaat het best met iemand die niet te slecht is en niet te goed, met wie je je fijn voelt en die hetzelfde wil bereiken: niet een slecht resultaat, maar ook niet werelds."
- "Liefst werk je samen met iemand van hetzelfde niveau, die niet alles voorzegt, maar die wel snapt waar jij fout zit en dat kan uitleggen."

Ook bij goede samenwerking zijn er overigens wel nadelen vinden de leerlingen: het kost veel tijd en er zijn nogal eens ‘meelifters’ die voor ergernis zorgen:

- “Bij samenwerken heb je het probleem dat je heel lang moet gaan overleggen over wat nou het goede antwoord is. Als ik het zelf doe dan heb ik in één keer het antwoord, dan hoef ik niet te overleggen met de ander.”
- “Samenwerken betekent vaak ook dat in een groepje van vier, één of twee kinderen meeliften met de groep, en dan toch een goed cijfer krijgen zonder er iets voor gedaan te hebben.”

Docenten en daltoncoördinatoren benoemen de competenties van leerlingen die goed samenwerken als volgt:

- “Bij goede samenwerking zie je dat leerlingen de taken goed verdelen met elkaar, discussie voeren over wie wat wanneer doet, afspraken nakomen, de ander aanspreken als dat niet gebeurt, en zorgen dat het afkomt.”
- In de lijst met daltonvaardigheden van het Spinoza Lyceum staan zes einddoelen voor samenwerking geformuleerd (leerjaar 5 en 6). Daaraan voorafgaand zijn leerdoelen benoemd voor de leerlingen in klas 1 t/m 4 die zijn ‘geadopteerd’ door de verschillende vakken:

S5.1	De leerling kan feedback geven.
S5.2	De leerling kan gemotiveerde beoordelingen geven.
S5.3	De leerling kan discussiëren op basis van argumenten
S5.4	De leerling kan verschil van mening accepteren.
S5.5	De leerling kan zelf samenwerkingsopdrachten bedenken.
S5.6	De leerling herkent en waardeert de verschillende rollen binnen de samenwerking.

Ook in Apeldoorn is er gekozen voor het gedoseerd opbouwen van samenwerkingsvaardigheden bij leerlingen. “In het 1^e leerjaar moeten de leerlingen alleen kunnen werken, en zijn er daarnaast, bijvoorbeeld voor Nederlands, enkele opdrachten waarmee het samenwerken in de steigers wordt gezet. In het 2^e leerjaar moeten leerlingen in duo’s kunnen werken en in het 3^e leerjaar in groepjes, dat wil hier zeggen met z’n drieën.”

Hulp bij het leren samenwerken

Vijf van de acht scholen hebben, zoals we al eerder schreven, gekozen voor relatief lange lessen van (ruim) een uur. De overweging daarvoor is dat docenten dan meer mogelijkheden hebben om te zorgen voor afwisseling tussen instructie en verwerking, bijvoorbeeld via samenwerkingsopdrachten. Ook daltontaken en praktische opdrachten zijn regelmatig expliciet geformuleerd als groepsoopdrachten. Af en toe zijn er bovendien grotere, vakoverstijgende projecten waarin leerlingen samenwerken. Daarbij wordt vaak een aantal didactische principes of middelen gehanteerd die leerlingen steunen in het (leren) samenwerken met anderen:

(a) Wederzijdse afhankelijkheid

Eén van de basisprincipes voor goede samenwerking is echte wederzijdse afhankelijkheid, blijkt uit de gesprekken. Lang niet alle samenwerkingsopdrachten voldoen aan deze voorwaarde, maar mogelijk is het wel. Zo geeft één van de docenten voor het vak Engels iedere leerling een stukje van de tekst om te lezen, waarna de groep

gezamenlijk een opdracht gaat maken waarvoor ze al die delen van de tekst nodig hebben. Een andere docent zorgt bewust voor opdrachten die te omvangrijk zijn voor één persoon zodat leerlingen wel moeten samenwerken om alles af te kunnen krijgen.

(b) Ruimte geven om eigen oplossingen te vinden voor samenwerkingsproblemen

Docenten vinden het belangrijk dat leerlingen eerst zelf kunnen ervaren wat wel of niet werkt, en gelegenheid krijgen om hun eigen problemen –zoals meeliften- op te lossen. Pas als dat niet lukt, volgt een meer actieve inbreng van de docent.

- “Ik werk met een groepsopdracht voor een langere periode; daarbij zijn de einddoelen heel duidelijk gesteld maar de weg ernaar toe heb ik losgelaten. Sommigen gaan daar goed mee om, anderen moet je meer begeleiden.”
- “Je zult in het begin niet zoveel vertellen: leerlingen mogen eerst uitvinden en ondervinden hoe ze willen samenwerken. Dan lopen ze vaak klem op een aantal zaken: luistervaardigheid is niet bij iedere leerling OK, je moet leren delen. Als docent ben je vooral aan het rondlopen en observeren. Als ze goed samenwerken gebeurt dat rustig en prettig, houden ze zich aan de planning en zie je dat ze af en toe van rol wisselen. Als je signaleert dat er iets misgaat, vraag je: wat heb je gedaan? waardoor ging het mis? zodat ze zien welke rol zij in het geheel hebben gehad. Dan krijg je een stukje reflectie. En vervolgens kunnen ze verder.”

Leerlingen herkennen deze insteek.... :

- “Bij ons is het eigenlijk: je krijgt een opdracht, je hebt een groepje en je ziet maar dat het afkomt. Het is niet echt dat je een planning moet inleveren van wie wat doet. Dat doen we zelf wel, meestal gaat het zo van doe jij dit, dan doe ik dat, stuur het naar mij dan voeg ik het samen en dan is het klaar.”
- “Als er een probleem is, moet je wel alles zelf oplossen. Alleen in het uiterste geval helpt de docent of de mentor. Dan ga je het met elkaar bespreken, alles uitpraten en samen een oplossing zoeken.”

.... maar zijn niet onverdeeld enthousiast. Sommigen zien hun docenten liever in een iets actievere rol:

- “Als je dan in een groep zit met mensen die niks doen, dan profiteren zij mee van het vele werk dat bijvoorbeeld twee anderen doen. Dat is niet motiverend! Docenten doen daar te weinig aan. Er is ook verder weinig of geen begeleiding in het proces van samenwerken. Je kunt wel hulp vragen

van de docent, maar die zegt dan: dan moet je elkaar erop aanspreken. En dat lukt niet. Als je een docent erbij haalt, dan helpt dat wel wat. Maar meestal betekent het dat zo iemand op het laatste moment nog snel iets aanlevert, zonder kwaliteit.”

- “Als iemand teveel meelift, dan spreek je hem of haar daarop aan, maar meestal helpt dat niet veel. Het enige wat wel een beetje werkt, is als je zegt ‘dan zeg ik het tegen de docent’.”

Naast het ‘leren door doen’, geven de daltondocenten hun leerlingen enkele meer concrete punten mee ter ondersteuning van het samenwerkingsproces:

(c) Groepssamenstelling en bewust kiezen voor samenwerkingspartners

De wijze waarop groepen tot stand komen verschilt per school: vaak is de keuze aan de leerlingen zelf, en meestal kiezen ze dan voor hun eigen vrienden of een vast maatje waarmee ze al eerder goed hebben samengewerkt. Soms zijn er richtlijnen voor het aantal (‘een groep van vier’) en soms bepalen de docenten de groepsindeling. Eén van de docenten heeft onlangs de leerlingen uit 3-havo hun eigen talenten laten inventariseren: hoe zien leerlingen zichzelf, en hoe zien hun medeleerlingen hen. De gebruikte talentenlijst bevat vaardigheden zoals: leiding-geven, organiseren, zelfstandigheid, sfeer creëren. Vervolgens mochten zij zelf groepen samenstellen om mee te werken aan een opdracht.

- “Dat leidde soms tot heel verrassende keuzes waarin leerlingen echt rekening hebben gehouden met talenten die samen een goed team opleveren.”
- Een andere docent zet bekende meelifters bewust bij elkaar: “dat is een soort ‘antigroepje’ en dan krijgen ze het moeilijk. Ze worden geconfronteerd met hun eigen tekortkomingen en moeten wat. Op dat moment kun je ze helpen door ze een spiegel voor te houden.”

(d) Instructies voor het maken van een rolverdeling, afspraken en planning

Verder krijgen leerlingen -af en toe- instructie over de verdeling van rollen in een groep, zoals in de Erasmus Masterclass (EMC) waar het leren georganiseerd is in leergebieden en in projectgroepen, en leerlingen ook les krijgen in en beoordeeld worden op hun samenwerking. Maar ook op andere scholen zitten er dergelijke handvatten in samenwerkingsopdrachten:

- “Zeker in de onderbouw bij groepsopdrachten proberen wij duidelijk te maken dat er verschillende taken zijn, dat ze deadlines moeten bedenken voor wanneer ze wat af willen hebben, dat ze afspreken wie gaat wat doen en daarbij bedenken wie welke kracht heeft binnen het groepje.”

- Meer in het vocabulaire van de leerlingen zelf, klinkt dat als: “Soms krijg je een blaadje bij de opdracht met aanwijzingen over hoe je de taken kunt verdelen enzovoort, en dat je ruim van tevoren moet beginnen.”

(e) Reflecteren op het proces

Bij een deel van de groepsopdrachten werken leerlingen met een logboek waarin ze hun planning en taakverdeling noteren, en bijhouden wat ieder van hen heeft bijgedragen.

- “Dan moet je een logboek bijhouden voor het proces van het practicum. Dan moet je ook een planning maken, en aangeven wie wat gaat doen en dat aan de docent laten zien.”
- “In het logboek staat wat iedereen doet. Zo kan de docent achteraf zien hoe het werk gedaan is. Als de een veel minder heeft gedaan dan een ander, dan gaat de docent in overleg met die leerling.”

Docenten bespreken ook tussentijds het verloop van de samenwerking, als zij dat nodig/zinvol vinden:

- “Als docent bemoei ik me dan ook met het samenwerkingsproces. Het is opvallend wat je ziet: de een zaagt, de ander kijkt naar het zagen, de een lijmt en samen kijken leerlingen of het droogt, als een leerling in een groepje ziek is, is dat altijd degene die de tekeningen heeft, en dus stopt het werk dan. Op zulke momenten confronteer ik hen met een paar voorbeelden uit het dagelijks leven over een garage waar je auto pas volgende week gerepareerd wordt omdat iemand is ziek geworden, of de supermarkt die dicht is omdat een personeelslid vandaag niet kon komen. Dat zouden ze niet pikken, zulke voorbeelden maken wel wat duidelijk.”
- “Er ontstaan bij samenwerken vanzelfsprekend ook conflicten tussen leerlingen. Als docent vraag je hen dan: Hoe gaan jullie dit nu oplossen? Daar is helaas weinig tijd voor, maar het is wel leerzaam. Daarna vraag je hen verder te denken: kies je een volgende keer dezelfde klasgenoot om mee samen te werken, ook als je samen een laag cijfer hebt gehaald? Wie kies je bij welk vak om mee te werken, en waarom? Leerlingen leren zo ook elkaar kennen, na twee jaar maken ze meestal verstandiger keuzes. Vmbo-ers kunnen daar hard in zijn, maar ze zijn wel heel eerlijk.”

(f) *Controle/beoordeling*

Een lastig punt bij samenwerkingsopdrachten is de beoordeling: er zijn meelifers, en er zijn ook af en toe leerlingen die anderen eigenlijk geen kans geven omdat ze vinden dat zij alles beter kunnen. Docenten zetten daarvoor een aantal creatieve oplossingen in:

- "En je hebt natuurlijk andere middelen, zoals leerlingen zelf punten laten verdelen aan elkaar."
- "In ieder geval is het belangrijk om aan de leerlingen te laten merken dat je hen door hebt, ook al is dat niet helemaal waar. De leerlingen die niet profiteren vinden het prettig dat ik hen het gevoel geef dat ik zie wie wel werkt en wie niet."
- "We hadden laatst een project aardrijkskunde, daar moesten we een presentatie bij maken, en toen vroeg de docent aan iedereen van het groepje: weet jij ook wat dit of dat betekent? Dus dan moet iedereen het wel weten."
- "Onze biologiedocent bijvoorbeeld zegt ook: iedereen moet zich voorbereiden op het houden van een presentatie. En dan kiest hij er één uit een groepje die dat ook echt moet doen. Dat vinden wij iets té dalton."

Wat kan er beter? Dilemma's?

Uit de gesprekken blijkt dat op alle scholen leerlingen veel ervaring opdoen met samenwerken. Het lijkt erop dat het meestal meer een proces is van 'leren door doen', al is dat op grond van de interviews moeilijk te bepalen. Aandachtspunten zijn in elk geval nog wel:

- De groepsindeling: eigen keuze van leerlingen, of door de docent bepaald? Beide hebben zo hun voor- en nadelen die wellicht wat bewuster kunnen worden benut. Zoals blijkt uit het citaat van een van de leerlingen uit Almere: "Ik vind het vervelend als docenten de groepjes maken. Ik vind samenwerken wel fijn, maar bijvoorbeeld natuurkundeverslagen maak ik het liefst met een vast iemand. Dan kun je het beste uit elkaar halen: ik ben bijvoorbeeld beter in metingen uitvoeren en daar een conclusie uit trekken, en zij kan het beter verwoorden. We hebben het weleens andersom geprobeerd, maar dat werkte minder goed."
- Samenwerken wordt door leerlingen nogal eens ingevuld als 'het werk verdelen', op die manier worden de sterke kanten van samenwerken (uitleggen aan elkaar, vragen stellen en dus: actieve verwerking van de leerstof) gemist. "De leerlingen vinden wederzijdse afhankelijkheid vaak lastig. Pubers werken liever alleen, of verdelen het werk zo dat ze allemaal maar een kwart hoeven uit te voeren. Door 'onderdompeling' schuiven ze daarin wel

op, zeker als je ook uitlegt hoe zij opdrachten kunnen aanpakken, en taken kunnen verdelen. Daarmee neemt ook de kwaliteit van het eindproduct toe.”

- Het toekennen van cijfers aan groepswork zal altijd een lastige kwestie blijven. Het uitgangspunt dat ieder verantwoordelijk is voor zowel het eindproduct als het samenwerkingsproces, betekent dat er ook een gezamenlijk cijfer gegeven zou moeten worden. De ongelijke inspanning van leerlingen die nu eenmaal de realiteit is, nodigt uit om een iets meer geïndividualiseerde beoordeling te geven. Docenten doen dat door de leerlingen te vragen om een aantal toegekende punten onderling te verdelen naar rato van ieders bijdrage. Dat draagt bij aan reflectie op de eigen inzet. Tegelijk is het niet gemakkelijk –zeker niet voor pubers- om elkaar ‘af te vallen’ tegenover de docent, door een medeleerling een onvoldoende te geven
- Een lerarenopleider: “Er is duidelijk verschil in de kwaliteit van de docenten als het gaat om het begeleiden van dat samenwerken. Sommige docenten laten inderdaad alles helemaal bij de leerlingen, ook als het gaat om het leren samenwerken. In de opleiding benadruk ik: zorg dat leerlingen elkaar nodig hebben –wederzijdse afhankelijkheid- in het maken van de opdrachten.”

Successen

De scholen krijgen regelmatig informatie terug van (oud-)leerlingen waaruit naar voren komt dat zij wel degelijk ervaren dat zij door het vele samenwerken hun vaardigheden op dat gebied ontwikkelen, zoals ook blijkt uit de volgende citaten:

- "Bij daltonopdrachten leer ik niet zoveel van de leerstof, maar wel iets over samenwerken, over keuzes maken en ook om tegen mijn vriendin te zeggen dat ze aan de slag moet."
- "In exitgesprekken met leerlingen uit 5-HAVO en 6-VWO heb ik vorig jaar expliciet gevraagd wat zij nu vonden van dat samenwerken. Een deel zei: ik vond het af en toe best lastig, niet altijd even leuk. En je ziet dat leerlingen erg leunen op elkaar, maar toch gaven ze altijd aan: Ik heb er veel van geleerd."
- "Een paar jaar geleden was er een onderzoek in het mbo onder eerstejaars, met de vraag wat ze hadden meegekregen in het vo, waar ze veel aan hadden. De leerlingen van deze mavo gaven aan dat ze goed voorbereid waren op zelfstandig werken ("aan de gang gaan en aan de gang blijven") en op samenwerken, en dat ze goed konden omgaan met het competentiegerichte werken zoals dat op het mbo werd aangeboden."

Samenhang met andere competenties

De competentie 'samenwerken' staat niet los van de andere competenties, blijkt bijvoorbeeld uit de reacties van twee leerlingen van verschillende scholen op de vraag wat 'verantwoordelijkheid' inhoudt:

- “Dat is ook als je samenwerkt, dat je je dan verantwoordelijk voelt voor het werk in de groep.”
- "Wat ook een grote rol in de verantwoordelijkheid speelt, zijn de praktische opdrachten die je bij veel vakken krijgt, waarbij je ook veel moet samenwerken. Dan moet je de verantwoordelijkheid nemen om het allemaal goed voor elkaar te krijgen, om de tijd te nemen voor je opdracht en om het op tijd af te hebben, zodat je niet alles nog op de laatste dag moet doen."

3.1.5 Conclusies voor het werken aan de ontwikkeling van daltoncompetenties

Er zijn enkele algemene factoren in het daltononderwijs die de ontwikkeling van alle drie de competenties bij leerlingen bevorderen. De meest centrale factor is het systeem van de daltonuren, maar ook de inrichting van het gebouw speelt een rol. Daarnaast zijn er de mentoren die cruciaal zijn voor de begeleiding van de leerlingen in hun competentieontwikkeling, en er zijn verschillende kenmerken van de vaklessen die die ontwikkeling eveneens ondersteunen: de daltontaken, studiewijzers en studieplanners, de variatie aan werkvormen in de lessen met ruimte voor instructie, uitleg, zelfstandig werken en reflectie. Tenslotte blijkt van groot belang dat er op de meeste bezochte scholen een grondhouding van vertrouwen bestaat tussen docenten onderling, tussen leerlingen onderling én tussen docenten en leerlingen.

Zelfstandigheid en *verantwoordelijkheid* worden specifiek bevorderd door leerlingen te leren werken met studiewijzers en studieplanners; door ruimte te geven aan hen om zelf uit te zoeken hoe ze hun schoolwerk aanpakken, en echte verantwoordelijkheid inclusief de kans dat het misloopt; maar ook door als docenten en mentoren tegelijkertijd nabij te zijn, leerlingen te stimuleren uitleg en hulp te vragen als ze die nodig hebben; en door sterkere nadruk te leggen op de gebondenheid op die momenten waarop blijkt dat leerlingen de vrijheid niet aankunnen, om hen dan geleidelijk weer los te laten, bijvoorbeeld in de vorm van een aanpak van 'warme zakelijkheid'. In de woorden van één van de mentoren: “Het zwembad is groot, maar het is wel de bedoeling dat ze erin springen, en niet ernaast of op de kant terechtkomen.” Of wat concreter: “In het begin zeg je: 'dat moet volgende week af zijn', later wordt dat 'over twee weken' of een nog langere termijn. Af en toe vraag je aan een leerling

hoe ver hij is, en als dat niet ver genoeg is voer je een gesprek, laat je zien hoe het ook anders kan, geef je voorbeelden.”

Samenwerking wordt het meest specifiek bevorderd door groepsopdrachten, met name wanneer er sprake is van wederzijdse afhankelijkheid (taken waarbij leerlingen elkaar echt nodig hebben). Belangrijk is ook dat er handvatten worden aange-reikt in het goed leren organiseren van omvangrijke samenwerkingstaken, bijvoorbeeld door een gezamenlijke planning als onderdeel van de opdracht op te nemen, of door inzicht te geven in mogelijke rol- en taakverdelingen bij samenwerken. Daarbij helpt het als docenten oog hebben voor het verloop van het samenwerkingsproces in een groep.

De gesprekken laten overigens ook zien dat er nog diverse aandachtspunten zijn voor de scholen in hun aanpak van ‘het werken aan de ontwikkeling van daltoncom-petenties bij leerlingen’:

- De daltonprincipes worden niet overal toegepast zoals bedoeld, vanwege praktische en organisatorische belemmeringen, zoals tijdgebrek bij docen-ten en mentoren.
- Er is behoefte aan een meer consistente lijn in de aanpak door docenten en mentoren, maar niet alle docenten zijn daltondocent in hart en nieren en niet alle docenten zijn daltongeschoold.
- Er is nog niet op alle bezochte scholen een gestructureerde opbouw in het werken aan zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken, vanaf de brugklas naar de hogere leerjaren. (Maar bijvoorbeeld Het Spinoza Ly-ceum heeft in de 'Daltonleerlijn' een uitgewerkt model van hoe zo'n op-bouw eruit kan zien.)
- Het is moeilijk om de competenties die leerlingen in de onderbouw ver-werven door te laten groeien in de bovenbouw. Dat vindt zijn oorzaak in de puberteitsfase, maar ook in de ‘cultuurovergang’ tussen onder- en boven-bouw waar het werken aan daltoncompetenties sneller ondergeschikt wordt aan het behalen van (examen)resultaten.
- Het vraagt wijsheid om ervoor te zorgen dat 'vrijheid in gebondenheid' niet verwordt tot 'vrijheid-blijheid'. Er is een goede balans nodig tussen de mate van vrijheid van de leerlingen en de mate van controle en ingrijpen door de school.

Naast de aandachtspunten worden ook successen genoemd. Zo kunnen leerlingen, ook zonder dat de docent aanwezig is of stuurt, op eigen initiatief en op de bedoelde

zelfstandige en verantwoordelijke manier aan het werk gaan en de mooiste producten maken, individueel of in samenwerking met medeleerlingen.

3.2 Leerlijnen, streefdoelen en monitorinstrumenten voor de daltoncompetenties?

In aansluiting op de manier waarop de scholen werken aan competentieontwikkeling bij de leerlingen, is in de gesprekken aan de orde gekomen wat daarbij precies de beoogde leerlijnen en/of einddoelen zijn, en in hoeverre de ontwikkeling van leerlingen wordt gevolgd. In deze paragraaf bespreken we achtereenvolgens voor elk van de acht pilotscholen: de eventuele streefdoelen en (dalton)leerlijn, plus de instrumenten voor de monitoring van de competentieontwikkeling van leerlingen en de manier waarop die instrumenten worden ingezet.

