

Schoolverbetering in het daltononderwijs

Schoolverbetering in het daltononderwijs

**Onderzoek naar het verband tussen daltononderwijs,
schoolverbetering en onderwijskwaliteit**

Dick de Haan

**Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Rijksuniversiteit
Groningen op 26 maart 2015**

Promotor

Prof. dr. W.J.C.M. van de Grift

Co-promotor

Dr. A.A.M. Houtveen

Beoordelingscommissie

Prof. dr. J. van den Akker

Prof. dr. J.J.H. Dekker

Prof. dr. M.P.C. van der Werf

© 2015 Dick de Haan

Titel: Schoolverbetering in het daltononderwijs

Auteur: Dick de Haan

Coverfoto: Martijn Bakker (met dank aan Jurre, Karin, Eva, Arjen en Pieter)

Contact: Dick de Haan, info@daltonvenster.nl

Vormgeving en druk: Uitgeverij U2pi bv, jouwboek.nl, Den Haag

ISBN: 978-90-8759-496-1

NUR: 844

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 enige andere manier, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Woord vooraf

Op de vraag of daltononderwijs hun kijk op onderwijs heeft beïnvloed, antwoordden veel van mijn pabostudenten te hebben ontdekt hoezeer leerlingen in staat zijn initiatief te nemen en zelf oplossingen te verzinnen. Het is niet altijd nodig om ze alles voor te kauwen. Zelf heb ik als leerkracht vooral een bevrijdend gevoel ondervonden, toen op de school waar ik werkte het daltononderwijs werd ingevoerd. Het regiem van de lesmethode leek niet langer leidend, er ontstond ruimte om leerlingen als individu te benaderen en andere onderwijswegen te bewandelen. Leerlingen kunnen veel meer en leerkrachten mogen veel meer, zie daar in essentie wat daltononderwijs tegenover regulier onderwijs stelt.

Bij mijn afstuderen als onderwijzer had ik geen besef van het bestaan van daltononderwijs, noch van het feit dat in hetzelfde jaar de Nederlandse Dalton Vereniging werd heropgericht. Mijn aangeleerde kijk op onderwijs was dat je op een zorgvuldige en verantwoorde manier les gaf aan een groep leerlingen, in de hoop dat zij er iets van zouden opsteken. Je was een goede leerkracht als je zelf de leerstof beheerste, als je (dacht dat je) kon uitleggen, als je de lessen goed organiseerde en als je orde kon houden. Nagaan of de kinderen daarbij ook iets leren, dat je vrijwel meteen moet en kan controleren of ze iets hebben geleerd, is een inzicht dat veel later tot me is doorgedrongen. Zelf werken als daltonleerkracht zette me aan het denken.

Die uiteindelijke ervaring met daltononderwijs bracht me op een bewuster vlak van onderwijzen, zoals mijn doctoraalstudie onderwijskunde mijn zicht op het functioneren - en veranderen - van de school in een breder perspectief plaatste. De daaropvolgende stap naar het docentschap op de pabo creëerde een nieuwe dimensie van kijken naar onderwijs: het benoemen, beschouwen en naderhand beschrijven van daltononderwijs als variant naast andere onderwijsvormen.

Hoe inhoudelijk verrijkend dit groeiende universum ook bleek, de rechtvaardiging van dalton als invalshoek stond niet ter discussie. Door echter de uitnodiging aan te nemen om op dit onderwerp te promoveren, zou ik vanaf het academisch balkon het daltontableau op kritische wijze kunnen aanschouwen.

Dit promotieonderzoek is een logisch vervolg geworden op mijn eerdere praktijkervaring, studie en publicaties op het gebied van daltononderwijs en onderwijsinnovatie. Naast persoonlijke ontplooiing heeft het bewijs opgeleverd op het terrein van onderzoek naar schoolverbetering en is duidelijk geworden dat de reeds door Parkhurst genoemde 'influence' een stimulerende rol speelt bij schoolverbetering in daltonscholen.