3.2.1 Stedelijk Dalton College Alkmaar

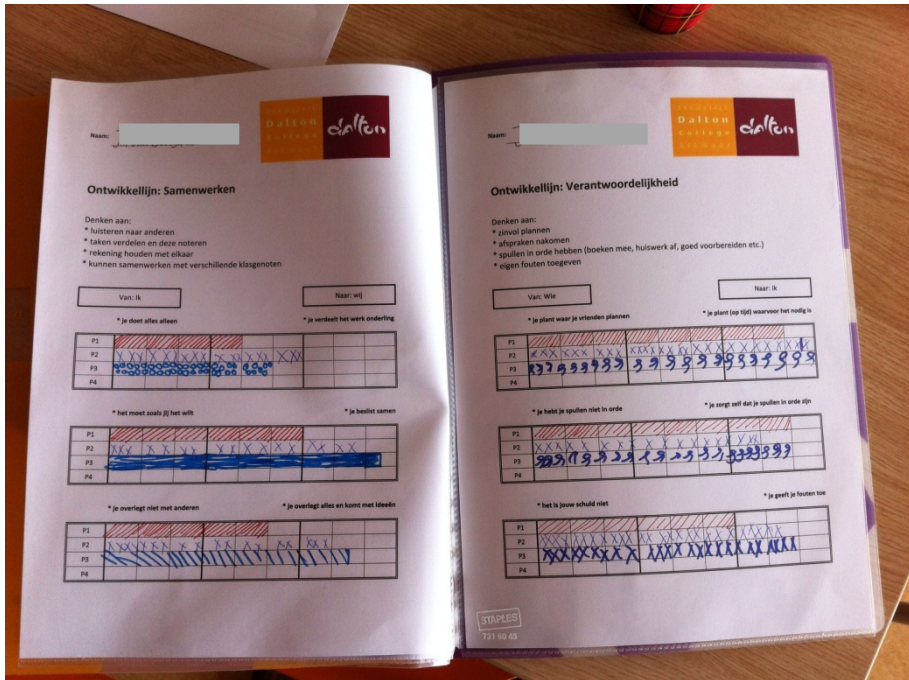
Op Het Stedelijk Dalton College Alkmaar krijgen de leerlingen in de eerste (en enkele tweede) klassen, plus de leerlingen in het Iwoo naast de cijfers voor de vakken ook een ‘daltonrapport’. Het is bedoeling dat het daltonrapport onderdeel wordt van een portfolio. De leerlingen ‘kijken naar zichzelf’ op drie competenties: ben ik zelfstandig, heb ik leren plannen en kan ik samenwerken? Daarover hebben zij een portfoliogesprek met de mentor waarin zij ook expliciet doelen vaststellen voor de volgende periode. Het daltonrapport gaat mee naar huis zodat ook de ouders erbij worden betrokken.

Het rapport is ontwikkeld als startpunt voor het werken met een daltonleerlijn. De bedoeling is vooral dat mentoren van eerste klassen met hun leerlingen reflecteren over hun ontwikkeling als daltonleerling. De 'rubrics' in het daltonrapport zijn dezelfde als die in het daltonrapport dat op het Erasmus College in Zoetermeer wordt gebruikt (zie 3.2.8).

De school hanteert geen ‘streefdoelen’ voor de daltoncompetenties:

- “Het gaat er niet om dat wij vinden dat een leerling zo ver moet zijn. Het doel is dat leerlingen zelf bepalen waar zij willen uitkomen, en dat je met hen in gesprek bent over wat voor hen haalbaar is. De daltoncompetenties zijn niet zozeer een doel, maar een middel om inzicht te krijgen in wat je kunt als leerling. Het heeft geen zin om een streep te trekken voor alle leerlingen: sommigen zullen dat nooit halen, anderen zijn daar al op het moment dat ze de school binnenkomen. De docenten hebben wel een niveau

voor ogen dat ze met een leerling willen (en denken te kunnen) bereiken, maar dat is impliciet, het wordt niet benoemd.”



3.2.2 Helen Parkhurst, Almere

De Helen Parkhurst heeft wel streefdoelen op papier, maar ze worden niet heel actief of expliciet gebruikt, blijkt uit de opmerking van één van de geïnterviewden:

- “Ik heb ze weleens gezien. Het komt neer op: de ideale onderbouwleerling... maakt een eigen planning en houdt zich daaraan, kan met iedereen samenwerken enzovoort. Die doelen heb je voor je mentorleerlingen in elk geval in je hoofd.”

De school werkt momenteel met reflectieverslagen die leerlingen per vak schrijven. Daarnaast vullen alle leerlingen regelmatig een formulier 'vakoverstijgende reflectie en zelfadvies' in. Voor de leerlingen uit klas 2 gaat het dan om de volgende onderdelen:

Formulier vakoverstijgende reflectie en zelfadvies (klas 2, HP Almere)

- Ervaren en terugkijken. De leerling kijkt terug op de afgelopen periode, legt uit wat zijn plan was en wat hij gedaan heeft om dat plan uit te voeren.
- Hij noemt andere gebeurtenissen die van invloed waren op hem en school.
- Hij vult zelf een 'resultaten en vaardigheden'-overzicht in met de rapportcijfers voor de vakken, en zijn eigen beoordeling (voldoende, onvoldoende of goed) voor inzet, samenwerking, planning en zelfstandigheid.
- Hij kijkt naar de vaardigheden, naar de rapportcijfers en de vaardigheden, en trekt conclusies.
- Hij formuleert wat het belangrijkste is dat van invloed is geweest op zijn niveau.
- Hij geeft een zelfadvies over waar hij volgend jaar het best op zijn plek zit, aan de hand van de vragen: Wat wil je later worden? Welk diploma wil je halen? Voldoe je aan de overgangsnorm? en hij sluit af met de formulering van een plan voor het volgende trimester: Wat wil je veranderen, waar wil je aandacht aan besteden, wat wil je behouden en hoe ga je dat doen? Wie kan jou daarbij helpen?

Het formulier wordt ondertekend door de leerling en door zijn ouders. De mentor verwoordt de reactie uit de docentenvergadering op het zelfadvies (eens of oneens, met toelichting), en ondertekent het geheel.

- Een leerling: "Op zich is het wel goed, die reflectieverslagen, je leert ervan terug te kijken naar hoe je iets hebt aangepakt."
- Een ander: "We schrijven elk trimester 'vakoverstijgende reflecties'. Dat hebben we nu zo vaak gedaan dat het mij irriteert. Het gaat steeds over hetzelfde onderwerp en eigenlijk schrijf je ook steeds hetzelfde op."

De schoolleiding en docenten zien als nadeel van het werken met de huidige reflectieverslagen dat het moeilijk is om te monitoren welke ontwikkeling een leerling doormaakt: de formulieren worden bewaard in een map of kast, maar eerder ingevulde versies worden door leerlingen noch docenten gelegd naast het nieuwe reflectieverslagen. Men is wel bezig met een nieuwe manier om de competentieontwikkeling van leerlingen te monitoren, naar voorbeeld van de rubrics zoals ze zijn ontworpen door de NDV-RegioVO. Ook daarbij signaleert men nog wel een aandachtspunt:

- “Het blijft wel een probleem dat de beoordeling door docenten nogal subjectief is: waar de ene docent bolletje 2 invult, kiest een ander, voor dezelfde leerling, bolletje 3.”

3.2.3 Spinoza Lyceum, Amsterdam

Het Spinoza Lyceum werkt met een daltonleerlijn. De school heeft een totaaloverzicht gemaakt van de daltonleerdoelen, per leerjaar en per pijler, op basis van de '(K)ijkwijzer Ontwikkelingslijnen' (Saxion Hogeschool Deventer). Er is bovendien een 'Jaaroverzicht van geadopteerde Daltonleerdoelen; 1^e, 2^e en 3^e leerjaar' waarin zichtbaar wordt welke vaksecties in welke periode werken aan welke subdoelen. Dit geheel van leerdoelen vormt de daltonleerlijn.

Voor het eerste leerjaar zijn bijvoorbeeld negen doelen beschreven voor 'zelfstandigheid', acht doelen voor 'samenwerken', en elf doelen voor 'vrijheid/ verantwoordelijkheid'. Voor de volgende leerjaren zijn er steeds iets verdergaande doelen geformuleerd. Elke sectie heeft gekozen voor de leerdoelen die het best passen bij de betreffende vakken. Elk jaar wordt voor die leerdoelen een aanpak geformuleerd, die voor de specifieke lessen wordt beschreven in de 'daltonstudiewijzers'. Deze werkwijze is enkele jaren terug gestart voor het eerste leerjaar, en van daaruit doorgetrokken tot en met leerjaar 3 (in mei 2013).

De bedoeling is dat leerlingen twee keer per schooljaar reflecteren op hun eigen daltonvaardigheden met behulp van de 'kaart daltonvaardigheden', tijdens de mentorles, samen met hun mentor en hun medeleerlingen. Bijvoorbeeld voor de brugklas, periode 3, bevat de kaart zeven regels voor 'zelfstandigheid', zeven voor 'samenwerken' en zes voor 'vrijheid en verantwoordelijkheid', met per cluster ruimte voor een eigen voorbeeld. Het format (een 'polarisatiemodel') is zo dat oordeel 1 en oordeel 4 beschreven zijn in uitspraken. De leerling kan aangeven of voor hem oordeel 1, 2, 3 of 4 geldt, waarbij 2 en 3 tussenposities zijn. Er is expres geen middenpositie, zoals het geval zou zijn bij een 3- of 5-puntsschaal, omdat leerlingen dan gemakkelijk in het midden gaan zitten en niet hoeven kiezen. De waarden 2 en 3 zijn niet beschreven, "omdat dat vage taal gaat opleveren als: 'ik vind het soms moeilijk ...' of 'af en toe ...' of 'een beetje'" Enkele regels voor 'zelfstandigheid' zien er zo uit:

<i>Zelfstandigheid</i>	1	2	3	4	
Ik vind het plannen van mijn werk heel moeilijk.					Ik heb helemaal geen moeite om mijn werk goed te plannen.
Ik weet niet goed waar ik materiaal kan vinden en waar ik het moet terugleggen.					Ik weet waar ik het materiaal om te werken moet pakken en leg het ook na afloop terug.
Als ik niet verder kom met mijn werk, denk ik er niet aan om hulp te vragen aan een medeleerling.					Als ik hulp nodig heb vraag ik het vaak aan een medeleerling.

De bespreking gebeurt vervolgens door de mentor met een groepje leerlingen, vooral omdat individuele bespreking te tijdrovend is, maar ook omdat leerlingen in een groepje elkaar feedback kunnen geven. De ingevulde kaart gaat samen met het rapport mee naar huis.

- Een mentor kent het voorbeeld van een collega, die er niet veel voor voelde om de zelfevaluatie te doen met de 4-havo-leerlingen. “Er was eigenlijk geen tijd voor. Ze deed het toch, en het viel haar erg mee. De leerlingen deden het zonder enig probleem. Ze bleken dat dus geleerd te hebben, even stil te staan bij hoe het ervoor staat. En ieder jaar staan er weer net andere dingen, maar dat zijn ze gewend.”

Een werkwijze voor de bovenbouw is ontwikkeling. Uitgangspunt is dat leerlingen hun eigen doelen gaan formuleren, en samen met de (keuze)mentor bepalen hoe zij daaraan gaan werken, en welke docenten zij zullen vragen om hen daarop speciaal te begeleiden. “Leerlingen gaan dan eigenlijk hun eigen handelingsplan (cq: persoonlijk ontwikkelingsplan) schrijven.” Schoolleiding en docenten zijn het erover eens dat digitalisering zinvol zou kunnen zijn, maar een geschikt programma daarvoor is nog niet gevonden:

- Er is een wens om ook op schoolniveau iets te doen met het hele overzicht van waar leerlingen staan met hun vaardigheden. Nu is dat allemaal nog papieren informatie, maar dat zou digitaal moeten worden. Dan neem je ook meer mee naar een volgend schooljaar. Een poging tot digitaliseren is gedaan maar niet gelukt. Het ligt nu even stil.

3.2.4 KSG Mavo Apeldoorn

De Helen Parkhurst Mavo in Apeldoorn maakt deel uit van de Koninklijke Scholengemeenschap Apeldoorn. Voor de gehele school zijn er twee belangrijke ontwikkelingsdoelen voor leerlingen vastgesteld:

- Leerlingen worden opgevoed tot verantwoordelijke burgers.
- Leerlingen worden opgevoed tot wereldburgers

Die twee doelen vallen in grote mate samen met de daltoncompetenties: zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken. Er zijn geen expliciete eind- of streefdoelen geformuleerd.

Wel werkt de KSG Mavo met reflectielijsten. De leerlingen evalueren, via het invullen van die reflectielijst, drie maal per jaar hun eigen vaardigheden op de drie pijlers: zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerking. In de lijsten zijn voor elke pijler drie tot vijf korte uitspraken geformuleerd, waarbij de leerlingen kunnen aangeven of dit nooit, soms, meestal of altijd voor hen geldt. De reflectielijsten zijn opgenomen in het borgingsdocument voor de daltonwerkwijze ("Zo werken wij hier"). Hieronder een voorbeeld van de reflectielijst voor 'samenwerken' in leerjaar 1:

Zelfevaluatie mavo 1 Dalton

Geef van de volgende stellingen aan in hoeverre je het ermee eens bent.

1= nooit

2 = soms

3 = meestal

4= altijd

Samenwerken

10. Ik kan werken in tweetallen	1	2	3	4
11. Ik kan hulp vragen (ik snap het niet)	1	2	3	4
12. Ik luister naar mijn klasgenoten, kijk ze aan en laat ze uitspreken.	1	2	3	4
13. Ik weet wat de verschillende taken/rollen zijn bij groepswerk	1	2	3	4
14. Ik kan met goed concentreren op mijn eigen taak.	1	2	3	4

In de uitspraken voor de verschillende leerjaren zit een opbouw. Zo verandert de bovengenoemde uitspraak voor 'samenwerken' als volgt:

Ik kan werken in tweetallen (leerjaar 1) → ik kan werken in een zelfgekozen groep (leerjaar 2) → ik kan werken in een aangewezen groep (leerjaar 3) → ik draag verantwoordelijkheid voor mijn rol in de groep (leerjaar 4).

Op het formulier is ruimte voor opmerkingen van de leerling en van de mentor. De mentor bespreekt de ingevulde lijst en de eventuele verschillen tussen hoe de leerling naar zichzelf kijkt en hoe de mentor hem ziet. In leerjaar 1 en 2 gaan de lijsten mee naar huis, bij het rapport. Ouders kunnen erop reageren, bijvoorbeeld door er een afspraak met hun kind op te schrijven. Dan komen de lijsten retour naar school. In leerjaar 3 gaan de lijsten alleen mee naar huis als de mentor dat nodig vindt, in overleg met de leerling.

- “Je ziet bij leerlingen soms verbetering, bijvoorbeeld van leerjaar 2 naar 3, maar soms ook achteruitgang vanwege puberen, vooral bij jongens.”
- “Het is moeilijk alle leerlingen individueel goed in beeld te houden met klassen van 32.”
- “De reflectielijsten helpen in ieder geval ook als stof voor de gesprekken met leerlingen en ouders.”
- “De drie competenties zouden wat vaker benoemd moeten worden, bijvoorbeeld in de coachingsgesprekken zodat de termen herkenbaarder worden voor de leerlingen.”

3.2.5 Dalton Lyceum Barendrecht

Op het Dalton Lyceum Barendrecht heeft de werkgroep 'DIO' (Dalton In Ontwikkeling) een aanzet gemaakt voor een daltonleerlijn en het formuleren van specifieke doelen voor de daltoncompetenties van leerlingen. Er is een 'Afvinklijst Daltonhouding Klas 1, 2, 3 (en 4 vmbo)' en een 'Afvinklijst Daltonhouding Studiehuis'. De hierin beschreven competenties komen terug in het 'Voortgangsrapport Daltonhouding', waarin de competenties in clustertjes zijn opgenomen: verantwoordelijkheid (10 items), zelfstandigheid (4 items, zie voorbeeld hieronder), samenwerken (2 items) en werkhouding (4 items).

Zelfstandigheid	O	V
Kan zelf het werk plannen met behulp van het daltonrooster, week-takenplannen en de daltonplanner		
Kan zelfstandig de weektaak doen		
Kijkt het gemaakte werk zelfstandig na		
Is in staat aan te geven wat hij/zij moeilijk vindt		

De mentor beoordeelt elk van de 20 competenties met een voldoende of onvoldoende en schrijft een reactie per clustertje. Dit 'Voortgangsrapport Daltonhouding' gaat mee naar huis om door de ouders ondertekend te worden. De mentor bepaalt vervolgens wat er met de ingevulde lijsten gebeurt, of ze al dan niet besproken worden met de leerlingen en eventueel met hun ouders. Hoe (en of) dat gebeurt verschilt nog wel per mentor. Aan de verdere uitwerking en implementatie wordt momenteel gewerkt, waarbij ook de rubrics van de NDV Regio-VO zeker een rol spelen. Wensen en ervaringen op dit moment van docenten en schoolleiding zijn de volgende:

- “De daltonvaardighedenlijst wordt gebruikt in de onderbouw, maar het doel ervan leeft nog te weinig in de school. Het heeft te weinig gewicht. Het komt nergens terug en er zijn geen consequenties voor de overgang naar een volgend leerjaar.”
- “Het probleem is hoe je als docent, vooral als docent die klassikaal lesgeeft, zicht krijgt op de daltoncompetenties van leerlingen. Vooral een begrip als ‘vrijheid in gebondenheid’ is moeilijk herkenbaar voor nieuwe docenten.”
- “Er zijn geen streefdoelen of eindniveaus opgenomen, en een knelpunt is het ontbreken van een leerlijn daltoncompetenties waarin beschreven is in welke leerjaren, op welke manier aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van die competenties, eigenlijk op dezelfde manier als voor de leerlijnen in de vakken.”
- “Het zou fantastisch zijn als het bijhouden van de ontwikkeling van de daltoncompetenties bij leerlingen kon gebeuren via Magister in plaats van op papieren kruisjeslijsten!”

3.2.6 Wolfert Lyceum, Bergschenhoek

Het Wolfert Lyceum gebruikt als basis voor het onderwijs een document met de titel ‘Daltonidentiteit. Leren is werken, zelfstandig en samen.’ Hierin staan zes kernwaarden van het daltononderwijs beschreven van waaruit de school vorm en inhoud geeft aan het onderwijs. De drie vertrouwde pijlers (1) vrijheid in gebondenheid, (2) zelfstandigheid en (3) samenwerken, zijn aangevuld met drie nieuwe kernwaarden: (4) reflectie, (5) effectiviteit en doelmatigheid en (6) borging. In dit document zijn indicatoren geformuleerd op leerling-, leerkracht- en schoolniveau voor de eerste vijf kernwaarden. Voor ‘borging’ zijn er alleen indicatoren op schoolniveau. Voor samenwerken gaat het dan bijvoorbeeld om de twee volgende indicatoren op leerlingniveau:

- 3.1 De leerling krijgt voldoende tijd en gelegenheid om te oefenen en zich te bekwamen in samenwerkingsvaardigheden

3.2 De leerling werkt op respectvolle wijze samen met leerkracht en medeleerlingen.

Het voorbeeld maakt zichtbaar dat het in deze indicatoren gaat om zowel doelen op leerlingniveau (3.2), als om voorwaarden die de leerling in staat moeten stellen om die doelen te bereiken (3.1). Het volgen van de ontwikkeling van de competenties moet dan ook nog verder worden uitgewerkt. De school vindt het belangrijk daar een eigen invulling aan te kunnen geven:

- “Er is niet één specifieke manier om het goed te doen, dat is afhankelijk van hoe je er met zijn allen in staat.”

Tot nu toe wordt op de rapporten van de leerlingen (vakoverstijgend) een onvoldoende, voldoende of goed gegeven voor zelfstandigheid, samenwerken en verantwoordelijkheid. Daarvoor zijn geen expliciete streefdoelen bepaald:

- “Naarmate je in de hogere leerjaren komt, kun je wel doelen vastleggen voor zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, maar voor leerlingen die in de 1^o of 2^o klas al veel verder zijn, moet je individueeler kijken.”

Er is een leerlijn in ontwikkeling, beginnend bij de brugklassen. Voor het monitoren van de ontwikkeling van leerlingen worden daarbij als proef een soort rubrics gebruikt, die vergelijkbaar zijn met de rubrics zoals die ontwikkeld zijn door de Regio-VO van de NDV. Aan de hand hiervan beoordelen leerlingen zichzelf en een medeleerling twee keer per jaar op zelfstandigheid, samenwerken en verantwoordelijkheid. Die oordelen vormen stof voor een gesprek met de mentor. De bedoeling is deze vorm van zelfevaluatie door te trekken naar de hogere leerjaren. De directeur vindt het een groot winstpunt van het werken met rubrics dat het leerlingen stimuleert om te reflecteren. Maar hij geeft aan dat het vooral belangrijk is dat leerlingen zelf het nut ervan inzien, en dat is niet zo gemakkelijk voor elkaar te krijgen.

3.2.7 Scholengemeenschap Nelson Mandela, Purmerend

De SG Nelson Mandela heeft een vaardighedenlijn. Dat is een algemene lijn, een soort blauwdruk, met als doel leerlingen te laten reflecteren op hun eigen ontwikkeling (waar sta je?), en om hen te laten opschuiven naar het niveau van ‘expert’. De vaardighedenlijn is niet opgebouwd volgens de daltoncompetenties, maar kan daar wel opgelegd worden.

Vakoverstijgend wordt een ‘formulier vaardighedenlijn’ gebruikt, waarvan de daltoncompetenties onderdeel uitmaken. Het instrument is bedoeld om leerlingen te laten reflecteren en hen te laten ‘opschuiven tot het niveau van expert’. De vaardighe-

denlijn wordt gebruikt voor de onderbouw en zal worden doorgezet naar de bovenbouw. Er komen diverse onderwerpen aan de orde:

- sociaal-emotionele vaardigheden;
- studievaardigheden;
- mijn lesstof;
- mijn vaardigheden
 - o inzet (voorbeeld: 'ik ga uit mijzelf aan het werk')
 - o zelfstandigheid (voorbeeld: 'ik stel vragen die nodig zijn')
 - o planning (voorbeeld: 'ik zorg dat ik mijn planning uitvoer')
 - o samenwerken (voorbeeld: 'ik neem initiatief tijdens een samenwerkingsopdracht')
 - o verantwoordelijkheid (voorbeeld: 'ik kom afspraken na')

De leerlingen geven voor elk punt aan of ze hieraan gewerkt hebben, en of ze verder gekomen zijn. Aan het eind van het formulier is er ruimte voor reflectie door de leerling op wat hij heeft ingevuld, in de vorm van ABCD:

- wat is er Aan de orde?
- wat is daarin Belangrijk?
- wat is je Conclusie?
- wat ga je Doen?

De mentor zorgt ervoor dat de leerlingen het 'formulier vaardighedenlijn' invullen en bespreekt dit met hen. De school gebruikt verder een portfolio voor 'loopbaanondersteuning'. De mentor begeleidt dit en organiseert 'driehoeks-gesprekken': drie leerlingen geven elkaar 'tips en tops', op de leerpunten die elke leerling zelf aandraagt. Vaak kiezen leerlingen hiervoor een onvoldoende voor een vak. Voor het voeren van de 'driehoeksgesprekken' krijgen de leerlingen een 'doelen en observatieformulier' waarop voorbeelden staan van vragen die ze aan elkaar kunnen stellen. De ingevulde formulieren gaan met het rapport mee naar huis en komen zonodig aan de orde in de oudergesprekken.

- Een leerling: "Als je een onvoldoende hebt voor inzet of gedrag, dan komen je ouders er ook achter, en dan word je op je nummer gezet."

3.2.8 Erasmus College, Zoetermeer

Op het Erasmus College Zoetermeer zijn er geen streef- of einddoelen geformuleerd voor de daltoncompetenties. Er is ook geen uitgeschreven, doorlopende leerlijn daltoncompetenties. Docenten zeggen daarover:

- "Je weet waar je naartoe wilt werken als docent."

- “Als einddoel zou je willen dat leerlingen klaar zijn voor de maatschappij, dat ze weten wat ze moeten doen, dat ze weten dat vrijheid goed is op het moment dat je eigen verantwoordelijkheid neemt en daar anderen niet mee lastig valt.”
- “In de brugklas geef ik bij de daltonopdrachten heel gestructureerd aan wanneer ze wat moeten maken, in de bovenbouw laat ik ze vrij, geef ik meer tijd voor een opdracht en als ze hulp nodig hebben dan weten ze me te vinden. In die zin zit er wel een opbouw, een leerlijn in.”

In de vaklessen wordt een 'dalton-opdrachtenkaart' gebruikt waarop de leerlingen onderdelen van hun opdrachten door de vakdocent laten aftekenen. In het mentoruur komen de vorderingen, vooral als die achterblijven, ter sprake aan de hand van deze dalton-opdrachtenkaarten. Een enkele keer wordt daarbij de opmerking genoteerd dat iemand moeite heeft met de daltonhouding.

Daarnaast wordt –op het moment nog alleen in de onderbouw- gewerkt met een vakoverstijgend reflectieformulier. Dit heeft de vorm van rubrics, vergelijkbaar met de rubrics zoals die door de NDV Regio-VO ontwikkeld zijn, maar gevuld met andere uitspraken. Er zijn uitspraken voor vrijheid en verantwoordelijkheid, zelfstandig werken en samenwerken. De leerlingen kunnen op elke regel in de rubrics kiezen voor een uitspraak die past bij: 'ik ben nog niet begonnen', 'ik ben op weg', 'ik ben er bijna' of 'ik ben er goed in'. Ook is er op elke regel een einddoel geformuleerd.

Een voorbeeld voor 'Hoe ga ik om met Vrijheid en Verantwoordelijkheid' is:

1	2	3	4	
Ik ben nog niet begonnen (--)	Ik ben op weg (+/-)	Ik ben er bijna (+)	Ik ben er goed in (++)	Einddoel
Als we de boel op stelten kunnen zetten is het altijd goed. Voor opruimen zijn toch zeker mensen in dienst?	Als ik op mijn gedrag aangesproken word vind ik dat snel oneerlijk; ik was toch niet de enige!	Ik doe wel mee met een geintje maar snap dat er grenzen zijn en ben aanspreekbaar op mijn gedrag.	Ik snap dat er in een prettige werksfeer ook beter les gegeven kan worden en draag mijn steentje bij.	Ik voel me verantwoordelijk voor werksfeer, lokaal, omgeving.

Op de 'kaart daltonvaardigheden', een overzichtspagina, kan de leerling vervolgens zijn eigen oordelen invullen aan de linkerkant; de mentor geeft zijn oordelen aan de rechterkant. De bedoeling is dat mentor en leerling vervolgens in een reflectiegesprek hun oordelen bespreken en ook het zelfadvies dat de leerling formuleert op basis van de ingevulde lijst. Het door leerling en mentor ondertekende formulier kan dan door de ouders worden ondertekend, en komt retour naar de school voor het leerlingdossier.

Deze reflectieformulieren zijn beproefd in de onderbouwklassen en zullen verder ontwikkeld worden, ook voor de hogere leerjaren. Binnen de school verschillen de meningen over de bruikbaarheid van het reflectieformulier. Een deel van de mentoren vindt het ingevulde formulier zinvol als ingang voor een gesprek met leerlingen over hun daltonvaardigheden. Een kanttekening daarbij is dat individuele leerlinggesprekken erg veel tijd kosten. Dat bezwaar is minder wanneer reflectiegesprekken kunnen plaatsvinden met (kleine) groepen leerlingen gezamenlijk. Andere mentoren ervaren het reflectieformulier met name als een goed instrument voor leerlingen met wie het niet zo goed gaat. Tot slot zijn er mentoren die ook nu al reflectiegesprekken voeren met hun leerlingen en voor wie het niet nodig is dat een leerling eerst 'dat ding' invult. Zij willen graag hun eigen manier hanteren: "Dat hoort toch eigenlijk ook bij dalton, dat je je eigen manier mag kiezen."

3.2.9 Conclusies over de leerlijnen en monitoring

Alle acht de bezochte scholen gebruiken instrumenten om de ontwikkeling van de daltoncompetenties bij hun leerlingen te volgen. Het stimuleren van die ontwikkeling, via reflectie van leerlingen op 'waar zij staan' is steeds het hoofddoel. Over het algemeen zijn er door de scholen geen eind- of streefdoelen vastgelegd. Die zijn impliciet en zitten in het hoofd van de docenten. Er zijn nogal wat verschillen tussen de scholen in de mate waarin de instrumenten zijn uitgewerkt, en in de manier waarop ze worden ingezet. Wel is duidelijk dat overal het accent ligt op de onderbouw, en dat verdere uitwerking naar de bovenbouwklassen nog in de kinderschoenen staat. Ook is duidelijk dat de meeste instrumenten zijn opgebouwd rond de klassieke daltonpijlers, en (nog) niet rechtstreeks gaan over de nieuwe daltoncompetenties die de Regio-VO (NDV) heeft voorgesteld (reflecterend, ondernemend, proactief, sociaal weerbaar, organiserend en resultaatgericht).

- Alle acht de scholen gebruiken hun eigen instrumenten voor het volgen van de ontwikkeling van daltoncompetenties van leerlingen. Wel is er veel verwantschap tussen de diverse instrumenten. De meeste hebben een vorm die lijkt op rubrics, onder verwante namen als 'voortgangsrapport daltonhou-

ding'; 'kaart daltonvaardigheden'; 'vakoverstijgende reflectie en zelfadvies'; 'daltonrapport'; en 'formulier vaardighedenlijn'.

- De basis van verreweg de meeste instrumenten wordt gevormd door de drie klassieke pijlers. Een enkele keer worden deze aangevuld met specifiekere vaardigheden (zoals 'werkhouding' of 'studievaardigheden').
- In alle instrumenten zit een opbouw van leerjaar 1 naar hogere leerjaren of is zo'n opbouw in ontwikkeling. Ook zijn er versies (in ontwikkeling) voor verschillende afdelingen (vmbo, mavo, havo, vwo). Er wordt meestal met de ontwikkeling en implementatie van een instrument begonnen in leerjaar 1, om het vervolgens door te ontwikkelen naar leerjaar 2 en verder. Een belangrijke vraag is: is het mogelijk, nodig om ook in de instrumenten een 'opbouwende' leerlijn voor de competenties te verwerken, en/of in hoeverre moet het mogelijk zijn om te differentiëren?
- Instrumenten om de ontwikkeling in daltoncompetenties bij de leerlingen te volgen worden vaker ingezet in de onderbouw dan in de bovenbouw. De gedachte is dat de basis moet worden gelegd in de onderbouw. Voor de competenties van bovenbouwleerlingen is op sommige scholen minder aandacht. De externe druk om goede leer- en examenresultaten te behalen speelt daarin een rol.
- De belangrijkste doelstelling bij het inzetten van de instrumenten is leerlingen te laten reflecteren op hun eigen ontwikkeling (waar sta ik). Vaak gaat dat hand in hand met het laten formuleren van nieuwe doelen (waar wil ik heen?) en het nadenken over hoe die bereikt zouden kunnen worden (wat ga ik daarvoor doen en wie kan mij daarbij helpen?). Duidelijk is wel dat goede reflectiegesprekken van mentoren daarbij passende competenties vragen, en dat dergelijke gesprekken tijd kosten.
- De ervaring van leerlingen met het gebruik van de instrumenten is wisselend. Sommige leerlingen vinden het zinvol om af en toe stil te staan bij hun vaardigheden en een beeld van zichzelf te krijgen. Andere leerlingen vullen een lijst alleen in als het moet. Schoolleiders realiseren zich heel goed hoe belangrijk het is dat leerlingen zelf het nut van reflectielijsten inzien. Veel hangt in dit verband af van het vervolg dat er binnen de school door leerlingen, docenten en mentoren aan wordt gegeven.
- Met name de schoolleiders zijn geïnteresseerd in digitalisering zodat (a) leerlingen en mentoren beter inzicht krijgen in de persoonlijke groei van een leerling over de jaren heen, en (b) de resultaten ook op schoolniveau zichtbaar gemaakt kunnen worden ter beantwoording van vragen: bereiken

we ook wat we beogen, wat lukt wel, wat (nog) niet, wat kunnen we daar aan verbeteren?

3.3 Reacties op de 'rubrics'

De rubrics zoals ontwikkeld door de Regio-VO van de NDV worden (nog) niet in alle acht bezochte scholen gebruikt in de letterlijke versie. Wel wordt er hier en daar mee proefgedraaid. We hebben de rubrics aan alle gespreksdeelnemers voorgelegd en hun indrukken en ervaringen besproken. Schoolleiders, mentoren en leerlingen kregen even tijd om zich een indruk te vormen van hoe de rubrics in elkaar zitten en wat voor soort uitspraken erin opgenomen zijn. Sommige schoolleiders hadden ervaring met de rubrics, of hadden zelf meegewerkt aan de totstandkoming ervan.

De reacties zijn overwegend positief, maar er zijn ook vragen en tegengeluiden. We noemen eerst de punten waarover de meeste gesprekspartners het eens zijn. Dan bespreken we een paar dilemma's, en geven enkele opvallende citaten uit de op de scholen gevoerde gesprekken.

3.3.1 Meninge n over bruikbaarheid

Waarover de meeste gesprekspartners het eens zijn

- Er is een instrument nodig om bij leerlingen reflectie op gang te brengen over hun eigen ontwikkeling, en om hun voortgang zichtbaar te maken voor anderen. De vorm van 'rubrics' is daarvoor in principe geschikt.
- Het is nuttig dat de rubrics zijn ingedeeld naar de drie daltonpijlers: 'ikzelf', 'in de groep' en 'naar buiten toe'.
- De rubrics helpen om explicieter te maken voor *leerlingen* wat de daltoncompetenties eigenlijk inhouden. Ze bieden een ingang om hen meer 'eigenaar' te laten worden van hun eigen leerproces.
- De rubrics bieden aangrijpingspunten voor *docenten en mentoren* om te sturen op de ontwikkeling van de competenties bij hun leerlingen. Een mentor: "Leerlingen kunnen bijvoorbeeld zien dat 'veel initiatief nemen' ook betekent dat anderen weinig ruimte krijgen. Dat soort dingen kun je als mentor aan de hand van zo'n lijst (als de rubrics) met hen bespreken."
- Als de rubrics door iedereen binnen een team gebruikt worden, ontstaat meer eenduidigheid van aanpak.
- De precieze vorm van de rubrics moet worden aangepast aan de doelgroep. De uitspraken vragen nogal wat van de taalvaardigheid van leerlingen. Zeker voor vmbo-leerlingen zouden de uitspraken 'korter en krachtiger' moeten zijn, en

meer beeldend dan verbaal. De huidige vorm van de rubrics is voor zo'n eenvoudigere vorm overigens goed bruikbaar als 'onderlegger'.

- Het is zinvol om de rubrics aan te vullen met doelen (zoals in sommige in de scholen gebruikte instrumenten al het geval is) waarnaar de leerling kan toewerken in de volgende periode, eventueel met een plan van aanpak en een tijdstip waarop dat doel behaald moet zijn.
- Het is zinvol om bij de aangekruiste uitspraken 'bewijzen' te vragen: 'Waar kun je dat aan zien? Kun je daar een voorbeeld van geven?' Het opbouwen van een portfolio dat aansluit op de competenties in de rubrics, ligt daarvoor het meest voor de hand.
- Het is een aparte taak om leerlingen zo ver te brengen dat ze (dit type) reflectie ervaren als zinvol voor zichzelf. Dat is wel een voorwaarde om hen de rubrics serieus en 'eerlijk' te laten invullen, in plaats van snel en sociaal wenselijk. Dat wordt gemakkelijker als leerlingen de rubrics vaker voorgelegd krijgen gedurende hun schoolloopbaan, en wanneer zij hun eigen ontwikkeling kunnen zien en aan anderen kunnen tonen.
- Het is zinvol ook ouders te betrekken bij gesprekken over de voortgang van de ontwikkeling van hun kind aan de hand van ingevulde rubrics.

Dilemma's en vragen vanuit de docenten, mentoren en schoolleiding

- In hoeverre is het gebruik van de rubrics strijdig met het uitgangspunt: "Dalton is een middel en geen doel"? Iemand van de schoolleiding van het Erasmus College zegt in dit verband: "We zijn niet zo van de afvinklijstjes. Wij willen uitgaan van de leerlingen. We hebben moeite met deze, voor ons gevoel opgedrongen, lijstjes. We zijn Dalton tot in onze teennagels en nu moeten we met afstreeplijstjes gaan werken waar wij helemaal geen affiniteit mee hebben. Dat is voor ons een stap terug, wij willen juist vooruit: dalton zit hem niet in de vorm waarin je het giet en de meetbaarheid, maar in de soort leerlingen die je aan het eind aflevert. Dat is echt een fundamentele visiekwestie."
- De wens om rubrics (of een vergelijkbaar instrument) te gebruiken is er vaak wel, maar het gebruik staat of valt met een goede structuur ervoor binnen de school, en draagvlak onder de docenten. "Het vraagt uithoudingsvermogen van alle betrokkenen om instrumenten als de rubrics consequent in te zetten en te blijven gebruiken."
- Het invullen van rubrics krijgt pas echt zin als docenten en mentoren er met leerlingen, individueel of in kleine groepjes, een vervolg aan kunnen geven, maar dat kost meer tijd dan er meestal is.

- Rubrics zijn zinvol als stof voor een reflectiegesprek tussen docent of mentor en leerling, maar zo'n gesprek voeren is niet eenvoudig; je hebt scholing nodig om de juiste vragen te stellen, en op de juiste manier door te vragen om bij de kern te komen.
- Hoe uitgebreid moeten de uitspraken in de rubrics geformuleerd worden? Aan de ene kant is het nuttig dat alle vakjes in de rubrics beschreven zijn. Zo weten leerlingen wat bijvoorbeeld 'twee plusjes' betekent, en wat het verschil is met 'drie plusjes'. Het maakt voor hen concreter waar ze eigenlijk aan werken, wat bijvoorbeeld 'zelfstandigheid' allemaal inhoudt. Aan de andere kant is het misschien voldoende als alleen de uiteinden beschreven zijn. Dat is minder leeswerk voor de leerlingen, die eenvoudig kruisjes kunnen zetten op de gegeven schaal.
- Hoe verwerk je de ingevulde rubrics, waar zet je ze neer, hoe maak je ze inzichtelijk, wat doe je ermee, zonder dat er een onoverzichtelijke hoeveelheid gegevens ontstaat? Digitale verwerking heeft de voorkeur boven het bijhouden van 'papieren kruisjeslijsten', maar een goed systeem is nog niet beschikbaar.
- Het werken met rubrics moet met regelmaat gebeuren, maar leerlingen moeten ook niet overvoerd worden met evaluaties of reflecties. Leerlingen geven aan dat ze dan geneigd zijn steeds hetzelfde in te vullen: in dat geval is van zinvolle zelfreflectie nauwelijks sprake.
- Sommige scholen zijn blij met het mooie overzicht dat de rubrics bieden, zodat ze niet zelf iets hoeven uit te vinden. Andere scholen geven juist de voorkeur aan een speciaal voor de eigen school ontwikkeld instrument.
- Positief is dat in de uitspraken binnen de rubrics een doorgaande ontwikkelingslijn herkenbaar is. "Daarbij moet je in het oog houden dat het startniveau van elke leerling het uitgangspunt is en dat niet iedereen op hetzelfde niveau hoeft uit te komen."

Opvallende meningen uit de gesprekken over het invullen van de rubrics

Iemand van de schoolleiding van het Spinoza Lyceum zegt:

- "Voor ons komen de rubrics eigenlijk te laat, omdat wij al zo ver zijn met de ontwikkeling van de daltonleerlijn en de daltonvaardigheden. Die vaardigheden hebben wij ook geformuleerd in een soort rubrics, maar dan net in een andere vorm."

De gesprekspartners op de verschillende scholen zijn het er wel over eens dat de zes competenties die onder de rubrics liggen, goed gekozen zijn. Het gaat om reflecte-

rend vermogen, ondernemend, proactief, sociaal weerbaar, organiserend en resultaatgericht.

- "Dit is wat we doen!"
- "Dit is wat je hoopt dat leerlingen opbouwen."
- "Dit zijn de zes competenties voor succes in het leven!"

De interviews laten echter ook zien dat dit nog geen termen zijn die door leerlingen en docenten worden gebruikt of herkend. We geven hier enkele reacties weer op het idee om deze rubrics te (blijven) gebruiken binnen de school.

Leerlingen, positieve reacties:

- "Ik kan hier wel mee uit de voeten."
- "Hier (in deze rubrics) staat een duidelijke uitleg per vakje, dan kun je zien wat het beste bij jou past, het is ook steeds anders (per vakje)."
- "Je kunt gemakkelijker zien of je ergens in bent vooruitgegaan dan bij een schriftelijk verslag zoals wij dat nu maken; je hoeft niet zo na te denken over wat je gaat opschrijven, je bent lekker snel klaar en het is minder irritant."
- "Je gaat nadenken over dingen waar je anders niet zo aan denkt."
- "Dit is wel goed om in te vullen, ik heb aan het begin van het jaar aangegeven dat ik moeite heb met plannen en daardoor heeft mijn mentor mij het afgelopen jaar daarin begeleid."

Leerlingen, dubbele of negatieve reacties:

- "Als ik dit zie, denk ik: moet dat?" (trekt een vies gezicht)
- "Ik weet zelf wel wat ik goed doe en wat niet, daarvoor hoef ik niet zoiets in te vullen."
- "Sommige leerlingen hemelen zichzelf een beetje op bij het invullen, en andere zijn bescheiden of onzeker en schatten zichzelf juist te laag in."
- "Misschien is het wel zinvol in de eerste of tweede klas, maar na vijf jaar weet je wel hoe 'dalton' je bent."
- "Een schema zoals deze rubrics helpt wel om te zien 'oh, dat plannen zou ik beter kunnen doen', maar het werkt minder goed als je cijfers toch wel in orde zijn (en dan wordt er door docenten ook minder aandacht aan besteed)."

Desgevraagd geven de meeste leerlingen aan dat ze de rubrics eventueel wel zouden kunnen invullen voor een klasgenoot die ze goed kennen. De meningen over het nut daarvan zijn verdeeld. Sommige leerlingen lijkt het wel leerzaam om te weten hoe een ander over hen denkt:

- "Misschien is het moeilijk om te horen wat een ander van je vindt, maar je kunt het dan wel vergelijken met wat je zelf vindt."

Anderen vragen zich af wat je moet doen met de verschillende oordelen:

- "Bijvoorbeeld als ik denk dat iemand de planning niet goed volgt, en hijzelf vindt van wel, hoe kom je daar dan uit?"

3.3.2 Meninge n over indeling en terminologie

De gesprekspartners zijn het erover eens dat de termen voor de zes competenties: reflecterend vermogen, ondernemend, proactief, sociaal weerbaar, organiserend en resultaatgericht, geschikter zijn voor docenten dan voor leerlingen. Ook in de uitspraken in de rubrics staan –voor leerlingen- lastige formuleringen als 'Ik toon meestal initiatief, maar heb soms wat aansturing nodig'. 'Initiatief' is, vermoeden de docenten, voor velen een (nog) onbekend woord. Bij woorden als 'meestal' en 'soms' verwachten zij dat leerlingen zullen gaan vragen: wanneer is het dan 'meestal', wat is 'soms'? In de interviews is gevraagd: "Wat versta je onder ...?" Een selectie van de meest kenmerkende interpretaties van de termen voor de zes daltoncompetenties hebben we opgenomen in tabel 3.2.2.