Dit onderzoek komt bovendien tegemoet aan de vraag vanuit het daltonwerkveld om daltononderwijs op wetenschappelijke wijze te benaderen. Dit laatste wijst erop dat het daltononderwijs in Nederland zich als actieve en kritische onderwijsstroming manifesteert. Zo heeft de NDV in het voorjaar van 2012 een herziene identiteit voor daltononderwijs geformuleerd, waarbij de oorspronkelijke drie daltonprincipes vrijheid, samenwerking en zelfstandigheid met efficiëntie, reflectie en borging zijn aangevuld tot zes kernwaarden. In mijn onderzoek baseer ik me op de drie principes, maar houd ik ook rekening met de andere kernwaarden.

Het is verbazingwekkend te beseffen hoeveel personen voor korte of langere tijd betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van dit proefschrift. Sommigen hebben gedurende het gehele proces hun interesse laten blijken door stimulerende woorden of kritische kanttekeningen. Anderen waren bereid om inhoudelijk mee te denken, suggesties te doen of een deel van bepaalde werkzaamheden te verrichten - soms ad hoc op cruciale momenten. Tijdens de voorbereidingen van het empirisch onderzoek heb ik veelvuldig gebruik kunnen maken van de vele netwerken en persoonlijke relaties in het daltononderwijs. Goede en constructieve commentaren van deskundige collega's uit het daltonwerkveld vormden een substantieel element van de instrumentconstructie.

Een intensieve fase werd het jaar waarin het empirisch onderzoek is uitgevoerd. Juist toen was continuïteit van het onderzoeksproces zeer afhankelijk van velen. Het bezoeken van scholen (een volle dag met observaties en interviews) kon onmogelijk door de onderzoeker alleen worden gedaan, dus dienden medewerkers te worden geworven, die bovendien een voorbereidende training nodig hadden om de bezoeken adequaat uit te kunnen voeren. Dankzij de enthousiaste medewerking van een daltonschool in de regio kon in korte tijd een instructiefilm worden vervaardigd die bij de medewerkerstraining noodzakelijk was. Onder onmisbare begeleiding van enkele collega-daltonopleiders heeft een dertigtal pabostudenten een groot aantal schoolonderzoeken uitgevoerd.

Tot het laatste moment bleef het spannend of er voldoende scholen wilden meewerken aan het onderzoek en moesten teamleden en directieleden soms bij herhaling door een studentmedewerker worden gebeld of gemaild om hen aan te sporen tot terugzending van de vragenlijsten of het bevestigen van de afspraak voor het bezoek aan de school.

Intussen toonde men in huiselijke en collegiale kring zijn of haar betrokkenheid en morele steun door oprechte belangstelling gepaard aan verwarring over de aard en inhoud van het onderzoeksproces.

Gedurende de periode van gegevensverwerking en analyse concentreerde de samenwerking zich tot de kerngroep van hoogleraar, lector en promovendus - partieel aangevuld met specifieke ondersteuning van een methodoloog - en tenslotte kon dankzij een select groepje kritische lezers het manuscript worden gezuiverd van de laatste tekstuele en grammaticale oneffenheden. Hierna is de definitieve versie met instemming van mijn begeleiders aangeboden aan de leescommissie.

Het mag duidelijk zijn dat velen hebben bijgedragen aan dit onderzoek, maar toch verdient een aantal personen hier met name genoemd te worden vanwege hun onmisbare inbreng. Allereerst wil ik in het bijzonder mijn erkentelijkheid uitspreken voor de oneindig geduldige begeleiding, methodologische scherpzinnigheid en het uitgesproken vertrouwen van Wim van de Grift en Thoni Houtveen bij dit promotietraject. Onze besprekingen varieerden van informeel tot zakelijk, maar waren altijd doelgericht en leerzaam.