Tabel 3.2.2 Interpretatie van de termen van de competenties

termen com- petenties	leerlingen	docenten, mentoren, schoolleiders
reflecterend vermogen	<ul style="list-style-type: none"> - dat je in de spiegel kijkt om te zien hoe het is gegaan. - dat jij de spiegel kan zijn waar iemand anders in kijkt. - dat je jezelf kunt beoordelen, en dat je weet wat je zelf fout doet. - in hoeverre je de beoordeling die anderen over jou geven, kunt aannemen en daarin bereid bent te veranderen. 	<ul style="list-style-type: none"> - dat je eerlijk bent tegenover jezelf, dat is op zichzelf ook een voorwaarde voor sociale weerbaarheid.
ondernemend	<ul style="list-style-type: none"> - dat je iets durft te doen, zelf initiatief toont. - wel goed je werk doen, maar ook inzien dat je heus wel een keertje met iemand kan praten. - dat mensen ideeën uitwisselen: jij maakt die en ik die, dat je er geld mee kan verdienen. 	<ul style="list-style-type: none"> - iemand met durf en moed, die zich ook kwetsbaar durft op te stellen door buiten de geëigende paden te treden. - dat kun je relateren aan zelfstandig en verantwoordelijk, eigenlijk allround: dat je als leerling een product moet leveren, en dan alle aspecten in overweging neemt, initiatief neemt, om uiteindelijk tot resultaat te komen. - er is veel overlap tussen ondernemend en proactief, dat kan bij elkaar genomen worden. - dat je als leerling 'een kind zonder vrees'

		<p>bent, ergens op af durft te stappen, zelf iets gaat proberen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - dat zit natuurlijk ook heel dicht bij proactief, maar proactief betekent meer dat je van te voren plant hoe je dingen gaat aanpakken, en ondernemend is dat je het ook op andere manieren probeert als je er niet uitkomt.
proactief	<ul style="list-style-type: none"> - die is actief, doet dingen - proactief, dan ben je toch juist niet actief? - heel erg actief - professioneel actief, dat je zo je best doet dat het lijkt of je er geld voor krijgt? - dat je iets onderneemt en zegt tegen een andere leerling: ok, zaterdag om vijf uur bij mij! - dat je voor actie bent? - dat je zelf de stap durft te zetten om een keuze te maken of een knoop kunt doorhakken, dat je niet afwacht wat andere mensen zeggen - weten wat je moet doen, en hoe je dat moet doen - is dat: een planning en keuzes maken? 	<ul style="list-style-type: none"> - vooruitkijkend, niet-afwachtend - vanuit jezelf hulp vragend - gestructureerd: ik weet dat ik volgende week naar de orthodontist moet dus ik ga alvast intekenen voor een daltonuur, zodat ik dan die toets kan inhalen - een goede ondernemer is altijd proactief, niet-afwachtend - proactief is voor mij 'leiding-gevend', iemand die de groep activeert om aan het werk te gaan, die meedenkt, vooruitdenkt, hoe gaan we het aanpakken? - er is wel verschil tussen proactief en ondernemend, proactief is dat je van tevoren iets bedenkt, dat je anticipeert op mogelijke dingen, en ondernemend is bezig zijn en dingen doen, dus er is een verschil in tijd en in van tevoren nadenken over wat er zou kunnen, proactief is ook ondernemend, maar niet andersom.
sociaal weerbaar	<ul style="list-style-type: none"> - dat is als iemand je bijvoorbeeld uitscheldt, wat dat met je doet, zoiets. - dat je kunt omgaan met anderen - dat je snel naar andere mensen gaat om hulp te vragen? - dat je je eigen mening kan hebben en die kan verdedigen en dat je niet meteen iets overneemt. 	<ul style="list-style-type: none"> - die term klinkt alsof je wordt aangevallen en je daartegen moet verweren, ik leg liever de nadruk op vertrouwen in anderen en zelfvertrouwen in verband met wat je samen met die ander wilt realiseren, dus zo breed mogelijk - leerlingen werken veel samen en moeten naar alle docenten toe, dus moet je ook een beetje anti-autoritair zijn. en als je dat bent dan durf je straks ook naar je baas of mee te doen aan het toneel.
organiserend		<ul style="list-style-type: none"> - is vooral plannend. - ondernemend, proactief en organiserend liggen heel erg in elkaars verlengde.
resultaatgericht	<ul style="list-style-type: none"> - goed opletten welk cijfer je haalt - dat je bijloopt en goed je best doet voor je resultaten. 	<ul style="list-style-type: none"> - dat de leerlingen aan het werk gaan, en van het gesprek over vrije tijd overgaan naar schoolwerk. - resultaatgericht, dat speelt hier op school ook: de botsing tussen cijfers en andere doelen.

Samengevat betekent deze veelheid aan interpretaties dat een heldere definiëring van de zes daltoncompetenties nodig is voor een 'valide' gebruik van de rubrics, evenals een bespreking ervan met de leerlingen, op hun niveau, liefst met enkele concrete voorbeelden- voorafgaand aan het invullen van het instrument.

3.3.3 Conclusies voor de reacties op de rubrics

De schoolleiders en mentoren op de bezochte scholen staan overwegend positief tegenover de rubrics van de Regio-VO van de NDV, al zijn ze (nog) nergens formeel in gebruik. Het Spinoza Lyceum is al vergevorderd met de ontwikkeling van de eigen 'Daltonleerlijn', zodat de 'rubrics voor deze school eigenlijk te laat komen. En binnen het Erasmus College is men niet zo'n voorstander van 'afstreeplijstjes'. Er zijn vier scholen die een pilot hebben gedaan met de rubrics, en vier scholen hebben plannen om ermee te gaan werken.

Leerlingen zien niet zomaar het nut in van het invullen van reflectielijsten in het algemeen, of van de 'rubrics' in het bijzonder. Hun motivatie daarvoor hangt vooral samen met wat er na het invullen met hun oordelen wordt gedaan: een gesprek met de mentor hoort er voor hen bij.

Verbeterpunten voor de rubrics die in de gesprekken die aan de orde kwamen:

- Minder tekst, eenvoudiger taalgebruik
- Vormgeving en systematiek (alle tussenstappen benoemen of alleen de uitersten?)
- Het al dan niet aanbrengen van een ontwikkelingslijn (één lijst voor alle leerjaren, of opbouwen naar een eindniveau?)
- Aandacht voor de toepassing (wie vult in, hoe bespreek je 't, hoeveel tijd kost dat? Hoe zorg je ervoor dat leerlingen het ook nuttig vinden?)
- Heldere definities en een goede uitleg van de zes 'kenmerken' (reflecterend vermogen, ondernemend, proactief, sociaal weerbaar, organiserend en resultaat-gericht) zijn voorwaardelijk voor een zinvol gebruik.
- De begrippen 'ondernemend' en 'proactief' liggen wel erg dicht bij elkaar.

3.4 Zichtbaar maken van de waarde van daltononderwijs

Is het wenselijk dat leerlingen, die hun eindexamen behalen op een daltonschool, ook kunnen laten zien wat ze hebben meegekregen aan daltoncompetenties? En is het wenselijk dat ze een beoordeling meekrijgen van hun daltoncompetenties vanuit de school, in een soort daltoncertificaat? We hebben deze vragen voorgelegd aan de

schoolleiders en mentoren op de onderzochte scholen en bespreken hieronder de resultaten daarvan.

3.4.1 Wenselijkheid van een 'daltoncertificaat'

Achtergrond

Vrijwel alle gespreksdeelnemers vinden dat daltononderwijs meerwaarde heeft boven andere vormen van onderwijs. De maatschappelijke bekendheid van die meerwaarde is tot op zekere hoogte aanwezig, getuige de geluiden die op alle scholen gehoord worden vanuit stageplaatsen in bedrijven en vanuit vervolgopleidingen. Er wordt teruggehoord dat de stagiairs zo prettig eigen initiatief tonen en uit zichzelf aan de slag gaan, en dat oud-leerlingen zo zelfstandig hun studiewerk inrichten, meer uithoudingsvermogen tonen en dat zij veelal een bewustere studiekeuze hebben gemaakt en daardoor minder vaak switchen of stoppen met hun opleiding. Ook oud-leerlingen zelf komen soms op school vertellen hoeveel plezier ze hebben in hun vervolgopleiding of in hun baan van het feit dat ze zelfstandig kunnen handelen, hun verantwoordelijkheid kunnen nemen, en kunnen samenwerken. De Daltonvisite van de KSG Mavo Apeldoorn leverde als één van de uitkomsten op "dat onze mavo 'doelbewuste leerlingen' aflevert", een resultaat van het werken aan de daltoncompetenties dat ook teruggehoord wordt uit bijvoorbeeld het mbo waar deze leerlingen terecht komen.

Deze geluiden zijn (nog) niet representatief onderzocht, maar geven wel een *indruk* van de waarde van daltononderwijs. De vraag is dan hoe maatschappelijke bekendheid van die waarde meer structureel gemaakt zou kunnen worden. Ofwel: hoe kan de ontwikkeling van leerlingen in hun daltoncompetenties zichtbaar gemaakt worden voor de buitenwereld? Een mogelijke vorm hiervoor is een 'daltoncertificaat'.

Vindt men een daltoncertificaat wenselijk? We zagen al eerder dat de meeste gesprekspartners op de bezochte scholen het zinvol vinden om de ontwikkeling van de daltoncompetenties van hun leerlingen te volgen. Ook vinden zij het logisch dat daarvoor leerlijnen nodig zijn, waarin per competentie beschreven staat op welke criteria welke ontwikkelingen mogelijk zijn. De meesten vinden daarvoor de vorm van rubrics (zoals gemaakt door de Regio-VO van de NDV) in principe geschikt, met de kanttekeningen die eerder al besproken zijn.

- De schoolleider in Barendrecht stelt: "Belangrijk is dat leerlingen kunnen nagaan 'wat doet ertoe in de samenleving en wie ben ik?' Dat is zinvol bij sollicitaties en bij de start van een vervolgopleiding."

Hoe staan de scholen tegenover het doortrekken van deze lijn naar een 'daltoncertificaat'? Twee scholen zijn daar geen voorstander van.

- Een teamlid van het Wolfert Lyceum: "Dalton is a way of life. Je gedraagt je goed of je profileert je goed, het is heel moeilijk om daar een diploma voor te geven. Het gaat om de manier waarop je als leerling de dingen aanpakt, om hoe je in het leven staat, en dat je daarom je schooldiploma hebt gehaald."

De gespreksdeelnemers van het Erasmus College zien evenmin heil in een daltoncertificaat, maar verwachten meer van het bijhouden van een portfolio dat vooral door de leerlingen zelf gevuld wordt.

- "Ik denk aan een soort van dagboek bijna (...) een dynamisch document in plaats van een afvinklijstje".

Ook op andere scholen staan enkele gespreksdeelnemers huiverig tegenover het geven van eendoordelen voor daltoncompetenties, bijvoorbeeld omdat leerlingen die oordelen als stigmatiserend kunnen ervaren en als een afwijzing van hun persoon. Zij geven aan dat zij sterker geïnteresseerd zijn in de vorderingen die leerlingen maken (en het ondersteunen daarvan), dan in de einddoelen die ze bereiken.

Echter, vijf van de acht scholen staan voorzichtig, dan wel ronduit positief tegenover een vorm van daltoncertificaat, om aan leerlingen mee te geven naast hun eindexamendiploma.

- De directeur van het Dalton Lyceum Barendrecht: "Ik ben er wel voor om een certificaat te geven. Daarmee laat je zien wat ons onderscheidt als daltonschool. Dalton is geen religie, maar legt wel accenten. Dat stelt eisen aan het onderwijs en de begeleiding. Op het eindrapport mag je dat dan met terugwerkende kracht wel zichtbaar maken. Het is een soort waarmerk van de school."
- Een mentor van het Spinoza Lyceum: "Wij zijn heel actief bezig, wij volgen die daltonleerlijn, brengen dat bij de leerlingen aan, dan moet je dat ook naar buiten zichtbaar kunnen maken, anders moet je het bordje 'Dalton' van het Spinoza afschroeven."

Maar welke vorm moet zo'n certificaat dan hebben? De schoolleiding van SG Nelson Mandela is hierover het meest uitgesproken. Hier vindt men dat er een certificaat moet komen, bijvoorbeeld in de vorm van een officiële 'verklaring' die lijkt op de rubrics, "met een stempel van de daltonvereniging". In deze 'verklaring' komt naast het oordeel van de leerling zelf ook dat van de school, "net zoals de docent de

cijfers voor de vakken geeft." Als een leerling met heel weinig ontwikkelde daltoncompetenties de school is binnengekomen, en tijdens de schooljaren vooruit is gegaan maar toch nog niet hoog 'scoort' op bijvoorbeeld samenwerken, dan mag dat tot uiting komen op het certificaat.

- De directeur van de SG Nelson Mandela: "Dus ook als een leerling met een stoornis in het autistisch spectrum in het vmbo is opgeschoven van één plusje naar twee plusjes, wat een hele prestatie is, dan nog moet het mbo weten dat deze leerling extra steun nodig heeft. Als bepaalde zaken niet in orde zijn, dan lopen leerlingen daar ook in hun vervolgopleiding tegenaan."

De mentoren van de SG Nelson Mandela tekenen overigens, met het oog op een daltoncertificaat, nog aan dat het dan ook noodzakelijk is om binnen de school op systematische wijze met de leerlingen te werken aan de ontwikkeling van hun daltoncompetenties. Ook op het Stedelijk Dalton College Alkmaar vindt de schoolleiding het nuttig om naast het diploma een daltoncertificaat (in combinatie met een portfolio) mee te kunnen geven. Dan kan een leerling, ook als hij een bepaald einddoel niet heeft bereikt, toch laten zien dat hij met die groei bezig geweest is.

- Een mentor van het Stedelijk Dalton College Alkmaar: "Bewustzijn van persoonlijke groei is heel motiverend voor de leerlingen zelf. En in de maatschappij moet je je steeds meer tentoonstellen, op een positieve manier, dus alles wat je dan kan aantonen (met behulp van een certificaat en een portfolio) is ook voor de maatschappij interessant."

In een discussie naar aanleiding van de uitkomsten van het uitgevoerde onderzoek tekent de directeur van het Dalton Lyceum in Barendrecht hierbij aan dat het wellicht nóg belangrijker is 'dat leerlingen zichzelf op een *adequate* manier leren profileren.' Ook in Alkmaar realiseert men zich overigens wel dat het niet gemakkelijk is om wat je wilt bereiken met leerlingen in harde cijfers te benoemen. "We willen leerlingen afleveren die niet bang zijn." Een voorbeeld daarvan is een project dat 'spannend ondernemen' heet, waarbij leerlingen zelf een ondernemingsplan moeten bedenken en presenteren op de hogeschool. Daar scoren ze al jaren heel goed mee. Dat is een van de vormen waarin zichtbaar wordt wat de leerlingen aan daltoncompetenties verworven hebben.

Op de Helen Parkhurst in Almere ziet men het eveneens voor zich om leerlingen van school te laten gaan met een diploma plus een daltoncertificaat, waarop zij aantoonbaar kunnen maken wat ze als extra hebben meegekregen. Er wordt daarbij gedacht aan een vorm waarin leerlingen zelf voorbeelden kunnen geven van hun daltonvaar-

digheden, en waarin ze ook concrete dingen kunnen noemen zoals hun eventuele deelname in de leerlingenraad.

In ieder geval een portfolio

De scholen denken in ieder geval allemaal aan een meer of minder uitgewerkte vorm van een portfolio waarin leerlingen hun ontwikkeling in de daltoncompetenties kunnen laten zien aan de hand van producten, presentaties en andere voorbeelden van wat ze tijdens hun schooltijd hebben gedaan en geleerd. Daar hoeft niet per se een oordeel van 'de school' bij te horen, maar dat *kán* wel (bijvoorbeeld in oordelen van de mentor, naast die van de leerling; of in de vorm van 360 graden feedback). Ook de rubrics kunnen een belangrijk deel uitmaken van zo'n portfolio, als neerslag van reflecties die de leerlingen van tijd tot tijd hebben uitgevoerd. Een digitaal portfolio zal extra mogelijkheden bieden naast of in plaats van een papieren portfolio, maar de techniek daarvoor is nog erg in ontwikkeling.

Specifieke vormen van een daltonafsluiting

Het Spinoza Lyceum heeft in verband met het zichtbaar maken van de daltoncompetenties de meest uitgewerkte plannen. Hier is gezocht naar een daltonafsluiting die past bij de verschillende afdelingen (mavo, havo, vwo) op basis van ideeën uit de afdelingen zelf. De bedoeling is dat leerlingen in het laatste leerjaar zelf hun leerdoelen kiezen en de docenten vragen om hen te helpen die doelen te bereiken. Leerlingen moeten dus eigenlijk hun eigen handelingsplan schrijven. Voorlopig is voor mavo-4 het sectorwerkstuk gekozen om leerdoelen te kiezen. Het sectorwerkstuk is productgericht, wat goed past bij mavo-4. Deze leerlingen krijgen drie metingen: vooraf (wat is je plan?), en dan voor de eerste versie en voor de slotversie de vragen: "Wat heb je allemaal gedaan, en hoe heb je je daltonvaardigheden daarin kunnen verwerken?" Het resultaat is geen certificaat, maar maakt wel duidelijk wat leerlingen kunnen. Voor havo-5 worden de eindcompetenties in zelfstandigheid en verantwoordelijkheid leerlinggestuurd in plaats van docentgestuurd, en komen de voordeelingen in de daltoncompetenties in een portfolio. "En (aan het eind) schrijven wij (als school) geen certificaat, maar schrijven de leerlingen hun eigen certificaat, een zelf-evaluatie." Voor vwo-6 wil de school nog een stapje verder gaan en aan de leerlingen zelf de vraag stellen hoe ze de daltoncompetenties willen afsluiten. "Misschien zegt een leerling: doe mij maar een certificaat, of hij zegt iets anders." De school 'worstelt' overigens nog met de vormgeving van deze ideeën in de praktijk.

3.4.2 Conclusies voor het zichtbaar maken van de waarde van daltononderwijs

Samengevat komen we tot de volgende conclusies over de visie van de scholen op de mogelijkheden voor een bredere zichtbaarheid van de meerwaarde van daltononderwijs.

- Alle scholen hebben behoefte aan een bredere maatschappelijke bekendheid van de meerwaarde van daltononderwijs.
- Alle scholen zijn voorstander van het volgen van de ontwikkeling van leerlingen op hun daltoncompetenties, en alle scholen op één na (het Erasmus College) vinden daarvoor een onderliggende daltonleerlijn en een vorm van rubrics nuttig.
- Alle scholen zijn voorstander van het bijhouden van een portfolio door leerlingen voor hun daltoncompetenties.
- Twee scholen (het Erasmus College, het Spinoza Lyceum) vinden dat de ruimte voor sturing door de leerlingen zelf het belangrijkste is in het werken aan competenties en het vullen van het portfolio.
- Vijf van de acht scholen (Dalton Lyceum Barendrecht, Wolfert Lyceum, Spinoza Lyceum, Stedelijk Dalton College Alkmaar, SG Nelson Mandela) staan (voorzichtig) positief tegenover het idee om hun leerlingen, naast het eindexamendiploma, een daltoncertificaat mee te geven. Daarin kan voor sommige scholen óók een oordeel van 'de school' worden opgenomen, terwijl andere scholen eerder denken aan een combinatie met een onderliggend portfolio waarin de leerlingen zelf laten zien hoe zij zich ontwikkeld hebben.

3.5 Zijn de daltoncompetenties leerbaar? Is er een relatie met leerprestaties?

De vragen naar de leerbaarheid van de daltoncompetenties, en naar een eventuele relatie met leerprestaties, zijn gesteld aan de schoolleiders en mentoren van de bezochte scholen. We vatten hieronder hun reacties kort samen.

3.5.1 Zijn de daltoncompetenties leerbaar?

Vrijwel alle gespreksdeelnemers op de acht bezochte scholen vinden dat de daltoncompetenties leerbaar zijn.

- Een mentor van het Erasmus College: "Het is goed om alleen al te zien wat leerlingen in het eerste jaar voor ontwikkeling doormaken: in het begin

vragen ze je de oren van het hoofd, maar dat wordt steeds minder, ook doordat we hen steeds blijven wijzen op hun eigen verantwoordelijkheid."

- Een mentor van de KSG Mavo Apeldoorn constateert verschillen tussen jongens en meisjes in het verwerven van de daltoncompetenties. "Jongens zijn trager, minder handig in interactie en communicatie; jongens houden van competitie, doen beter hun best als de docent van een opdracht een wedstrijdje maakt. Meisjes zijn beter in het schakelen tussen kletsen en taakgericht aan het werk gaan. Toch halen jongens en meisjes aan het eind van hun vierde schooljaar hetzelfde niveau qua cijfers en qua competenties."
- De rector van het Stedelijk Dalton College Alkmaar vertelt met tevredenheid dat dalton ook werkt op hun Iwoo-afdeling: "Die is juist heel erg dalton, de eerste afdeling die binnen de school begon met reflectie en portfolio. Het Iwoo heeft hier een systeem zonder cijfers. Dat is wennen. Er wordt gewerkt met vertrouwen geven en verantwoording vragen, dat geeft een heel andere dynamiek dan met cijfers. Dat vraagt ook veel van de docenten."

Wel worden er als het gaat om 'leerbaarheid' van daltoncompetenties door de gespreksdeelnemers ook kanttekeningen gemaakt:

- De onderwijsvisie van daltonscholen houdt in dat de daltoncompetenties leerbaar zijn.
- Leerlingen die binnenkomen vanuit een daltonbasisschool kunnen al veel. "Dan moet je zorgen dat ze dat vasthouden, niet afleren wat ze al kunnen!"
- Sommige leerlingen zijn al behoorlijk ver in hun daltoncompetenties als ze de eerste klas binnenkomen, terwijl andere leerlingen op het moment dat zij hun eindexamen doen nog lang niet zo ver zijn als je zou willen.
- Het leren van de daltoncompetenties is voor de ene leerling een natuurlijk proces, voor de ander een zware dobber.
- Het gaat vooral om de ontwikkeling die leerlingen doormaken, om de vorderingen die ze maken in de competenties. Een leerling met een speciale stoornis, bijvoorbeeld in het autistische spectrum, zal misschien nooit erg goed worden in samenwerken, maar kan daarin wel vooruitgang boeken.
- Het leren gebeurt doordat je fouten mag maken en leert om die fouten niet nog een keer te maken.
- Vorderingen in daltoncompetenties zijn niet los te zien van de natuurlijke groei van leerlingen. Een volgende levensfase, met name de puberteit, kan een terugval geven in zelfstandigheid, maar ook juist een spurt.

3.5.2 Is er een relatie tussen daltoncompetenties en leerprestaties?

De gespreksdeelnemers realiseren zich goed dat de vraag naar de eventuele relatie tussen daltoncompetenties en leerprestaties beantwoord zal moeten worden door wetenschappelijk onderzoek. Iemand schetst hoe de relatie er in het ideale geval uitziet: leerlingen verwerven daltoncompetenties, waardoor ze beter weten hoe ze hun eigen leerproces moeten aanpakken, waardoor ze weer betere leerprestaties behalen. De gespreksdeelnemers weten dat hierin ook allerlei andere factoren een rol spelen. Maar zij zijn bereid hun indrukken uit de eigen schoolpraktijk te verwoorden.

Spanningsveld tussen daltonaanpak en door de inspectie gewenste resultaten

Gespreksdeelnemers van verschillende scholen benoemen het spanningsveld tussen enerzijds de daltonaanpak, die vooral procesgericht is, en de door de inspectie gewenste resultaten, die productgerichtheid vragen. Enkele citaten geven dit aan:

- "Procesgerichtheid levert op den duur ook goede producten op, maar vraagt langere adem."
- "De uitgangspunten van het daltonconcept en van opbrengstgericht werken hoeven elkaar niet uit te sluiten, maar zitten elkaar in de praktijk soms toch in de weg."
- "Lastig is dat je vanuit het ministerie ongelofelijk gestuurd wordt op resultaten, waardoor de docenten zich enorm gecontroleerd voelen, en op hun beurt de leerlingen meer willen controleren. Maar het monitoren op examenresultaten betekent niet dat je de leerlingen ook korter aan het lijntje moet houden."
- "Wij besteden veel aandacht aan het 'klaarmaken van de leerlingen voor hun deelname in de samenleving', terwijl ze bij hun eindexamen vervolgens toch alleen worden afgerekend op cijfers voor de schoolvakken."

Dit gezegd zijnde, komen er drie opvattingen uit de gesprekken naar voren over een mogelijk verband tussen daltoncompetenties en leerprestaties. Er zijn gespreksdeelnemers die nauwelijks of geen verband zien, zoals deze mentor van het Erasmus College:

- "Hoe kun je zeggen dat een kind qua dalton niet geslaagd is als hij wel een diploma haalt? Dat kun je helemaal niet zeggen. Terwijl als een leerling zakt en van school af gaat, kan hij wel de daltoncompetenties hebben vervolmaakt."

Voor wie wel een verband veronderstelt, zien we twee lijnen van redeneren. De ene redenering gaat ervan uit dat het helpt voor het leren als leerlingen zelfstandig zijn,

verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen keuzes, en goed kunnen samenwerken. In de andere redenering wordt gesteld dat de tijd die beschikbaar is voor de ontwikkeling van daltoncompetenties door leerlingen slecht wordt gebruikt, en dat die kostbare tijd beter direct besteed kan worden aan het leren van lesstof. We bespreken deze twee lijnen van redeneren apart.

Het werken aan daltoncompetenties ondersteunt het leren

De KSG Mavo Apeldoorn noemt het tekenend dat hun afdeling een zwakke mavo was, dat er vervolgens is gekozen voor dalton, en dat zij nu sinds enige tijd een goede mavo zijn. De schoolleider vindt het waarschijnlijk dat leerlingen door de daltonbegeleiding ook betere cijfers halen. Dat zit volgens de gespreksdeelnemers met name in de volgende daltonelementen: leerlingen krijgen een beter inzicht in zichzelf en in wat ze kunnen; weten beter wat ze aan moeten pakken; leren effectiever omgaan met hun tijd; houden elkaar aan afspraken bij samenwerkingsopdrachten.

De SG Nelson Mandela ziet eveneens aanwijzingen voor een verband tussen daltoncompetenties en leerprestaties. "Leerlingen die hoog scoren op de pijler 'zelfstandigheid', kunnen zich ook zelfstandig de leerstof eigen maken. Dat heeft vervolgens een gunstig effect op de prestaties. En hetzelfde geldt voor goed kunnen samenwerken."

Op het Stedelijk Dalton College Alkmaar noemen de gespreksdeelnemers als belangrijk daltonelement het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen bij de school. "Een leerling kan hier een eigen werkvorm kiezen voor hoe hij iets het liefst verwerkt, en een eigen invulling geven, dat leidt tot meer verbinding met de stof, vergeleken met een meer 'klassieke' school. Als je die intrinsieke motivatie naar boven kunt krijgen, dan wordt het leuker voor leerlingen, en worden de resultaten waarschijnlijk ook beter. Maar er zijn geen harde bewijzen."

Tijd voor het werken aan daltoncompetenties en tijd te besteden aan leren

De tweede redenering gaat over de tijd die er op school te besteden valt. Als leerlingen hun vrijheid interpreteren als de vrijheid om te weinig te doen aan hun schoolwerk, dan kan dat betekenen dat ze hun les- en daltonuren niet nuttig gebruiken, onnodig blijven zitten of zakken voor hun eindexamen. Hiermee heeft men bijvoorbeeld te maken op de Helen Parkhurst in Almere. Daarom wordt er de laatste tijd in de bovenbouw meer traditioneel les gegeven, met meer sturing door de docenten, en minder ruimte voor de vrijheid van de leerlingen. Ook andere gespreksdeelnemers benoemen het risico van "tegen het eindexamen het hele daltongedachtengoed overboord gooien, en de daltonuren simpelweg gaan gebruiken om te stampen."

Complicerende factoren

Een eerste complicerende factor, die overigens niet alleen geldt voor daltonscholen, is dat leerprestaties ook samenhangen met de instroom van leerlingen. Als een school veel instroom heeft van leerlingen met een achterstand, is het moeilijker om met hen goede eindexamenresultaten te behalen. De KSG Mavo in Apeldoorn noemt een soortgelijke ontwikkeling. Deze mavo heeft de laatste jaren zo'n goede naam, juist ook voor wat moeilijker lerende kinderen, dat er meer moeilijk lerende kinderen binnenkomen. "Ouders kiezen soms voor deze school vanwege de goede begeleiding." Deze instroom vraagt vervolgens meer inspanning van de school om tot goede resultaten te komen. Op het Wolfert Lyceum is er juist instroom van leerlingen uit midden- en hogere klassen. "Het belang van onderwijs staat in deze gezinnen helemaal voorop. Daardoor denk ik niet dat onze goede examenresultaten komen door het daltonstelsel."

Een tweede complicerende factor is een snelle groei van het aantal leerlingen. Verschillende van de acht bezochte scholen hebben hiermee te maken (gekregen). Een gevolg van snelle groei is dat er in korte tijd relatief veel nieuwe docenten moeten worden geworven, en dat er niet altijd genoeg daltongeschoolde docenten beschikbaar zijn. Voor docenten zonder daltonachtergrond of -scholing, is het niet zo vanzelfsprekend te werken aan het bevorderen van daltoncompetenties bij hun leerlingen.

3.5.3 Conclusies over de leerbaarheid van daltoncompetenties en de relatie met leerprestaties

Leerbaarheid van de daltoncompetenties

De gespreksdeelnemers (schoolleiders en mentoren van de bezochte scholen) hebben de ervaring dat de daltoncompetenties leerbaar zijn voor alle leerlingen, met uitzondering van leerlingen met een specifieke stoornis. Hierbij wordt aangetekend dat het niveau van de competenties van leerlingen verschilt, al bij het binnenkomen van de school en ook bij het verlaten. Voorop staat het streven dat alle leerlingen hun competenties tijdens de schoolloopbaan verder ontwikkelen.

Relatie tussen daltoncompetenties en leerresultaten

Op de vraag naar een eventuele relatie tussen daltoncompetenties en leerprestaties, noemen de gespreksdeelnemers de spanning die er bestaat tussen de vooral procesgerichte daltoncompetenties en de 'hardere' criteria als cijfers voor schoolvakken en slagingspercentages voor het eindexamen. Het werken aan daltoncompetenties is niet strijdig met het werken aan prestaties, maar in de praktijk zit het één soms het ander in de weg. Zo wordt op sommige scholen in de bovenbouw soms afbreuk ge-

daan aan een daltonprincipe (bijvoorbeeld 'verantwoordelijkheid') om de leerlingen ertoe te bewegen voldoende tijd te besteden aan hun schoolwerk. Toch denken veel gespreksdeelnemers, met een slag om de arm, dat het vaak voorkomt dat leerlingen mede dankzij hun daltoncompetenties hun schoolwerk op een geëigende manier aanpakken en daardoor tot betere resultaten komen dan zij zonder de daltoncompetenties zouden behalen.

4 Resultaten literatuurverkenning

De Nederlandse DaltonVereniging (NDV) stelt zich de vraag wat er nodig is om de daltoncompetenties bij leerlingen te ontwikkelen. Om een antwoord te vinden op die vraag bezien we de daltoncompetenties in dit hoofdstuk eerst (in 4.1) in het licht van verwante indelingen, met name van sociale competenties en van 'key competencies'. Daarna geven we in 4.2 een overzicht van wat er in de literatuur te vinden is aan aanwijzingen voor wat docenten in het algemeen kunnen doen om leerlingen te stimuleren deze competenties te ontwikkelen. We hebben daartoe enkele wat oudere publicaties bestudeerd op het terrein van 'leren leren', 'cognitive apprenticeship' en motivatie. Ook zijn enkele recente publicaties in de studie betrokken over 'self-regulated learning', metacognitie en feedback. Tot slot maken we in 4.3 een globale analyse van kenmerken van het onderwijs zoals dat uit de interviewronde naar voren is gekomen, die vanuit dit meer theoretisch perspectief bekeken, positief kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van daltoncompetenties van leerlingen.

4.1 De Dalton-leerlingcompetenties en verwante competenties

De klassieke pijlers van de 'daltondriehoek' zijn: vrijheid in gebondenheid, zelfstandigheid en samenwerking. Deze begrippen vragen om: verantwoordelijkheid nemen – geven; verantwoording afleggen - vragen; vertrouwen schenken – vragen. De NDV (Regio VO) heeft een specifiekere uitwerking willen geven aan deze drie kernprincipes door zes daaraan gekoppelde kenmerken te formuleren van "een goede daltonleerling na het behalen van zijn diploma op een dalton VO-school." (Werkgroep Regio VO, 2011). Daarbij is de *zelfstandigheid* vooral gericht op *het zelf*, de *samenwerking* op de *directe groep* om de leerling heen en de *vrijheid en verantwoordelijkheid* meer op *het buiten, de omgeving*. De zes kenmerken van een goede daltonleerling worden als volgt omschreven:

1. De leerling is in staat om te reflecteren op eigen gedrag en daar volledig op te reageren
2. De leerling is ondernemend en neemt op allerlei vlakken initiatief.
3. De leerling is proactief. Hij/zij ziet wat ondernomen moet worden om tot goede resultaten te komen. Hij/zij denkt structureel vooruit en maakt verantwoorde keuzes.

4. De leerling is sociaal weerbaar. Hij/zij komt voor zijn opvattingen/meningen uit en kan deze goed verwoorden.
5. De leerling kan goed organiseren. Hij/zij heeft zijn zaken op orde en weet hoe hij zaken moet aanpakken.
6. De leerling is resultaatgericht. Hij/zij probeert altijd een zo goed mogelijk resultaat te bereiken en weet welke middelen hij/zij daar voor nodig heeft.

Het verwerven van deze competenties is belangrijk als doel op zich, omdat ze leerlingen helpen hun eigen identiteit te vinden en een volwaardige plaats in te nemen in hun sociale omgeving en in de maatschappij. Verder vormen de competenties middelen voor leerlingen om prestaties te behalen, op school en daarbuiten, ook na hun schooltijd. De nadruk ligt in deze paragraaf op het eerste: het verwerven van de daltoncompetenties als doel. Dit omdat deze verwerving een voorwaarde is om de stap naar het behalen van prestaties te kunnen zetten.

In de volgende paragraaf vergelijken we de zes daltoncompetenties met twee andere competentie-indelingen: die van sociale competenties en die van 'key competencies' voor een leven lang leren.

Daltoncompetenties en sociale competenties

De daltoncompetenties overlappen met sociale competenties. De term 'sociale competentie' wordt door Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram, Ledoux & Peschar (2003) gebruikt voor het beschikken over kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot zichzelf (intra-persoonlijk), de ander (inter-persoonlijk), en de sociale omgeving. Zij noemen daarbij van belang dat een individu zijn sociale competenties flexibel kan inzetten vanuit een gevarieerd handelingsrepertoire. Aan de drie gebruikelijke componenten van een competentie: kennis, vaardigheden en houdingen, voegen Ten Dam et al. als vierde component 'reflecteren' toe. Zij omschrijven 'reflecteren' als 'kritisch inzicht in respectievelijk jezelf, anderen en de sociale structuur van de samenleving' en zien dit als een integraal onderdeel van elke competentie. Van Eck, Van Daalen & Heemskerk (2011) hebben deze indeling verder uitgewerkt en aangevuld op basis van onderzoeksliteratuur en praktijkvoorbeelden (zie de geraadpleegde bronnen in hun rapportage op p. 135). Het resulterende schema is overgenomen in bijlage 1.

We zien dat de sociale- en de daltoncompetenties dezelfde driedeling hebben in intra-persoonlijk, inter-persoonlijk en sociaal. Verder zijn er diverse correspondenties te zien tussen de in het schema in bijlage 1 beschreven aspecten en de zes daltoncompetenties ('reflecterend vermogen', 'ondernemend', 'proactief', 'sociaal weerbaar', 'organiserend' en 'resultaatgericht').

Daltoncompetenties en 'key competencies'

Rychen & Tiana (2004) bespreken negen 'key competencies' die ontwikkeld zijn in het kader van de OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) en die van cruciaal belang geacht worden voor economische, politieke, culturele en sociale deelname van een individu aan de maatschappij. Het zijn ook de competenties die een rol spelen in 'een-leven-lang-leren'. De negen competenties (zie ook Rychen & Salganik, 2003) zijn verdeeld in drie categorieën: 'autonoom handelen', 'interactief hulpmiddelen gebruiken' en 'functioneren in sociaal heterogene groepen'. De lijst van negen competenties is opgenomen in bijlage 2. Met name de eerste en derde categorie vertoont veel overlap met de daltoncompetenties, waarbij 'autonoom handelen' correspondeert met de intra-individuele competenties betreffende het zelf en zelfstandigheid, en het 'functioneren in sociaal heterogene groepen' met de inter-individuele competenties betreffende samenwerking en handelen in een groep.

Het voert hier te ver om de correspondenties tussen daltoncompetenties en andere indelingen uitvoerig te bezien, maar het zou de moeite waard zijn dit in een ander verband te doen. Het zou aanleiding kunnen zijn voor bijstelling en aanscherping van de daltoncompetenties.

Competenties als doel en als middel

We vermeldden al dat de competenties belangrijk zijn om te verwerven als doelen op zichzelf én als middelen om leer- en andere prestaties te behalen. Vanwege dit dubbele belang richten we in de volgende paragraaf de aandacht op hoe competenties kunnen worden ontwikkeld door leerlingen, en met name op de rol van het onderwijs en de docenten hierin. De vervolgvraag naar de inzet van competenties voor het behalen van leer- en andere prestaties blijft hier buiten beschouwing.

4.2 Wat kunnen docenten doen om leerlingen te stimuleren competenties te ontwikkelen?

In de onderzoeksliteratuur zijn op diverse terreinen didactische aanwijzingen te vinden voor het stimuleren van competentie-ontwikkeling bij leerlingen. We hebben ons in het kader van dit rapport gericht op een aantal voorbeelden uit de wat oudere en de wat recentere literatuur. Van de wat oudere literatuur achten we publicaties van belang over 'leren leren' (o.a. Simons, 1989), over 'cognitive apprenticeship' (o.a. Resnick, 1987; Schoenfeld, 1985) en over motivatie (Boekaerts, Pintrich &

Zeidner, 2000; Boekaerts, 2003). In de wat recentere literatuur putten we uit enkele publicaties over 'selfregulated learning' (o.a. Bjork, Dunlosky & Kornell, 2013; Winne & Perry, 2000), over metacognitie (o.a. Azevedo, 2009), en over de diverse functies van feedback (o.a. Hattie & Timperley, 2007).

Het is opvallend dat veel van de gevonden didactische aanwijzingen of principes algemeen zijn, en van toepassing op het aanleren van verschillende competenties. We noemen hier de in onze ogen belangrijkste didactische principes. Omdat deze onderling gerelateerd zijn, zegt de volgorde niets over het relatieve belang.

1. Docenten zorgen voor '**modeling**', '**scaffolding**', '**coaching**' en '**fading**': vóórdoen, in de steigers zetten, begeleiden en terugtrekken. (Resnick, 1987; Schoenfeld, 1985). Docenten leggen in het 'vóórdoen' de nadruk op het proces (en niet zozeer op het product). Als ze bijvoorbeeld voordoen hoe ze een opgave oplossen, laten ze ook iets zien van de fouten die ze maken. Dat geeft leerlingen de mogelijkheid om te ontdekken dat het niet altijd erg is eerst een verkeerde weg in te slaan, als je daarbij leert hoe je vervolgens toch tot een oplossing kunt komen. Helen Parkhurst (1922) gaf al aan dat het leerlingen in hun motivatie voor schoolwerk helpt als ze zich kunnen identificeren met een volwassene. 'Scaffolding', 'coaching' en 'fading' volgen op 'modeling'. Geleidelijk dragen de docenten de activiteiten voor het oplossen van een opgave, of het leren van iets nieuws, over aan de leerlingen. De leerlingen krijgen steeds meer verantwoordelijkheid voor het proces en de uitkomst daarvan. In deze overgang van docentgestuurd naar leerlinggestuurd onderwijs bevinden zich tussenfases, waarin de nadruk eerst nog meer op de docent ligt en vervolgens steeds meer verschuift naar de leerling. Ormrod (2006, p 108) noemt 'co-regulated learning' een goede brug tussen 'other-regulated' en 'self-regulated' leren. In co-regulated learning zorgen een docent en een of meer kinderen samen voor de regulatie van het leerproces dat gaande is.
2. Docenten stimuleren leerlingen om **actief** aan het werk te gaan. Daarvoor is het van belang opvattingen over leren aan het licht te brengen en zo nodig te corrigeren. Als leerlingen denken dat hun leren vooral de taak van de docent is, dan blijven ze passief (Bjork, Dunlosky & Kornell, 2013, p 427). Ze moeten zich bewust worden van het feit dat leren activiteiten van henzelf vereist: 'leren is een werkwoord'. Ook andere onproductieve opvattingen, over bijvoorbeeld het geheugen, moeten zichtbaar gemaakt worden en eventueel aangepast. Het is goed als leerlingen ontdekken dat het geheugen nooit 'vol' raakt als zij informa-

tie actief verwerken en zó opslaan dat ze die terug kunnen vinden. Het gaat erom dat zij zelf kennis construeren en daarbij voortbouwen op wat ze al weten en kunnen. In die opvatting krijgen activiteiten betekenis die leiden tot diepere verwerking van informatie, zoals relaties leggen en structuur aanbrengen.

3. Docenten moedigen leerlingen aan tot het stellen van **eigen doelen**. Leerlingen moeten weten welke doelen er in het onderwijs worden nagestreefd en waarom die van belang zijn voor henzelf (o.a. Pintrich, 2000). Het is gunstig als de docent hen daarbij helpt door ervoor te zorgen dat de doelen niet te hoog gegrepen zijn, want het is motiverend als leerlingen succeservaringen opdoen. Anderzijds mogen de doelen ook niet te gemakkelijk haalbaar zijn, omdat het werk uitdagend moet blijven. Liefst liggen de doelen in de 'zone van naaste ontwikkeling' (Vygotski, 1963), zodat leerlingen gestimuleerd worden net even verder te denken dan zij misschien uit zichzelf zouden doen. Zo nodig krijgen leerlingen vervolgens hulp bij het toewerken naar de doelen, bijvoorbeeld door het beschikbaar stellen van instrumenten voor een oriëntatie op het gevraagde werk, de planning en uitvoering daarvan, en de evaluatie.
4. Docenten stemmen hun onderwijs af op de mogelijkheden van de **individuele leerling**. Dit is van belang voor de vorige punten, en zeker ook voor het geven van passende feedback. Feedback door de docent werkt op vier niveaus (Hattie & Timperley, 2007), en kan gericht zijn op de taak (bijvoorbeeld: het product is voldoende of onvoldoende), op het proces dat gaande is tijdens de taakuitvoering (bijvoorbeeld: de leerling moet meer rekening houden met de lezer van zijn tekst), op de zelfregulatie (bijvoorbeeld: de leerling weet wanneer hij hulp moet vragen) en op het zelfbeeld (bijvoorbeeld: de docent zegt "je bent een heel goede leerling!"). Deze laatste vorm -feedback gericht op het zelfbeeld- blijkt overigens niet effectief als de feedback geen verband houdt met de taak, het proces of de zelfregulatie. De eerste drie vormen zijn effectief als aan de nodige voorwaarden wordt voldaan. Onder feedback op de zelfregulatie valt ook feedback op 'attributie': het toeschrijven van resultaten aan factoren als toeval, geluk, eigen mogelijkheden en eigen inspanning. Voor het leren is het goed als leerlingen faalervaringen toeschrijven aan pech of gebrek aan inspanning, en succeservaringen aan eigen mogelijkheden en eigen inzet (zie ook Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000).
5. Docenten stimuleren **metacognitieve activiteiten** bij hun leerlingen (Baker & Cerro, 2000). Dat doen ze door leerlingen te **monitoren** en door hen te leren **re-**

flecteren. Docenten kunnen monitoren of hun leerlingen nog aan het leren zijn zoals bedoeld door bijvoorbeeld te vragen hoe de leerlingen aan het werk zijn, en waarom het leerproces stopt als dat zich voordoet. Ook deze monitoring wordt geleidelijk aan de leerlingen overgedragen, zodat zij geregeld bij zichzelf nagaan of ze nog op de goede weg zijn, of ze hebben begrepen wat ze moesten begrijpen, hebben onthouden wat ze moesten onthouden, en hoe dat komt. Een hulpmiddel hiervoor (Simons, 1989) is het werken met kaarten waarop vragen staan die leerlingen zichzelf kunnen stellen tijdens het leren, aangevuld met mogelijkheden om die vragen te beantwoorden.

Docenten leren leerlingen om te reflecteren door hen te laten stilstaan bij wat ze hebben gedaan (was dat het goede om te doen?) en zich te laten afvragen of dat de goede manier was. Schoenfeld (1985) noemt het terugkijken naar de oplossing van een probleem het uitvoeren van een 'post mortem' analyse. Palincsar & Brown (1984) boekten succes met de methode van 'reciprocal teaching', waarbij twee leerlingen om beurten de rol van leerling en docent vervullen (zie ook Rosenshine & Meister, 1994). Een leerling in de leerlingrol stelt vragen, onder andere om onduidelijkheden aan het licht te brengen, terwijl de leerling in de docentrol antwoorden geeft en laat zien hoe hij de taak aanpakt. Dit 'wederzijdse onderwijzen' vraagt wel de nodige begeleiding door de docent (zie Hacker and Tenent, 2002). Een andere manier om reflectie te stimuleren is het voeren van 'open leergesprekken', waarin aandacht besteed wordt aan de manier waarop verschillende leerlingen een opgave of leertaak aanpakken, de voor- en nadelen ervan, de verschillen tussen de beter en de minder presterende leerlingen. Voor een negental 'reflectietools' verwijzen we hier naar Benammar, Van Schaik, Sparreboom, Vrolijk en Wortman (2006). Zij geven voor elk van de negen 'reflectietools' een stappenplan voor toepassing in het onderwijs.

6. Docenten helpen leerlingen hun **motivatie** op peil te houden (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). Ze helpen hen het leerproces te starten en op gang te houden, ook als de leerlingen weinig zin hebben, de taak niet leuk vinden of vastlopen in de uitvoering. Docenten bieden vragen aan die leerlingen vervolgens ook aan zichzelf kunnen stellen, bijvoorbeeld hoe ze een opdracht aantrekkelijker kunnen maken voor zichzelf, hoe ze zichzelf aan het werk kunnen zetten en houden, hoe ze hindernissen kunnen overwinnen, en aan wie ze eventueel hulp kunnen vragen (Simons, 1989).
7. Docenten zorgen voor goede condities voor de **samenwerking** tussen leerlingen. Samenwerken gaat niet vanzelf. Leerlingen moeten dat leren. Erkens

(2012, p 150) onderscheidt 'samen leren' (het toestaan van onderlinge hulp) en 'samenwerkend leren' dat plaatsvindt als leerlingen werken aan gestructureerde samenwerkingstaken. Deze twee vormen vragen verschillende typen begeleiding van docenten. Een gestructureerde samenwerkingstaak moet bijvoorbeeld voldoen aan een aantal criteria: er moet sprake zijn van positieve wederzijdse afhankelijkheid tussen de samenwerkende leerlingen, van een gemeenschappelijk eindproduct, gedeelde verantwoordelijkheid en mogelijkheid tot interactie en overleg. Daarbij ondersteunt de docent ook de uitvoering van de taak, omdat het samenwerkingsproces kan vastlopen op verschillende punten (er doet zich bijvoorbeeld een inhoudelijk probleem voor, of de leerlingen verliezen hun motivatie). De kracht van samen leren en van samenwerkend leren ligt in de gelegenheid die dit biedt tot het met elkaar praten en discussiëren, zodat leerlingen van elkaar horen hoe zij denken en aan het werk zijn. Daarbij vraagt ook de samenstelling van de groepjes leerlingen aandacht. In heterogene groepjes worden de verschillen tussen leerlingen gemakkelijker zichtbaar dan in homogene groepjes (Simons, 1989). De zwakkere leerlingen profiteren van de sterkere, terwijl de sterkere leerlingen leren van het zelf uitleg geven en expliciteren van hun eigen kennis. Groepjes die samengesteld zijn op basis van vriendschapsrelaties zijn effectiever (Sins & Van der Zee in Berends & Sins, 2012, p 127). Leerlingen zijn meer geneigd iets aan te nemen van klasgenoten met wie ze bevriend zijn.