Graag dank ik de Hoofdinspecteur van de Inspectie van het Onderwijs voor het vriendelijk beschikbaar stellen van data over de onderwijskwaliteit en -resultaten van daltonbasisscholen; het bestuur en medewerkers van de Nederlandse Dalton Vereniging, voor het leveren van ledengegevens en regelmatige interesse in de ontwikkeling van het onderzoek; en de directie van de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht, die mij voorzag van de nodige

jaren waarin het onderzoek uitgevoerd kon worden.

Dankzij de geweldige hulp van de vele daltonstudenten van het Instituut Theo Thijssen en - met bemiddeling van Ruud Hendriksen, Brigitte Witmus en Rianne Tolsma - van de pabo's De Eekhorst, Thomas More en Iselinge konden daltonscholen worden bezocht en data verzameld. In één adem mag daarbij de intensieve medewerking worden geroemd van al die directies en leerkrachten van daltonscholen waar het empirisch onderzoek uitgevoerd mocht worden.

Birte Prah, Ruurd Stolp, Jarry van der Velde, Brigitte Witmus, Jeroen Jansen en Martijn Bakker hebben op verschillende momenten belangstelling getoond en commentaar geleverd, maar waardeer ik vooral om het zorgvuldig en zo noodzakelijk doornemen van het manuscript.

De inhoudelijk zeer relevante reacties van directeurs en daltoncoördinatoren uit twee daltonregio's maakten het mogelijk om mijn ideeën over daltonontwikkeling te toetsen aan de praktijk in daltonscholen. Het panel van deskundige daltoncollega's heeft in belangrijke mate bijgedragen aan het verfijnen van het onderzoeksinstrument waarmee daltononderwijs waargenomen kon worden. Het team van de Lorentzschool heeft me op het goede moment uit de brand geholpen door me gastvrij in alle groepen toegang te verlenen bij het maken van opnames voor de instructiefilm.

Een woord van waardering ook voor Hans Jansen, die mij de mogelijkheid bood om te gaan promoveren. Met genegenheid breng ik een hartelijke groet aan Paul Kolling, die het daltononderwijs onder mijn aandacht heeft gebracht en aan Kees Freriks, die me het vertrouwen schonk om dalton binnen 'de Theo Thijssen' op de kaart te zetten.

Naast dank aan de mij omringende verwanten en vrienden voor hun betrokkenheid en aandacht, tot slot alle hulde en liefde voor Henny, Charlotte, Roos en Martijn voor hun begrip, zorg, belangstelling, humor en relativerende opmerkingen, waarmee ze mij in deze leerzame, levensveranderende, intense periode hebben gevolgd en gesteund.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	5
Inhoudsopgave	9
Overzicht van tabellen en figuren	13
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	17
Inleiding	17
1.1 Onderzoeksvragen	18
1.2 Indeling van dit proefschrift	19
Hoofdstuk 2 Daltononderwijs	23
Inleiding	23
2.1 Daltononderwijs in Nederland	23
2.2 Kwaliteit en resultaten van daltononderwijs	24
2.3 De oorsprong van het daltononderwijs	29
2.4 De pedagogiek van het daltononderwijs	33
2.5 Daltonontwikkeling	37
2.6 Samenvatting	40
Hoofdstuk 3 Kenmerken van daltononderwijs en daltonontwikkeling	43
Inleiding	43
3.1 Verantwoording van literatuurkeuze	44
3.1.1 Literatuur vanuit onderzoeksperspectief	45
3.1.2 Literatuur vanuit historisch perspectief	46
3.1.3 Definitieve literatuurselectie	47
3.2 Uitkomsten van de literatuurstudie	49
3.3 Panelbeoordeling van de daltonkenmerken	52
3.3.1 Inleiding	52
3.3.2 Beoordeling van kenmerken van daltononderwijs	53
3.3.3 Activiteiten in het daltononderwijs: een modelbenadering	60
3.3.4 Beoordeling van kenmerken van daltonontwikkeling	63
3.3.5 Overzicht van kenmerken van daltonontwikkeling	66
3.4 Eindresultaten van het literatuuronderzoek	67