8. Docenten zorgen voor een **rijke leeromgeving** (bijvoorbeeld een 'voorbereide omgeving'), inclusief goede opdrachten en taken binnen een context die ertoe doet. Als de context authentiek is en betekenis heeft voor de leerlingen (als er sprake is van 'situated learning', (zie Lave & Wenger, 1991) zullen leerlingen gemakkelijker aan het werk gaan. Bovendien is het dan eenvoudiger om het geleerde toe te passen, dat wil zeggen: er zal vaker transfer optreden naar andere contexten dan waarin er geleerd is. Geschikte opdrachten en taken bevatten "desirable difficulties" (Bjork et al, 2013), die het leerproces minder glad laten verlopen en daardoor het leerresultaat juist verstevigen. Een belangrijk onderdeel van de leeromgeving wordt gevormd door de ouders van de leerlingen. Als leerlingen iets zelfstandig moeten uitzoeken, dan is het niet de bedoeling dat de ouders dat voor hen doen. Er zijn afspraken nodig tussen school en ouders over de begeleiding van het werk dat hun kinderen thuis moeten doen (Simons, 1989).

Wat is er van de boven besproken aanwijzingen terug te vinden in de aanpak van de acht bezochte scholen? In paragraaf 4.2 analyseren we dat. We beschouwen daarbij

de acht scholen als één, zij het divers, geheel van daltononderwijs in het VO. Een analyse op het niveau van de individuele scholen zou te ver voeren in het kader van dit onderzoek.

4.3 Globale analyse van de aanpak van de scholen in het licht van de literatuur

In paragraaf 4.2 hebben we uit de onderzoeksliteratuur acht aanwijzingen verkregen voor didactische middelen die de verwerving van competenties als zelfstandigheid, samenwerken en verantwoordelijkheid stimuleren. In deze paragraaf analyseren we globaal welke van die didactische middelen we terugvinden in de aanpak van de acht bezochte dalton VO-scholen. Om te beginnen benadrukken we dat er heel veel gebeurt. We kunnen hieronder dan ook slechts een selectie beschrijven van wat we hebben aangetroffen in de vorm van positieve elementen en knelpunten.

4.3.1 Modeling

Bij modeling gaat het er om dat docenten voorbeeldgedrag laten zien, zowel van dat wat goed gaat, als van de fouten die zijzelf maken. Voor de verwerving van competenties door de leerlingen, is het bovendien van belang dat er sprake is van een lijn van docentgestuurd naar geleidelijk meer leerlinggestuurd: scaffolding en fading.

Positieve elementen

Voorleven van gewenst gedrag

- In veel van de interviews komen uitspraken voor waaruit blijkt dat de scholen de opvatting huldigen dat teamleden pas in staat zijn om de daltoncompetenties aan leerlingen door te geven als ze daarover zelf beschikken.
 - "Heel veel mensen hier op school, bijna alle docenten, zullen dat invoelen. Het is een houding, een levensovertuiging bijna. Van het docententeam is 25% zelf oud-leerling van de school. Dat willen ze niet voor niets, op hun oude school les komen geven."
- De meeste docenten zijn of worden geschoold in de daltoncompetenties, tijdens aparte studiedagen en/of binnen de school, bijvoorbeeld in het kader van collegiale intervisie en consultatie. Als docenten zelf beschikken over de beoogde competenties, kunnen zij die ook beter voorleven aan hun leerlingen. Een voorbeeld van scholing is het werken met de 'Kijkwijzers' ('taakgericht werken' en 'reflectie') die op enkele scholen gebruikt worden. Daar hoort een daltonprofiel

bij met de kenmerken van een goede daltondocent, en bij elkaar in de lessen kijken.

- Ook 'een open houding van docenten' wordt vaak genoemd als typerend voor daltononderwijs. Docenten durven 'zich kwetsbaar op te stellen tegenover leerlingen en collega's'. Leerlingen waarderen het als docenten in de les aan hen vragen wat zij als docent beter kunnen doen.
 - "Jij verwacht van de leerlingen een bepaalde opstelling, en dan verwachten ze dat van jou ook. En als je daar niet aan voldoet, dan krijg je botsingen."
 - Leerlingen houden je scherp, want je leert leerlingen wat, en die vragen vervolgens weer van jou om op een bepaalde manier met ze om te gaan, dat is een zelfversterkend effect."
 - "Je bent hier als docenten open tegen elkaar, durft eigen falen en eigen successen te noemen."

- Als docenten verantwoordelijk zijn voor bepaalde taken binnen de school, kunnen ze daarin laten zien wat verantwoordelijkheid is.
 - "En ze moeten dat ook aan leerlingen overdragen, dat verantwoordelijkheid dragen voor iets."
 - "Je moet je dus veel meer in leerlingen kunnen verplaatsen, en ook in je collega's. Dat moet je kunnen opbrengen. Je moet accepteren dat er wel eens dingen fout gaan, en dan niet in de stress schieten, maar denken: OK, dat kan gebeuren, dan ontwikkel je jezelf...."
 - "Als je in het daltonuur voor bijvoorbeeld Nederlands de leerlingen gelegenheid geeft te werken aan een ander vak, dan moet je als docent soms doorverwijzen naar een collega. Niet iedereen kan nu eenmaal alles weten, of op de juiste manier uitleggen."

Van docentgestuurd naar meer leerlinggestuurd

Geheel leerlinggestuurd onderwijs is binnen het Nederlandse onderwijssysteem nauwelijks haalbaar vanwege de extern vastgestelde exameneisen. Maar op allerlei manieren wordt op de bezochte daltonscholen wel gewerkt aan het geleidelijk overdragen van de sturing van het leren van docenten naar leerlingen: de docenten modellen, maar trekken zich daarna langzaam steeds meer terug en laten, naarmate leerlingen meer zelf aankunnen, meer keuzes en verantwoordelijkheid over aan de leerlingen zelf. Zo zijn werkt bijvoorbeeld de Helen Parkhurst in Almere met een 6-wekenplanner voor de onderbouw, en een 12-wekenplanner voor de bovenbouw waarin beschreven is welke taken de leerling voor elk vak in de betreffende periode

moet uitvoeren. Vergelijkbaar is de toename van het aantal daltonuren per week die op het Wolfert Lyceum in Bergschenhoek: in klas 1 en 2 zijn er drie daltonuren per week, vanaf de derde klas worden dat er zeven. Hulpmiddelen hierbij zijn leerlijnen (zoals bijvoorbeeld beschreven in de daltonleerlijn van het Spinoza Lyceum), waarin een opbouw zit van eenvoudige opdrachten voor de brugklas tot complexere opdrachten voor de hogere leerjaren.

- "Je moet als docent heel helder voor ogen hebben wat er moet gebeuren in een les, en dat ook duidelijk maken aan de leerlingen, en dan moet je dat loslaten, de leerlingen ruimte bieden om dat op hun eigen manier aan te pakken, en steeds in de gaten houden wat er gebeurt, en opbouwen"

Docenten zien zich in hun lessen soms genoodzaakt de vrijheid van leerlingen tijdelijk 'terug te pakken', als die vrijheid ontaardt in vrijblijvendheid, waarop de leerlingen die vrijheid stukje voor stukje kunnen terugverdienen.

Knelpunten

- Sommige scholen verwachten meer visie van de schoolleiding en meer lijn in de daltonaanpak door mentoren en docenten. Die aanpak hoeft overigens niet uniform te zijn: dalton betekent ook ruimte voor eigen invulling door docenten en mentoren.
- Docenten vertonen soms ander gedrag dan ze van hun leerlingen verwachten: komen te laat in de les, geven nagekeken werk te laat terug.
- Daltonscholing, via cursussen, intervisie en andere uitwisseling van ervaringen, is op sommige scholen te vrijblijvend. Scholing kost tijd, en docenten zien er niet altijd het nut van in.

4.3.2 Stimulering van eigen activiteit van leerlingen

Dat leerlingen zelf aan het werk moeten gaan, staat centraal in het daltononderwijs. Die eigen activiteit hangt samen met de ontwikkeling van de competenties zelfstandigheid en verantwoordelijkheid die in hoofdstuk 3 al uitgebreid besproken zijn.

Positieve elementen

- Het lukt op de meeste scholen behoorlijk goed om te bereiken dat leerlingen zelfstandig aan het werk gaan, in plaats van dat ze in hun klas afwachten wat de docent voor hen gaat doen.
- Het actieve gebruik van de daltonuren is de beste stimulans voor eigen activiteiten, omdat leerlingen hun daltonuren over het algemeen plannen vanuit een concrete, eigen vraag. De docent is daarbij beschikbaar als vakdeskundige, vraagbaak en begeleider.

- “Als docent moet je durven loslaten, de verantwoordelijkheid niet altijd overnemen maar laten waar die hoort en leerlingen zelf met oplossingen laten komen. Veel docenten hebben de neiging om te controleren, maar je moet kunnen accepteren dat het soms niet goed gaat. Ook al zie jij allang aankomen dat het misloopt, toch moet je soms even niet ingrijpen en pas daarna een leerling oprapen en helpen om verder te gaan. Als je voorkomt dat het fout gaat, ervaren de leerlingen niet zelf wat ze verkeerd doen. De verantwoordelijkheid die leerlingen krijgen, is échte verantwoordelijkheid en dat impliceert ook de mogelijkheid om fouten te maken en ze zelf weer op te lossen.”

Knelpunten

- Als leerlingen niet voldoende eigen activiteiten laten zien, is de neiging van docenten groot om achter de leerlingen aan te zitten om hen aan het werk te krijgen, ook omdat scholen steeds meer ‘afgerekend’ worden op zittenblijven, slagingspercentages en de hoogte van het gemiddelde eindexamencijfer.
 - Een mentor: "Als ze dat niet uit zichzelf op tijd doen, zorg ik ervoor dat zij zich tóch nog inschrijven voor de herkansingen. En daar ga ik heel ver voor, ik haal ze desnoods uit de les. Dat komt ook doordat je je als docent moet verantwoorden, bijvoorbeeld als er veel onvoldoendes zijn. De school stelt eisen en vraagt de docent: wat heb jij eraan gedaan? Dat betekent voor docenten veel wikken en wegen. Het kost veel energie en uithoudingsvermogen: achter de leerlingen aan gaan, controleren of ze gedaan hebben wat ze moesten doen."
 - “In klas 4 is het doel dat de leerlingen slagen voor hun eindexamen. En als dat niet linksom gaat, dan ben je als docent al snel geneigd om dan maar rechtsom te gaan en leerlingen veel meer bij het handje te nemen dan je eigenlijk zou willen. Je kunt wel stellen dat leerlingen tegen grenzen moeten kunnen aanlopen en dat ze daar dan van leren, maar als die grens is: zakken voor het examen, dan zijn de consequenties wel erg groot, zowel voor de individuele leerling als voor de school.”

4.3.3 Stimulering voor leerlingen om eigen doelen te stellen

Het stellen van eigen doelen hangt, evenals de eigen activiteit van leerlingen, sterk samen met zelfstandigheid en verantwoordelijkheid zoals besproken hoofdstuk 3. Ook hier geven we slechts enkele voorbeelden.

Positieve elementen

- De daltonuren zijn een belangrijke factor in het stellen van eigen doelen: leerlingen kunnen hun eigen invulling kiezen voor deze uren, afhankelijk van wat ze nodig hebben. (Zie ook paragraaf 3.1)
- Op de reflectieformulieren zoals ze op veel van de scholen worden gebruikt, is ruimte voor de leerling om eigen doelen te formuleren, bijvoorbeeld in de vorm van een zelfadvies voor de volgende periode.
- Het Spinoza Lyceum heeft in verband met het stellen van eigen doelen plannen die nog verdere uitwerking vragen. Hier wordt gezocht naar een daltonafsluiting die past bij de verschillende onderwijsniveaus (mavo, havo, vwo) op basis van ideeën uit het docententeam zelf. Kern is dat leerlingen in de hogere leerjaren zelf hun leerdoelen kiezen en aan docenten vragen om hen te helpen die doelen te bereiken. "Hoe dat in de praktijk moet gaan, is nog een worsteling. Leerlingen moeten dan dus eigenlijk hun eigen handelingsplan schrijven."
- Op de KSG Mavo Apeldoorn leverde de visitatie op dat de school "doelbewuste leerlingen" aflevert, een mooi resultaat. Een gespreksdeelnemer formuleert als kenmerk van doelbewust: "Ze weten zelfstandig de weg in het programma dat wordt aangeboden, en anders vragen ze het. Ze weten wat ze willen bereiken en hoe ze dat gaan doen."

Knelpunten

- Het stellen van eigen leerdoelen door leerlingen wordt begrensd door de eisen van het centraal schriftelijk eindexamen.
- Stellen van eigen doelen vraagt veelal individuele begeleiding, waarvoor de tijd en de organisatie niet altijd toereikend zijn.

4.3.4 Afstemming op de individuele leerling

Het daltononderwijs vraagt veel individuele aandacht, omdat leerlingen voor een deel een eigen invulling van onderdelen bepalen en hun eigen niveau en tempo daarin. Op veel fronten lukt het die aandacht te geven zowel tijdens de daltonuren, als in de vaklessen, ook doordat op veel van de scholen is gekozen voor langere lessen (van bijvoorbeeld 60 of 75 minuten) die voldoende ruimte bieden voor afwisseling in didactische werkvormen: instructie, samenwerken, zelfstandig werken aan taken, vragenstellen en reflectie.

Positieve elementen

- Op alle scholen is individuele groei van leerlingen een levend onderwerp. Dat blijkt alleen al uit het feit dat overal wordt gewerkt aan de (verdere) ontwikke-

ling van portfolio's waarin leerlingen hun vorderingen kunnen bijhouden en laten zien, in papieren vorm of digitaal (dit laatste is meestal nog in ontwikkeling).

- Er zijn veel voorbeelden van docenten die in hun lessen zoveel mogelijk proberen aan te sluiten op wat elke leerling nodig heeft. "Je moet je lesvoorbereiding op een 'dalton' manier doen, dat wil zeggen: aansluiten op wie er komt, wie zelfstandig aan een onderwerp kunnen werken, en welk groepje aan je bureau komt voor uitleg. En je moet ook kunnen inhaken op het groepje dat eigenlijk niets wil."
- Er wordt gestreefd naar het geven van feedback aan individuele leerlingen op de ontwikkeling van hun persoonlijke competenties, al ontbreekt daarvoor vaak de tijd. Daarom wordt vaak gebruik gemaakt van andere oplossingen:
 - leerlingen die feedback geven op elkaars reflectieformulieren (zie 4.3.5).
 - leerlingen die feedback geven op elkaars werk, en gestimuleerd worden daarbij behalve kritiek ook complimenten te geven.
 - mentoren en docenten die individuele feedback afwisselen met feedback geven in kleine groepjes. "Als je iets in een groepje bespreekt, als de sfeer zo is dat dat kan, dan gebeuren er interessante dingen. Als iemand zichzelf te hoog inschat, dan wordt er éérst iets aardigs gezegd (bijv. toen heb je dat en dat goed gedaan) maar dan wordt die te hoge inschatting óók tegengesproken (je zegt nu wel dat je goed kunt plannen, maar je hebt nog nooit iets op tijd ingeleverd...)"
- Leerlingen merken die individuele aandacht: "Er wordt ook heel erg op jónu gelet, per leerling, en niet op een hele klas."
- Met individuele aandacht hoopt men ook te bereiken dat een leerling leert waaraan slechte of goede resultaten toe te schrijven zijn. Soms lukt dat, en beseffen leerlingen dat hun eigen inzet een belangrijke rol speelt, naast de docent en de wijze van lesgeven.

Knelpunten

- Op enkele scholen zijn de klassen te groot om voldoende individuele begeleiding te kunnen geven. De aandacht gaat dan vooral naar leerlingen die nog niet goed omgaan met hun vrijheid en verantwoordelijkheid, en te weinig naar de leerlingen die dat al goed doen, maar verdere uitdaging nodig hebben.
- Een docent vindt "dat het begeleiden van de ontwikkeling van de daltoncompetenties via de planners teveel wordt voorgekauwd en gedoseerd; beter zou zijn een planner 'op maat', waarbij je bijvoorbeeld aan de hand van het eerste rapport de intensiteit van de 'controle' kunt bijstellen."

- Docenten noemen ook differentiëren als noodzakelijk element: "Een worsteling is nog hoe om te gaan met verschillen tussen leerlingen. Hoe zorg je ervoor dat de leerlingen die het moeilijk hebben genoeg aandacht krijgen, en ook de leerlingen die alles snel doorhebben?" En dat moet bovendien op verschillende niveaus gebeuren, van vmbo tot en met vwo.

4.3.5 Stimulering van metacognitie bij leerlingen

Het stimuleren van metacognitie gebeurt vooral door het monitoren van de ontwikkeling van leerlingen en daar leerlingen op hun eigen ontwikkeling te laten reflecteren, zelf en met feedback van anderen (medeleerlingen, docenten en -een enkele keer- ouders).

Positieve elementen

- Reflectie komt uit de interviews naar voren als een kernelement van het daltononderwijs. In paragraaf 3.2 zijn de instrumenten beschreven die de scholen gebruiken voor de monitoring van de daltoncompetenties en de bijbehorende reflectie. We zagen daar wat er gebruikt wordt aan lijsten of rubrics, onder verwante namen als 'voortgangsrapport daltonhouding'; 'kaart daltonvaardigheden'; 'vakoverstijgende reflectie en zelfadvies'; 'daltonrapport'; en 'formulier vaardighedenlijn'.
- Directie- en teamleden zijn positief over het aansturen op reflectie door leerlingen, in de eerste plaats voor de leerlingen zelf, en in de tweede plaats voor docenten en mentoren omdat zij daarmee (meer) inzicht krijgen in het zelfbeeld van de leerlingen, waardoor ze hen beter kunnen begeleiden.
- Leerlingen zelf merken op dat ze momenten van inzicht hebben die tot stand komen door reflectie (al noemen ze deze term niet). Zo zegt één van de leerlingen daarover: "Je gaat nadenken over dingen waar je normaal niet zo bij stilstaat." Een andere leerling benoemt het nog concreter en vertelt dat hij eerst leerde door alles door te lezen, maar dat bleek niet te werken. Hij ontdekte dat hij in plaats van te lezen iets moet doen, iets schrijven of iets maken, dat dat werkt voor hem. "Je moet dus weten hoe je het beste werkt, en daar een planning op maken."

Knelpunten

- Er zijn nogal wat leerlingen die weinig enthousiast zijn over het invullen van reflectieformulieren, zo kwamen we uitspraken tegen als: "Na vijf jaar dalton weet je wel hoe dalton je bent." Een andere leerling: "Het gaat steeds over hetzelfde onderwerp, en eigenlijk schrijf je steeds hetzelfde op." Ook het feit dat

de reflectieverslagen door docenten en henzelf alleen “worden opgeslagen in dikke mappen”, zonder dat er verder iets mee gebeurt, vinden leerlingen onbevredigend. Een probleem voor verschillende directie- en teamleden is dan ook: Hoe zorg je ervoor dat leerlingen het belangrijk en zinvol (gaan) vinden om te reflecteren?

- Niet alle teamleden zitten op één lijn in het begeleiden van de reflectie door leerlingen. Daarbij merken sommigen op dat zulke gesprekken speciale vaardigheden vragen: "Een reflectiegesprek voeren is niet eenvoudig, daar heb je scholing voor nodig, om de juiste vragen te stellen, en op de juiste manier door te vragen om bij de kern te komen."

4.3.6 Op peil houden van motivatie van leerlingen

Een kernelement van het daltononderwijs is het streven om bij leerlingen de intrinsieke motivatie aan te spreken, of zoals een mentor het formuleert: "de motor bij de leerlingen aan te zetten". De volgende factoren helpen daarbij.

Positieve elementen

- "We proberen de intrinsieke motivatie aan te wakkeren door leerlingen veel zelfstandigheid en verantwoordelijkheid te geven, veel vertrouwen, veel ruimte om zelf oplossingen te zoeken".
- Reflectie kan bijdragen: "Bewustzijn van persoonlijke groei is heel motiverend voor leerlingen. Dat je van jezelf weet: waar ben ik nou beter in geworden?"
- Relatief lange lessen met meer afwisseling (instructie, uitleg, werken, reflectie) en meer variatie in werkvormen, zijn bedoeld om leerlingen meer te betrekken bij de leerstof en het schoolwerk voor hen aantrekkelijker te maken.
- Door eigen keuzes voor invulling van de daltonuren vindt soms "precies de omkering plaats die je graag wilt bereiken: de leerling die in een daltonuur voor extra uitleg komt van de docent Duits, en teleurgesteld is als die docent afwezig blijkt te zijn!"
- Er zijn sociale factoren die verbinding tussen leerlingen en school vergroten. Dat geldt voor de daltonuren waarin leerlingen uit verschillende klassen en jaarlagen elkaar tegenkomen, maar ook voor activiteitenweken en internationaliseringsprojecten. Het effect is dat veel leerlingen elkaar kennen, door de hele school heen, wat bijdraagt aan het gevoel ‘erbij te horen’, een belangrijk element in ‘motivatie voor school’.
- Op veel scholen is sprake van het actief in gesprek gaan met leerlingen over het reilen en zeilen van de school. Zo organiseert een van de scholen bijvoorbeeld enkele keren per jaar een gezamenlijke lunch van rector, conrector en een aan-

tal leerlingen om te bespreken wat leerlingen vinden dat er beter kan. Ook de medeverantwoordelijkheid voor de sfeer en organisatie van de school, draagt bij aan de betrokkenheid van leerlingen.

- Leerlingen melden de positieve effecten hiervan: "Ze gaan met je om alsof je een gelijke bent. Niet alsof je een klein kind bent. Maar als je het verpest dan pakken ze het wel weer anders aan."

Knelpunten

- Het lukt lang niet altijd om bij leerlingen intrinsieke motivatie voor het schoolwerk op te wekken. Leerlingen zijn, met name in de puberteit, met veel andere interesses bezig.
- Verantwoordelijkheid en zelfstandigheid worden soms beknot. Ook andere vormen van straf (zoals 'een vierkant rooster') worden niet als motiverend ervaren.
 - Een leerling: "De school doet een paar daltondingen niet meer. Want nu móet je plannen, en als je dat niet doet, moet je een uur nablijven. En je weektaak moet af zijn binnen een week. Als je je boeken niet bij je hebt krijg je een streepje, en bij drie streepjes moet je nablijven."
- Niet alle docenten zijn voldoende geschoold om leerlingen te motiveren. Soms is er een didactische belemmering, bijvoorbeeld als een docent een verlengd lesuur helemaal 'volpraat'. Soms is er een belemmering in de pedagogische vaardigheden van docenten. Met name beginnende docenten moeten eraan wennen dat van hen verwacht wordt dat zij de leerlingen persoonlijk benaderen:
 - "Bij de deur staan als leerlingen binnen komen: goed dat je er bent, ben je weer beter? En pas met de les beginnen als elke leerling weet dat hij gezien is."

4.3.7 Aanbieden van goede condities voor samenwerking

Samenwerken is één van de drie pijlers van het daltononderwijs. In hoofdstuk 3 (3.1.4) kwam al aan de orde dat er op alle scholen veel aandacht is voor samenwerking, in een opbouw vanaf de brugklas, met bijbehorende opdrachten, rolverdelingen, werkvormen en andere hulpmiddelen.

Positieve elementen

- Er wordt nagedacht over de beste aanpak voor samenwerking. Een directielid: "Samenwerking heeft altijd twee kanten: de buitenkant is dat leerlingen in een groepje aan een tafeltje zitten, maar dan kunnen ze evengoed nog zelfstandig

aan het werk zijn; de binnenkant is dat ze daadwerkelijk samen aan een project werken, met vallen en opstaan."

- Er wordt nagedacht over de werkvorm voor samenwerking. Een docent: "Een busopstelling aan het begin van de les is prima. Je moet eigenlijk alleen in groepjes gaan zitten als je als docent en leerlingen goed weet wat de samenwerkingsopdracht is." Een andere docente geeft aan: "Een kernprincipe is: echte wederzijdse afhankelijkheid. Zo geef ik bij Engels bijvoorbeeld ieder een stukje van de tekst om te lezen, en moeten leerlingen dan gezamenlijk een opdracht maken waarvoor ze al die delen van de tekst nodig hebben."
- Er worden door docenten creatieve hulpmiddelen voor samenwerking beproefd. Een voorbeeld is het gebruik van een talentenlijst, met behulp waarvan leerlingen en hun klasgenoten kunnen aangeven welke talenten zij bij zichzelf en bij anderen zien. Dit helpt hen vervolgens om bij het samenstellen van groepjes rekening te houden met wat er nodig is in het team voor de opdracht in kwestie.
- Leerlingen krijgen instructies mee over aandachtspunten bij het samenwerken zoals: een rol/taakverdeling afspreken en een tijdsplanning maken (wie doet wat wanneer?).
- Er zijn creatieve oplossingen om 'meeliften' door leerlingen te voorkomen. Zo is er een docent die een samenwerkend groepje vraagt een presentatie voor te bereiden, waarbij hij pas op het laatste moment zegt wie die presentatie daadwerkelijk moet geven. Dit dwingt elk groepslid zich goed voor te bereiden. Een andere docent zet leerlingen die meestal weinig bijdragen juist bij elkaar in een groepje, zodat ze wel aan het werk móeten gaan.

Knelpunten

- In veel samenwerkingsopdrachten ontbreekt een essentieel onderdeel, bijvoorbeeld de 'wederzijdse afhankelijkheid' (zie boven).
- Er wordt op enkele scholen geconstateerd dat er te weinig wordt samengewerkt op de bedoelde manier. "Leerlingen zitten toch vaak bij vriendjes of vriendinnetjes, en denken minder na over wie de kennis heeft die ze op dat moment kunnen gebruiken."
- Het probleem van 'meeliftende leerlingen' (zie boven) wordt niet overal goed begeleid waardoor leerlingen hun motivatie verliezen om zich wel in te zetten voor een opdracht. Met name samenwerken voor opdrachten die meetellen voor het schoolexamencijfer vinden leerlingen erg frustrerend als zij moeten samenwerken "met iemand die er niks voor doet."
- Voor docenten is het niet eenvoudig om de bijdrage van verschillende leerlingen in een samenwerkend groepje te beoordelen. In de onderbouw houden de

leerlingen weliswaar soms logboekjes bij van wie wat doet, maar die worden niet altijd naar waarheid ingevuld omdat dat wordt gevoeld als verklikken. Sommige leerlingen vinden het moeilijk een klasgenoot aan te spreken als die vrijwel niets heeft gedaan. Ze halen dan zelf soms een lager cijfer dan ze verdienen.

- Docenten verschillen onderling sterk in de aanpak van problemen in de samenwerking.

4.3.8 Aanbieden van een rijke leeromgeving

Een rijke leeromgeving heeft veel ingrediënten. We bespreken hier kort: een authentieke context, het mogen maken van fouten, het betrekken van ouders.

Positieve elementen

Een authentieke context

De scholen hebben zeker oog voor het belang van een authentieke context, in het licht van het op termijn "afleveren van complete jong-volwassenen", door leerlingen "andere dingen te laten meemaken". Voorbeelden daarvan zijn:

- het leerlingenparlement dat op enkele scholen bestaat;
- de faciliteiten die leerlingen krijgen als ze een topsport bedrijven;
- een project op een school dat "spannend ondernemen" heet, waarin leerlingen zelf een ondernemingsplan moeten bedenken en dat presenteren op de hogeschool waarmee contacten zijn;
- een project op een andere school met de naam 'mini-mini-markt' waarin tweedeklassers aan het eind van het leerjaar hun eigen mini-onderneming ontwerpen, compleet met aandelen en winsten die naar een goed doel gaan.

Het mogen maken van fouten

- Als een school de leerlingen na het eindexamen de wereld in wil sturen als 'mensen zonder vrees', dan moeten leerlingen ook fouten mogen maken en daarvan leren. "Dat betekent dat je als docent moet accepteren dat het soms niet goed gaat. En dan moet je dat laten gebeuren terwijl je het mis ziet gaan. Soms moet je toch even níet ingrijpen, en daarna een leerling oprapen en helpen verder te gaan. Niet voorkómen dat het fout gaat. Als je van tevoren ingrijpt dan ervaren de leerlingen zelf niet wat ze fout hebben gedaan."

Het betrekken van ouders

- Op alle bezochte scholen worden ouders betrokken bij de vorderingen van hun kinderen. Ouders krijgen niet alleen de resultaten voor de vakken te zien, maar

meestal ook de vorderingen op de daltonvaardigheden. Dat laatste gebeurt onder andere aan de hand van de diverse reflectielijsten (zie paragraaf 3.2). Op sommige scholen vertelt de leerling zelf tijdens een tien-minuten-gesprek aan zijn ouders hoe hij er voor staat, in het bijzijn van de mentor. Naar aanleiding hiervan, of naar aanleiding van mee naar huis genomen reflectielijsten, volgen soms afspraken tussen ouders, leerling en mentor over wat er moet gebeuren in de volgende periode.

- Aan ouders wordt verteld wat er van hen verwacht wordt als zij bij hun kind een daltonhouding willen stimuleren. Dat vraagt bijvoorbeeld dat ouders hun kind tot op zekere hoogte loslaten: niet een vergeten lunchpakketje komen nabringen, of thuis de planning maken voor hun kind.

Knelpunten

- De vrijheid van leerlingen om fouten te mogen maken wordt soms ingeperkt door de school omdat de prijs van falen te hoog wordt bevonden voor zowel de leerling zelf als de school. Dat is bijvoorbeeld het geval als een leerling dreigt te zakken voor zijn eindexamen.
- Het betrekken van ouders kan moeilijk zijn. Soms is er thuis 'een heel ander regime': te strak of juist te vrijblijvend, wat spanning oplevert met de wijze van werken op school. Zo zijn er ouders die vinden dat hun kind op school te veel vrijheid heeft, waarop zij reageren met thuis 'er bovenop zitten'. Er is dan extra contact nodig tussen ouders en school om zulke problemen bespreekbaar te maken.

4.4 Conclusie betreffende inzet van didactische middelen in het daltononderwijs

Het daltononderwijs op de bezochte scholen laat zeker positieve elementen zien van alle didactische middelen die volgens de literatuur bevorderlijk zijn voor het leren van competenties door leerlingen. Op alle fronten wordt gewerkt aan het in de praktijk brengen van die didactische middelen, al is de ene school daarin wat verder dan de andere. Dat zich knelpunten voordoen is niet verwonderlijk. De worsteling die zichtbaar is op de scholen om aan die knelpunten te werken, is te beschouwen als een teken van voortdurende ontwikkeling, en dat is een echt daltonkenmerk.

5 Conclusies

We hebben op de bezochte scholen kunnen zien dat er hard gewerkt wordt aan het in praktijk brengen van de daltonvisie. Deze visie wordt concreet vormgegeven in de manier waarop er gewerkt wordt aan ontwikkeling van de daltoncompetenties bij leerlingen, in de manier waarop die ontwikkeling gevolgd wordt, en in de manier waarop geprobeerd wordt de waarde van daltononderwijs zichtbaar te maken. We hebben verder informatie gekregen over hoe de respondenten denken over de leerbaarheid van daltoncompetenties en de eventuele relatie met leerprestaties. Tenslotte hebben we in de literatuur enkele kansrijke didactische middelen gevonden en bezien wat daarvan gebruikt wordt in het daltononderwijs op de bezochte scholen.

Werken aan de ontwikkeling van de daltoncompetenties bij leerlingen

Er zijn veel factoren die positief bijdragen aan de ontwikkeling van de daltoncompetenties. Dat zijn:

- De daltonuren met de keuzevrijheid die daarbij hoort.
- De inzet van vakdocenten die hun vak geven op een daltonmanier; dat wil zeggen met ruimte voor een zelfstandige aanpak door de leerlingen, met goede instructie voor echte samenwerkingsopdrachten (in wederzijdse afhankelijkheid), en met aandacht voor de eigen verantwoordelijkheid van de leerling (inclusief de kans dat het misloopt).
- De inrichting van de, vaak verlengde, vaklessen met gebruik van hulpmiddelen (studiewijzers en studieplanners), opdrachten en instructie vanuit de daltonvisie.
- De inzet van mentoren die begeleiding geven, met aandacht voor de individuele leerling en diens ontwikkeling.
- De inrichting van het gebouw met werkplekken voor samenwerken en zelfstandig werken.
- De grondhouding van vertrouwen binnen de school.
- De balans die docenten en mentoren zoeken in hun relatie tot de leerlingen tussen loslaten en nabij zijn ('anders vasthouden').

Ook zijn er verbeterpunten naar voren gekomen:

- Er is behoefte aan een meer consistente lijn in de aanpak door docenten en mentoren.

- Niet alle docenten zijn daltondocent in hart en nieren; ze zijn niet allemaal daltongeschoold.
- Er is behoefte aan een gestructureerde opbouw in het werken aan competenties, bijvoorbeeld door een daltonleerlijn, die veelal impliciet aanwezig is, maar lang niet altijd uitgewerkt en verankerd.
- Er zijn praktische en organisatorische belemmeringen, zoals beperkte tijd en roostertechnische eisen.
- Het is moeilijk om leerlingen na de onderbouw in hun competenties te laten doorgroeien in de bovenbouw, vanwege de ‘cultuurovergang’ tussen onder- en bovenbouw en de puberteitsfase van de leerlingen.
- Het is moeilijk om het werken aan daltoncompetenties niet ondergeschikt te maken aan het behalen van (examen)resultaten, met name als de resultaten achterblijven bij de verwachtingen.
- Het vraagt wijsheid om ervoor te zorgen dat 'vrijheid in gebondenheid' niet verwordt tot 'vrijheid-blijheid' en daarbij de balans te vinden tussen mate van vrijheid van de leerlingen en mate van ingrijpen door de school.

Monitoring van de competentieontwikkeling

Monitoring van de competentieontwikkeling wordt op alle acht scholen belangrijk gevonden: ter ondersteuning van de competentieontwikkeling van leerlingen, voor het meten van opbrengsten van het onderwijs én voor het zichtbaar maken van de meerwaarde van daltononderwijs. Slechts op een enkele school zijn er specifieke eind- of streefdoelen vastgelegd, het beoogde eindniveau is vaker impliciet en zit in het hoofd van de docenten. Er zijn nogal wat verschillen tussen de scholen in de mate waarin de (reflectie)instrumenten zijn uitgewerkt, en in de manier waarop ze worden ingezet, maar er zijn ook veel overeenkomsten.

- Alle acht scholen gebruiken hun eigen instrumenten voor het volgen van de ontwikkeling van de daltoncompetenties van hun leerlingen. Er is veel verwantschap tussen de diverse instrumenten. De meeste hebben een vorm die lijkt op rubrics, onder verwante namen als 'voortgangsrapport daltonhouding'; 'kaart daltonvaardigheden'; 'vakoverstijgende reflectie en zelfadvies'; 'daltonrapport'; en 'formulier vaardighedenlijn'.
- De basis van verreweg de meeste instrumenten wordt gevormd door de drie klassieke daltonpijlers. Een enkele keer worden deze aangevuld met specifieke vaardigheden (zoals ‘werkhouding’ of ‘studievaardigheden’).
- In alle instrumenten zit een opbouw van leerjaar 1 naar hogere leerjaren of is zo'n opbouw in ontwikkeling. Ook zijn er versies (in ontwikkeling) voor ver-

schillende afdelingen (vmbo, mavo, havo, vwo). Er wordt meestal met de ontwikkeling van een instrument begonnen in leerjaar 1, om het vervolgens door te zetten naar leerjaar 2 en verder.

- Instrumenten om de competentieontwikkeling te volgen worden vaker ingezet in de onderbouw dan in de bovenbouw. De gedachte is dat de basis moet worden gelegd in de onderbouw. Voor de competenties van bovenbouw-leerlingen is op sommige scholen minder aandacht vanwege de externe druk om goede leer- en examenresultaten te behalen.
- De belangrijkste doelstelling bij het inzetten van de instrumenten is leerlingen laten reflecteren op hun eigen ontwikkeling (waar sta ik?). Vaak gaat dat hand in hand met het laten formuleren van nieuwe doelen (waar wil ik heen?) en het nadenken over hoe die bereikt zouden kunnen worden (wat ga ik daarvoor doen en wie kan mij daarbij helpen?)
- De ervaring van leerlingen met het gebruik van de instrumenten is wisselend. Sommige leerlingen vinden het zinvol om af en toe stil te staan bij hun vaardigheden en een beeld van zichzelf te krijgen. Andere leerlingen vullen een lijst alleen in als het moet. Schoolleiders realiseren zich heel goed hoe belangrijk het is dat leerlingen zelf het nut van reflectielijsten inzien. Veel hangt in dit verband af van het vervolg dat er binnen de school door leerlingen, docenten en mentoren aan wordt gegeven.

Reacties op de 'rubrics'

Reflectie heeft op alle bezochte scholen een centrale plaats in het onderwijs. Verreweg de meeste schoolleiders en mentoren staan in dit verband overwegend positief tegenover het gebruik van de rubrics van de NDV Regio-VO, al zijn deze (nog) nergens formeel in gebruik. Het Spinoza Lyceum is al ver gevorderd met de ontwikkeling van de eigen 'Daltonleerlijn', zodat de rubrics voor deze school eigenlijk te laat komen. En binnen het Erasmus College is men niet zo'n voorstander van 'afstreeplijstjes'.

Er zijn enkele scholen die een proef hebben gedaan met de rubrics, en vier scholen hebben plannen om ermee te gaan werken. Leerlingen zien niet zomaar het nut in van het invullen van reflectielijsten in het algemeen, of van de 'rubrics' in het bijzonder. Hun motivatie daarvoor hangt vooral samen met wat er na het invullen met hun oordelen wordt gedaan.

Verbeterpunten voor de rubrics die in de gesprekken aan de orde kwamen:

- Vormgeving en systematiek, bijvoorbeeld: alle tussenstappen uitschrijven in uitspraken of alleen de uitersten benoemen, zodat de leerlingen zichzelf ergens op de schaal kunnen plaatsen?

- Minder tekst gebruiken en eenvoudiger taalgebruik hanteren voor de uitspraken; meer gebruik maken van beelden.
- Helder definiëren, en goed toelichten van de zes 'kenmerken' van een goede daltonleerling (reflecterend vermogen, ondernemend, proactief, sociaal weerbaar, organiserend en resultaatgericht) is een belangrijke randvoorwaarde. Wat is bijvoorbeeld het verschil tussen proactief en ondernemend?
- Een ontwikkelingslijn opstellen (een lijst voor alle leerjaren, of opbouwen naar eindniveau?)
- Nadenken over de motivering voor de leerlingen: hoe zorg je ervoor dat zij het invullen van rubrics nuttig vinden?
- Nadenken over de toepassing: wie vult de rubrics in (behalve de leerling ook een medeleerling? ook de mentor? hoe wordt het besproken? hoeveel tijd kost dat?)

Zichtbaar maken van de waarde van daltononderwijs

We hebben de volgende constatering gedaan over het zichtbaar maken van de waarde van daltononderwijs.

- Alle scholen hebben behoefte aan een bredere maatschappelijke bekendheid van de waarde van daltononderwijs. Wat er op een daltonschool gebeurt aan de ontwikkeling van daltoncompetenties, moet ook (beter) zichtbaar worden voor de buitenwereld.
- Alle scholen zijn voorstander van het volgen van de ontwikkeling van leerlingen op hun daltoncompetenties, en alle scholen op één na vinden daarvoor een onderliggende daltonleerlijn en een vorm van rubrics nuttig.
- Alle scholen zijn voorstander van het bijhouden van een portfolio door leerlingen voor hun daltoncompetenties.
- Twee scholen vinden dat de ruimte voor sturing door de leerlingen zelf het belangrijkste is in het werken aan competenties en het vullen van het portfolio.
- Vijf van de acht scholen staan (voorzichtig) positief tegenover het idee om hun leerlingen, naast het eindexamendiploma, een vorm van daltoncertificaat mee te geven. Dat certificaat kan in de ogen van de respondenten variëren van een stempel met 'heeft het diploma behaald op een daltonschool' tot een uitgebreider geheel met het oordeel van de leerling zelf én dat van de school, waarin de rubrics een rol kunnen spelen en waar eventueel een portfolio onder ligt waarin leerlingen zelf laten zien hoe zij zich ontwikkeld hebben.
- Zowel de individuele groei in competenties als het uiteindelijk bereikte eindniveau worden door de scholen belangrijk gevonden.

- Een achterliggende gedachte bij een daltoncertificaat is dat er in de maatschappij steeds vaker gevraagd wordt om een persoonlijke presentatie van wat iemand aan competenties verworven heeft, samen met bewijzen en resultaten, en van eventuele lacunes in de ontwikkeling.

Er zijn ook bezwaren geopperd tegen een daltoncertificaat:

- Leerlingen kunnen een lage beoordeling van hun competenties als stigmatiserend ervaren, als afwijzing van hun persoon.
- In de visie van enkele scholen zijn daltoncompetenties een middel voor leerlingen om te groeien, en geen op zichzelf staand doel.

De leerbaarheid van daltoncompetenties

De schoolleiders en mentoren van de bezochte scholen hebben de ervaring dat de daltoncompetenties leerbaar zijn voor alle leerlingen, behalve als er sprake is van een specifieke stoornis. Hierbij wordt aangetekend dat het niveau van de competenties van leerlingen verschilt bij het binnenkomen van de school, en ook bij het verlaten. Voorop staat het streven dat alle leerlingen hun competenties tijdens de schoolloopbaan verder ontwikkelen.

De eventuele relatie tussen daltoncompetenties en leerprestaties

Op de vraag naar een eventuele relatie tussen daltoncompetenties en leerprestaties, wordt de spanning genoemd tussen de vooral procesgerichte daltoncompetenties en de 'hardere' criteria als cijfers voor schoolvakken en slagingspercentages voor het eindexamen. Het werken aan daltoncompetenties is niet strijdig met het werken aan prestaties, maar in de praktijk zit het één soms het ander in de weg. Zo wordt op sommige scholen in de bovenbouw soms afbreuk gedaan aan een daltonprincipe (bijvoorbeeld 'verantwoordelijkheid') om de leerlingen ertoe te bewegen meer tijd te besteden aan hun schoolwerk. Toch denken veel gespreksdeelnemers, met een slag om de arm, dat leerlingen vaak mede dankzij hun daltoncompetenties hun schoolwerk op een geëigende manier aanpakken en tot betere resultaten komen dan zij zonder de competenties zouden behalen.

Kansrijke didactische middelen in het daltononderwijs

Op basis van theorie zijn acht didactische middelen onderscheiden die in het algemeen het ontwikkelen van competenties bij leerlingen bevorderen:

1. Modeling door voorbeeldgedrag te laten zien
2. Stimuleren van eigen activiteit van leerlingen door activerende didactiek
3. Stimuleren dat leerlingen eigen doelen te stellen

4. Afstemmen op de individuele leerling
5. Stimuleren van metacognitie
6. Op peil houden van motivatie
7. Aanbieden van goede samenwerkingscondities
8. Aanbieden van een rijke leeromgeving

In de informatie die op de bezochte scholen verzameld is over het werken aan daltoncompetenties, zijn alle acht didactische middelen herkenbaar aanwezig. We hebben voor elk didactisch middel een aantal positieve elementen gevonden en een aantal knelpunten. Als voorbeeld noemen we 'afstemmen op de individuele leerling'. Positieve elementen die we vonden zijn onder andere: aandacht voor individuele groei door monitoring van competentie-ontwikkeling van leerlingen en laten bijhouden van portfolio's; diverse vormen van geven van individuele feedback; stimuleren van nadenken bij de leerlingen over waaraan goede en minder goede resultaten toe te schrijven zijn. En als knelpunten voor individuele afstemming hebben we geformuleerd: grote klassen en weinig tijd; niet altijd voldoende vaardigheid van docenten in het differentiëren van hun aanpak naar wat verschillende leerlingen nodig hebben. Scholen kunnen met deze inventarisatie desgewenst hun voordeel doen door positieve elementen in hun eigen school te versterken en knelpunten weg te werken. We hebben gezien hoezeer in elk van de acht scholen op eigen wijze naar verdere ontwikkeling van het daltononderwijs gestreefd wordt, en dat is een typerend daltonkenmerk.