Hoofdstuk 4	Schoolverbetering als onderzoekskader	69
	Inleiding	69
4.1	Schoolverbetering	69
4.1.1	Ontwikkeling van het kennisdomein voor schoolverbetering	70
4.1.2	Aanzet tot een theoretisch kader voor onderzoek naar school- verbetering	72
4.2	Negen uitgangspunten bij schoolverbetering	73
4.2.1	Inzichten uit theorie en onderzoek	73
4.2.2	Evidentie voor het theoretisch kader: conclusie	102
4.3	Schoolverbetering en/of daltonontwikkeling?	104
4.3.1	Vergelijking van kenmerken van daltonontwikkeling met uitgangspunten voor schoolverbetering	105
4.3.2	Resultaat vergelijking daltonontwikkeling en schoolverbetering	114
4.4	Een aanzet tot de inhoud van schalen in het instrument 'school- verbetering '	116
4.5	Samenvatting	121
Hoofdstuk 5	Opzet en uitvoering van het onderzoek	123
	Inleiding	123
5.1	Opzet van het onderzoek	123
5.2	Samenstelling van de steekproef	127
5.2.1	Nederlandse daltonscholen als onderzoekspopulatie	127
5.2.2	Vergelijking van de respondentengroep met de populatie	127
5.2.3	Samenvatting kenmerken van de respondentengroep	133
5.3	Beschrijving van het instrument 'schoolverbetering '	133
5.4	Beschrijving van het instrument 'daltononderwijs '	134
5.4.1	Introductie	134
5.4.2	Deelinstrumenten	136
Hoofdstuk 6	Resultaten	141
	Inleiding	141
6.1	Ordering van ingekomen data	142
6.2	Validiteit van het onderzoeksinstrument	143
6.2.1	Instrumentconstructie	143
6.2.2	Psychometrische kwaliteit van de schalen in het onderzoeks- instrument	146
6.3	Exploratie van het verband tussen daltononderwijs en school- verbetering	158
6.3.1	Correlatiematrix van de schalen voor schoolverbetering en daltononderwijs	158

6.3.2	Exploratie van het model Daltononderwijs en schoolverbetering	160
6.3.3	Beantwoording van de eerste onderzoeksvraag	168
6.4	Exploratie van het verband tussen daltononderwijs en onderwijskwaliteit	169
6.4.1	Inleiding	169
6.4.2	Een model voor daltononderwijs, schoolverbetering en onderwijskwaliteit	171
6.4.3	Beantwoording van de tweede onderzoeksvraag	173
6.5	Samenvatting	173
Hoofdstuk 7	Conclusies en discussie	175
	Inleiding	175
7.1	De praktijk van het daltononderwijs	176
7.1.1	Ontwikkelingsvrijheid van daltonscholen	176
7.1.2	Een doorsnede van daltononderwijs	178
7.1.3	Evaluatie van de onderzoeksmethodiek	179
7.2	Daltonontwikkeling als vorm van schoolverbetering	180
7.2.1	Inleiding	180
7.2.2	Activiteiten bij schoolverbetering in daltonscholen	181
7.2.3	Evaluatie van de onderzoeksmethodiek	187
7.3	Daltononderwijs als reden voor schoolverbetering	188
7.3.1	Inleiding	188
7.3.2	Beantwoording van de eerste onderzoeksvraag	188
7.3.3	Evaluatie van de onderzoeksmethodiek	189
7.4	Voldoende onderwijsopbrengsten dankzij daltononderwijs?	190
7.4.1	Dat de daltonmolen draait, hebben we nu wel begrepen, maar maalt ze ook?	190
7.4.2	Beantwoording van de tweede onderzoeksvraag	191
7.4.3	Evaluatie van de onderzoeksmethodiek	192
7.5	Consequenties voor het daltononderwijs	193
7.6	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	195
Samenvatting		197
Summary		201
Bijlagen	1 Datamatrix: Historisch perspectief	207
	2 Frequenties en vindplaatsen van kenmerken en activiteiten van daltonontwikkeling op niveau van NDV-bestuur	209

3	Frequentietabel van kenmerken en activiteiten van daltonontwikkeling op basisscholen	210
4	Frequentietabel van kenmerken van daltononderwijs	211
5	Psychometrische rapporten	213
 Literatuur en bronnen		
	Literatuur algemeen	235
	Bronnen bij het literatuuronderzoek naar daltononderwijs en daltonontwikkeling	252
	Bronnen voor schalen en items bij het instrument daltononderwijs	253
	Bronnen voor schalen en items bij het instrument schoolverbetering	254
 Curriculum vitae		257
 Publicaties		258

Overzicht van tabellen en figuren

Hoofdstuk 2

Tabel 1	Percentages zeer zwakke en zwakke islamitische scholen en conceptscholen	25
Tabel 2	Percentages opbrengsten islamitische scholen en conceptscholen	26
Tabel 3	Percentages toezichtarrangementen naar didactisch concept per 1 januari 2010	26
Figuur 1	Overzicht z-scores islamitische scholen en conceptscholen op kwaliteitskenmerken	27
Tabel 4	Percentages toezichtarrangementen naar didactisch concept per 1 september 2010	28
Tabel 5	Bijgestelde percentages toezichtarrangement daltonscholen per 1 januari 2011	28
Tabel 6	Toetsingskader van de Nederlandse Dalton Vereniging	36

Hoofdstuk 3

Tabel 7	Bronnen literatuuronderzoek daltononderwijs	49
Tabel 8	Voorlopige kenmerken daltononderwijs	51
Tabel 9	Voorlopige kenmerken daltonontwikkeling	51
Tabel 10	Matrix kenmerken daltononderwijs	55
Tabel 11	Opmerkingen panel bij uitspraken daltononderwijs	58
Tabel 12	Respons panel op kenmerken daltonontwikkeling	64
Tabel 13	Panelbeoordeling belang van kenmerken daltonontwikkeling	65
Tabel 14	Kenmerken daltonontwikkeling en aansluiting op richtlijnen Nederlandse Dalton Vereniging	67

Hoofdstuk 4

Tabel 15	Aantallen auteurs die toepassing van een uitgangspunt bij schoolverbetering belangrijk vinden	73
Tabel 16	Vergelijking daltonontwikkeling met uitgangspunten bij schoolverbetering	115

Hoofdstuk 5

Tabel 17	Verdeling deelnemende scholen per daltonregio	128
Tabel 18	Verdeling daltonscholen naar signatuur	129
Tabel 19	Verdeling daltonscholen naar leerlingaantal	130
Tabel 20	Verdeling daltonscholen naar inwonertal per gemeente	131
Tabel 21	Verdeling respondenten naar sexe	131
Tabel 22	Overzicht voorlopige schalen voor schoolverbetering per uitgangspunt	135
Tabel 23	Overzicht antwoordopties bij voorlopige schalen voor schoolverbetering	136

Hoofdstuk 6

Tabel 24	Overzicht ingekomen data en toegewezen excel-bestanden	142
Tabel 25	Fragment vragenlijst: items tijdsinvestering	143
Tabel 26	Fragment vragenlijst: schaal B13b	144
Tabel 27a	Schalen op het gebied van schoolverbetering	147
Tabel 27b	Schalen op het gebied van schoolverbetering (vervolg)	148
Tabel 28	Schalen op het gebied van daltononderwijs	149
Tabel 29	Ontwikkelingsfase van daltonscholen en hun NDV-controlebeleving	155
Tabel 30	Schaal 21. De mate waarin leerlingen bij groepsactiviteiten een eigen inbreng hebben en met elkaar kunnen werken	157
Tabel 31	Correlatiematrix schalen schoolverbetering en schalen daltononderwijs	160
Figuur 2	Hypothetisch model Schoolverbetering en daltononderwijs	162
Tabel 32	Significantie factorladingen in het model Daltononderwijs en schoolverbetering	165
Figuur 3	Model Daltononderwijs en schoolverbetering	166
Tabel 33	Frequenties daltonscholen in de steekproef, verdeeld naar niveaus van daltononderwijs en schoolverbetering	167
Tabel 34	Significantie factorladingen in het model Daltononderwijs, schoolverbetering en onderwijskwaliteit	172
Figuur 4	Model Daltononderwijs, schoolverbetering en onderwijskwaliteit	172