Literatuur

- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition Learning* 4, 87–95.
- Baker, L., & Cerro, L. C. (2000). Assessing metacognition in children and adults. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 99–145). Lincoln, NE: Buros.
- Benammar, K., Schaik, M. van, Sparreboom, I., Vrolijk S. & Wortman, O. (2006). *Reflectietools*. Den Haag: Lemma.
- Berends, R. & Sins, P. (red). (2012). *Samenwerken in het daltononderwijs: geschiedenis, praktijk en onderzoek*. Saxion Dalton University Press.
- Bjork, R.A., Dunlosky, J. & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417–44.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, CA.
- Boekaerts, M. (2003). Towards a model that integrates motivation, affect, and learning. In L. Smith, C. Rogers & P. Tomlinson (Eds.). *Development and motivation: joint perspectives*. (pp. 173-189). Leicester: British Psychological Society.
- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G. & Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat: Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Eck, E. van, Daalen, M. van, & Heemskerk, I. (2011). *Soft skills en sociale competenties in het secundair onderwijs*. Rapport 859. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Erkens, G. (2012). Samen leren en samenwerkend leren. In: R. Berends & P. Sins (red). (2012). *Samenwerken in het daltononderwijs: geschiedenis, praktijk en onderzoek*. Saxion Dalton University Press.
- Hacker, D.J. & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology* 94(4), p 699–718.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, pp. 81–112.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ormrod, J.E. (2006). *Essentials of Educational Psychology*. Columbus, Ohio; Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 451–502.
- Resnick, L.B. (1987). The 1987 Presidential Address: *Learning in school and out. Educational Researcher, 16*(9), pp. 13-20+54.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: a review of the research. *Review of Educational Research, 64*, 479-530.
- Rychen, D.S. & Tiana, A. (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. Paris: Unesco, International Bureau of Education.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Hogrefe & Huber: Cambridge, MA.
- Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.
- Simons, P.R.J. (1989). Leren leren: naar een nieuwe didactische aanpak. In P.R.J. Simons & J.G.G. Zuijlen (red). *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardighedenonderwijs* (p 46-59). Heerlen: Mesoconsult.
- Sins, P. & Zee, S. van der (2012). Onderwijsonderzoek en de effectiviteit van samenwerkend leren. In: R. Berends & P. Sins (red). (2012). *Samenwerken in het daltononderwijs: geschiedenis, praktijk en onderzoek*. Saxion Dalton University Press.
- Vygotski, L.S. (1963). Learning and mental development at school age. (J. Simon, Trans.). In B. Simon & J. Simon (Eds.), *Educational psychology in the U.S.S.R.* (pp. 21-34). London: Routledge & Kegan Paul.
- Winne, P., and Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 531–566.

Bijlagen

Bijlage 1 Rubrics daltoncompetenties

Op de vergadering van de Regio-VO van de Nederlandse Daltonvereniging (dd 15 september 2011) is gesproken over de kenmerkende competenties van een daltonleerling. Centraal stond de vraag wat een goede daltonleerling kenmerkt na het behalen van een diploma op een dalton VO-school. De vergadering kwam op de zes kenmerken:

1. Reflecterend vermogen
2. Ondernemend
3. Proactief
4. Sociaal weerbaar
5. Organiserend
6. Resultaatgericht

In een werkgroep zijn deze kenmerken gekoppeld aan de drie hoofdprincipes van Dalton en uitgewerkt in rubrics. Daarbij is de zelfstandigheid vooral gericht op het zelf, de samenwerking op de directe groep om de leerling heen en de vrijheid en verantwoordelijkheid meer op het buiten, de omgeving. Het taalgebruik is gericht op ongeveer niveau leerling Havo3.

De zes kenmerken van een goede daltonleerling worden als volgt omschreven:

1. De leerling is in staat om te reflecteren op eigen gedrag en daar volledig op reageren
2. De leerling is ondernemend en neemt op allerlei vlakken initiatief.
3. De leerling is proactief. Hij/zij ziet wat ondernomen moet worden om tot goede resultaten te komen. Hij/zij denkt structureel vooruit en maakt verantwoorde keuzes.
4. De leerling is sociaal weerbaar. Hij/zij komt voor zijn opvattingen/ meningen uit en kan dat goed verwoorden.
5. De leerling kan goed organiseren. Hij/zij heeft zijn zaken op orde en weet hoe hij zaken moet aanpakken.
6. De leerling is resultaatgericht. Hij/zij probeert altijd een zo goed mogelijk resultaat te bereiken en weet welke middelen hij/zij daar voor nodig heeft.

Mogelijke procedure (voor Havo/VWO leerling):

- Leerling in derde leerjaar vult eigen score in (zelfbeeld) en van één à twee medeleerlingen.
- Mentor bespreekt resultaat met leerling. En samen passen zij eventueel resultaat aan.
- In examenjaar vult leerling wederom voor zichzelf in. Daarna bekijkt hij/zij de score uit jaar 3 bespreekt dit met de mentor.

NB: Het document is bruikbaar in bovenbouw VMBO GT. In onderbouw zou met een kortere aangepaste versie gewerkt moeten worden.

	C	+	++	+++	++++	+	++	+++	++++
	1	Ik kan luisteren naar opmerkingen van anderen over mijn gedrag en werk.	Ik begrijp welke veranderingen in mijn gedrag en werk moet uitvoeren.	Ik ben bereid om mijn gedrag te wijzigen op basis van feedback van anderen.	Ik kan feedback van anderen omzetten in ander gedrag.				
<i>Ikzelf staat voor zelfstandigheid</i>	1	Ik heb wel een vermoeden waar ik fouten heb gemaakt bij een opdracht of toets.	Ik weet precies aan te geven waar ik fouten heb gemaakt bij een opdracht of toets.	Ik weet niet alleen aan te geven waar ik de fouten heb gemaakt, maar ook hoe ik ze kan verbeteren.	Ik kan vergelijkbare fouten in de toekomst voorkomen.				
	2	Ik doe alleen maar iets als een ander het vraagt.	Ik heb vaak aansturing nodig, voordat ik initiatief toon.	Ik toon meestal initiatief, maar heb soms wat aansturing nodig.	Ik toon duidelijk initiatief.				
	2	Ik geef snel op als het niet lukt.	Wellicht probeer ik het nog een keer als het niet lukt.	Als het niet lukt, probeer ik het altijd een aantal keren voordat ik opgeef.	Ik ben een doorzetter. Ik geef nooit op, blijf het altijd proberen!				
	3	Ik probeer te plannen, maar het lukt vaak niet. Ik vind het erg lastig. Ik maak soms een overzicht van wat ik moet doen.	Ik maak altijd een planning, maar deze schiet nogal eens tekort. Ik weet wat ik moet doen.	Ik maak altijd een juiste planning. Ik weet wat ik moet doen en hoe ik het aan moet pakken.	Ik ben mij er altijd van bewust in welke fase van de planning ik mij bevind en ben in staat indien nodig mijn planning aan te passen aan nieuwe omstandigheden.				
	3	Ik durf geen keuzes te maken.	Ik maak af en toe een keuze.	Als ik een keuze maak, pakt dat soms goed uit.	Als ik een keuze maak, pakt dat meestal goed uit.				
	4	Als het niet lukt vraag ik nooit/zelden hulp aan een klasgenoot en/of docent	Als het niet lukt vraag ik soms hulp aan een klasgenoot en/of docent	Als het niet lukt vraag ik meestal wel hulp aan een klasgenoot en/of docent.	Als het niet lukt vraag ik altijd hulp aan een klasgenoot en/of docent.				
	5	Ik heb moeite om van tevoren mijn werk te plannen.	De helft van werk is van tevoren goed gepland.	Ik kan goed mijn werk van tevoren plannen.	Ik vind het prettig dat mijn werk goed van tevoren gepland is.				
	6	Ik vind een goed resultaat niet erg belangrijk.	Bij een aantal zaken zal ik meestal wel proberen een goed resultaat te behalen	Ik zal altijd streven naar een zo goed mogelijk resultaat.	Ik behaal altijd een zo goed mogelijk resultaat.				

Competenties: 1= reflecterend vermogen, 2= ondernemend, 3=proactief, 4=sociaal weerbaar, 5=organiserend en 6= resultaatgericht.

	C	+	++	+++	++++	+	++	+++	++++
<i>In de groep staat voor samenwerking</i>	1	Ik vind het niet prettig als anderen om mijn hulp vragen, maar help dan soms wel.	Ik vind het niet erg als anderen mij om hulp vragen, meestal help ik dan ook.	Ik voel me vaak verantwoordelijk voor het resultaat van de groep. Ik lever hieraan mijn bijdrage door anderen te helpen.	Ik zal mij altijd verantwoordelijk voelen voor wat er in de groep gebeurt. Ik zal dan ook gevraagd en ongevraagd anderen helpen.				
	1	Ik luister zelden naar waar de groep het over heeft.	Ik luister soms naar de inbreng van de groepsgenoten maar besef onvoldoende wat er is gezegd.	Ik luister vaak naar de inbreng van de groepsgenoten en kan redelijk verwoorden wat er is gezegd.	Ik luister aandachtig naar de inbreng van de groepsgenoten en kan goed verwoorden wat er is gezegd.				
	2	Ik loop het liefst mee in een groep.	Ik vind het niet erg om in een groep zo nu en dan de leiding te nemen.	Ik neem regelmatig een leidersrol in als dit noodzakelijk is.	Ik kan een groep 'op sleeptouw nemen'. Ik neem dan duidelijk een leidersrol in.				
	3	Ik weet wat de groep van mij verwacht.	Ik weet wat er van mij verwacht wordt en probeer aan de verwachtingen die aan mij gesteld worden te voldoen.	Ik weet wat er van mij verwacht wordt en ik probeer aan de verwachtingen en aan de eisen die ik me daarbij zelf opleg te voldoen.	Wanneer ik ergens aan begin, dan voel ik me hiervoor verantwoordelijk om dit tot een goed eind te brengen, eventueel met extra inspanning in het belang daarvan.				
	4	Als ik een goed idee heb, zeg ik dat niet altijd.	Mijn ideeën deel ik graag met anderen. Als ik samenwerk, geef ik anderen soms een taak.	Ik durf de leiding te nemen als dat nodig is.	Ik neem graag de leiding. Ik kan ook goed samenwerken en uitvoeren.				
	4	Ik sluit mij makkelijk aan bij de standpunten van de groep.	Soms neem ik een eigen standpunt in maar heb dan wel moeite te het te verdedigen.	Vaak neem ik een eigen standpunt in en kan dat ook redelijk verdedigen.	Een eigen standpunt innemen is voor mij geen probleem, kan dat dan ook altijd met overtuigingskracht verdedigen.				
5	Ik vind werken met elkaar niet prettig en kan moeilijk meedoen in de groep.	Ik heb lang niet altijd plezier in het werken met elkaar en pas me met moeite aan de sfeer in de groep aan.	Ik heb regelmatig plezier in het werken met elkaar en pas me aan de sfeer in de groep aan.	Ik heb plezier in het werken met elkaar en stimuleer dat er goed wordt samengewerkt.					
6	Ik kan maar één taak of rol die bij groepswerk hoort uitvoeren. Dit lukt soms wel en soms niet.	Ik kan een beperkt aantal rollen en taken die bij groepswerk horen uitvoeren. Dit lukt soms wel en soms niet.	Ik kan een beperkt aantal rollen en taken van groepswerk goed uitvoeren.	Ik kan alle rollen en taken die bij groepswerk horen goed uitvoeren.					
6	Ik zal zelden iemand er op aanspreken als er iets gebeurt of gezegd wordt, waarvan ik vind dat het niet kan.	Ik zal soms iemand er op aanspreken als er iets gebeurt of gezegd wordt, waarvan ik vind dat het niet kan.	Ik zal meestal iemand er op aanspreken als er iets gebeurt of gezegd wordt, waarvan ik vind dat het niet kan.	Ik zal altijd iemand er op aanspreken als er iets gebeurt of gezegd wordt, waarvan ik vind dat het niet kan.					

Competenties: 1 = reflecterend vermogen, 2 = ondernemend, 3 = proactief, 4 = sociaal weerbaar, 5 = organiserend en 6 = resultaatgericht.

C	+	++	+++	++++	+	++	+++	++++
1	Ik kan luisteren naar de opmerkingen van anderen over mijn gedrag en werk (feedback).	Ik kan reageren op de opmerkingen van anderen.	Ik kan duidelijk maken aan anderen dat ik hun feedback heb begrepen, maar ben nog niet in staat tot andere, wenselijke resultaten te komen.	Ik kan duidelijk maken aan anderen dat ik hun feedback heb begrepen en dat dit tot andere, wenselijke resultaten heeft geleid.				
1	Ik pas zelden mijn gedrag of werk aan als kritiek hierop terecht is.	Ik pas mijn gedrag of werk soms aan als kritiek hierop terecht is. Ik voel me vaak als persoon aangevallen.	Ik pas regelmatig mijn gedrag of werk aan als kritiek hierop terecht is. Ik voel me zo nu en dan als persoon aangevallen.	Ik pas mijn gedrag of werk aan als kritiek gevallen.				
2	Ik neem zelden het initiatief om activiteiten te organiseren.	Ik neem af en toe het initiatief om iets te organiseren.	Ik neem vaak het initiatief om iets te organiseren.	Ik ben goed en heb plezier in het organiseren met anderen van activiteiten.				
3	Ik pak grote en/of moeilijke opdrachten zo nu en dan aan. Ik kan er nog niet zo goed mee overweg. Ik vind het dan ook lastig.	Ik vind grote en/of moeilijke opdrachten een uitdaging. Maar ik ben mij er nog wel van bewust dat het vaak niet lukt dergelijke opdrachten tot een goed einde te brengen.	Ik weet dat ik grote en/of moeilijke opdrachten vaak tot een goed einde kan brengen, om dergelijke opdrachten maak ik me dan ook niet druk.	Ik breng grote en/of moeilijke opdrachten altijd tot een goed einde.				
4	Ik denk bijna altijd alleen aan mezelf. Anderen beïnvloeden mijn doen en laten niet of nauwelijks.	Ik ben bereid rekening met anderen te houden. Anderen hebben een behoorlijke invloed op mijn doen en laten.	Ik ben bereid rekening met anderen te houden omdat ik weet dat samenwerken met anderen en rekening houden met anderen veel opleveren.	Ik houd altijd rekening met anderen. Ik stem mijn doen en laten af op het welbevinden van mijzelf en de anderen.				
4	Ik probeer verantwoordelijk te handelen.	Als het nodig is, neem ik de verantwoordelijkheid.	Ik durf belangrijke beslissingen te maken.	Ik durf alles te vragen, te zeggen en te beslissen.				
5	Ik heb moeite om mijn werk goed te organiseren.	Het lukt mij redelijk om mijn werk te realiseren.	Ik kan goed mijn werk organiseren. Al mijn materiaal is op orde.	Mijn werk is altijd op orde. Ik vind het prettig dat het goed georganiseerd is.				
5	Ik dien mijn belang door mijn zaken goed te regelen	Ik hou bij het regelen van allerlei zaken naast eigenbelang soms ook rekening met de belangen van anderen.	Ik kijk vaak goed naar de belangen van anderen en vind het leuk om voor hun zaken te regelen.	Ik vind het belangrijk om betekenisvolle dingen te doen voor anderen en waardevol te zijn voor de samenleving. Daarbij houd ik altijd rekening met de belangen van anderen.				
6	Ik vraag zelden om hulp aan anderen als ik iets niet begrijp of iets zelf niet kan oplossen.	Ik vraag soms om hulp aan anderen als ik iets niet begrijp of zelf iets niet kan oplossen.	Ik vraag meestal om hulp als ik iets niet begrijp of iets niet kan oplossen.	Ik zoek altijd naar hulp om problemen op te lossen. Samen sta je sterk.				
6	Ik vind het nakomen van afspraken moeilijk.	Ik moet vaak aan afspraken herinnerd worden, maar probeer ze zo goed mogelijk na te komen.	Ik kom meestal de gemaakte afspraken na.	Ik kom alle gemaakte afspraken na.				

Competenties: 1 = reflecterend vermogen, 2 = ondernemend, 3 = proactief, 4 = sociaal weerbaar, 5 = organiserend en 6 = resultaatgericht.

Bijlage 2

'Sociale competenties' gebaseerd op Ten Dam, Volman e.a. (2003) en aangevuld door Van Eck, Van Daalen & Heemskerk (2011)

De term 'sociale competentie' wordt door Ten Dam, Volman e.a. (2003) gebruikt voor het beschikken over kennis, vaardigheden en houdingen met betrekking tot zichzelf (intrapersoonlijk), de ander (interpersoonlijk), en de sociale omgeving. Aan de drie gebruikelijke componenten van een competentie: kennis, vaardigheden en houdingen, voegen Ten Dam en Volman als vierde component 'reflecteren' toe. Zij omschrijven 'reflecteren' als 'kritisch inzicht in respectievelijk jezelf, anderen en de sociale structuur van de samenleving' en zien deze component als een integraal onderdeel van elke competentie.

Van Eck, Van Daalen & Heemskerk (2011) hebben deze indeling verder uitgewerkt en aangevuld, op basis van onderzoeksliteratuur en praktijkvoorbeelden (zie de geraadpleegde bronnen in hun rapportage (p. 135). Het resulterende schema is hier overgenomen.

	Intrapersoonlijk	Interpersoonlijk	Maatschappelijk
attitude	zelfvertrouwen	vertrouwen in anderen	democratisch
	zelfrespect	anderen respecteren	gelijkheid/gelijkwaardigheid
		betrokkenheid bij anderen	rechtvaardigheid/zorg
	verantwoordelijkheid willen nemen voor eigen handelen	verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen	verantwoordelijkheid voor de samenleving willen nemen/willen participeren
	zelfstandigheid in de zin van eigen koers durven varen	dialogoog met anderen willen aangaan	ieders stem willen horen
	ambitie	initiatief tonen	
	prestatiemotivatie	anderen motiveren en inspireren	
	doorzettingsvermogen		
kennis	zelfkennis	kennis van sociale regels en omgangsvormen (in andere culturen)	kennis van de (multiculturele) samenleving
reflectie	kritisch inzicht in (de wensen, mogelijkheden, beweegredenen van) jezelf	inzicht in (de wensen, mogelijkheden, beweegredenen van) anderen	inzicht in de sociale structuur van de samenleving

	Intrapersoonlijk	Interpersoonlijk	Maatschappelijk
		inzicht in groepsprocessen	inzicht in sociale processen (in- en uitsluiting)
		inzicht in het effect van het eigen handelen op anderen	inzicht in de invloed van de sociale structuur van de samenleving op intrapersoneel functioneren
			inzicht in de eigen handlings(mogelijk)heden m.b.t. de sociale structuur van de samenleving
vaardigheden	zelfsturing en zelfbeheersing (regulering van eigen impulsen en emoties, doelen stellen, plannen, prioriteiten stellen, keuzes maken, bijsturen, enz.) concentratie discipline		
vervolgvaardigheden	creatief en flexibel denken		
	probleem oplossen, nauwkeurig en gestructureerd werken		
		leiderschap	
		sociaal-communicatieve vaardigheden (luisteren, overtuigen, zichzelf presenteren, verplaatsen in een ander, met kritiek kunnen omgaan, samenwerken, enz.)	
		van perspectief kunnen wisselen	met sociale spanningen kunnen omgaan
		kunnen omgaan met multiculturele diversiteit in een groep	met culturele verschillen en verschillen in maatschappelijke posities kunnen omgaan

Bijlage 3

'Key competencies' zoals beschreven door Rychen & Tiana (2004)

Rychen & Tiana bespreken de 'key competencies' die ontwikkeld zijn in het kader van de OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) en die van cruciaal belang zijn voor economische, politieke, culturele en sociale deelname aan de maatschappij. Het zijn de competenties die nodig zijn voor levenslang leren. De negen competenties zijn verdeeld in drie categorieën: 'autonoom handelen', 'interactief hulpmiddelen gebruiken' en 'functioneren in sociaal heterogene groepen'.

Dit is de hele lijst:

Acting autonomously

- the ability to defend and assert one's rights, interests, limits and needs, and to take responsibility
- the ability to form and conduct life plans and personal projects
- the ability to act within the big picture/larger context

Using tools interactively

- the ability to use language, symbols and text interactively
- the ability to use knowledge and information interactively
- the ability to use (new) technology interactively

Functioning in socially heterogeneous groups

- the ability to relate well to others
- the ability to co-operate
- the ability to manage and resolve conflict

Daltoncompetenties voor leerlingen in het VO

Leerlingen hebben niet alleen kennis en vaardigheden in de schoolvakken nodig, maar moeten zich ook persoonlijk en sociaal kunnen ontwikkelen tot 'mensen zonder vrees.' Dat is de visie van het daltononderwijs. Daltonscholen beogen bij leerlingen competenties te bevorderen zoals: zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerken. Maar hoe doen zij dat precies? Is er ook (voldoende) zicht op de ontwikkeling van die 'daltoncompetenties'? En: wat zijn kansrijke didactische middelen?

Deze vragen staan centraal in het onderzoek waarvan dit rapport verslag doet en dat is uitgevoerd op verzoek van de Nederlandse Daltonvereniging (NDV). Er is een beknopte literatuurstudie gedaan, en er zijn uitgebreide interviews gehouden op acht dalton VO-scholen, waarin we spraken met schoolleiders, daltoncoördinatoren, docenten en mentoren, én leerlingen. We vroegen: Waaraan merk je dat dit een daltonschool is? Hoe wordt de ontwikkeling van competenties bevorderd? Hoe volgt de school de groei van leerlingen op die competenties? Kun je de meerwaarde van het daltononderwijs uitdrukken in een daltoncertificaat bij het diploma?

De resultaten maken zichtbaar dat op alle acht de scholen (representatief voor de 24 Nederlandse dalton VO-scholen) met een diversiteit aan kansrijke didactische middelen wordt bijgedragen aan de ontwikkeling van de drie klassieke daltoncompetenties: zelfstandigheid, samenwerken en vrijheid in gebondenheid (verantwoordelijkheid). Ook volgen alle scholen, in zekere mate, de competentieontwikkeling van hun leerlingen. De 'rubrics' die de Regio-VO van de NDV voor dat doel ontwikkelde spelen in die monitoring (nu) nog slechts een beperkte rol. Maar op de meeste scholen ziet men zeker het nut in van de 'rubrics' voor het stimuleren van (zelf) reflectie bij leerlingen, een kernactiviteit in de competentieontwikkeling. Het onderzoek laat zien dat de onderzochte scholen enthousiast, dynamisch en doordacht werken aan de verdere ontwikkeling van het daltononderwijs.

Het rapport is te vinden op de website van het Kohnstamm Instituut:
<http://www.kohnstammstituut.uva.nl>.



KOHNSTAMM INSTITUUT