Hoofdstuk 7

Tabel 35a	Toepassing uitgangspunten schoolverbetering door daltonscholen	184
Tabel 35b	Toepassing uitgangspunten schoolverbetering door daltonscholen (vervolg)	185

"We must set the pupil free to make discoveries and permit him to have ideas of his own."

(Helen Parkhurst, 1921)

"Instead of needing teachers, the students need someone able to help them construct their learning environment."

(Townsend, 2007)

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

Inleiding

Het landelijk onderwijsbeleid van de laatste jaren is er op gericht dat scholen steeds meer zelf kunnen bepalen welk onderwijskundig beleid zij willen voeren. Dit vraagt van scholen een eigen inspanning die het hen mogelijk maakt om beoogde onderwijsverbeteringen te realiseren (Van den Berg & Vernooy, 2001), waarbij wordt uitgegaan van de veronderstelling dat dit plaatsvindt door planmatige aanpak, sturing en controle van het veranderingsproces (Verloop & Lowyck, 2003). In de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs voor de periode 2009 – 2011 wordt gesteld dat de kracht van het Nederlands primair onderwijs besloten ligt in de vrijheid van scholen en leraren om eigen keuzes te maken met erkenning van de ruimte voor levensbeschouwelijke en pedagogisch-didactische verscheidenheid (Dijksma, 2007).

De resultaten van leerlingen hebben ertoe geleid dat Nederland - volgens het McKinseyrapport 'How the world's most improved school systems keep getting better' (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010) - zich in een stadium bevindt, waarin de kwaliteit van het onderwijssysteem zich ontwikkelt van "goed" naar "excellent". In een studie onder 20 landen onderzochten de auteurs van dit rapport hoe het heersende onderwijssysteem vordert ten opzichte van andere en welke interventies daarbij een rol spelen. Zij onderscheiden daarin vier stadia van ontwikkeling, die elk gekenmerkt worden door een eigen set van interventies. In hoofdlijnen gaat het hier om (1) 'poor to fair': nastreven van basisniveaus voor alfabetisering en rekenen; (2) 'fair to good': gedegen, ondersteunende onderwijsvoorzieningen bereiken; (3) 'good to great': betrokkenen professionaliseren; (4) 'great to excellent': verbetering door collegiale consultatie en vernieuwing (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010; Fullan, 2009). Landen die hun *goede* onderwijssysteem in een *excellent* onderwijssysteem (willen) veranderen, stellen eisen aan de bekwaamheidsniveaus van beginnende en ervaren leerkrachten en schoolleiders en laten scholen zelf beleidskeuzes maken. Dit laatste aspect kenmerkt zich door eigenaarschap van scholen ten aanzien van schoolverbetering, vormen van zelfevaluatie, beschikbaarheid en gebruik van data en van overheidswege geboden ruimte voor flexibele invulling van eigen onderwijsbeleid, met onafhankelijke en gespecialiseerde scholen tot gevolg. "The system gives schools the flexibility to pursue specialized programs appropriate to their students, and increasingly decentralizes pedagogical rights" (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010).

Elementen van dit derde stadium kunnen worden herkend in het Nederlands onderwijsbeleid, dat inhoudelijk gericht is op verbetering van de leerprestaties op het gebied van taal en rekenen en waarbij het nodig is dat "leraren en schoolleiders de aanwezige informatie over leerprestaties in de school benutten en leren van en met collega's en experts" (Dijksma, 2007). In dit kader wordt tevens gepleit voor verdere ontwikkeling van de kwaliteitszorg in het primair onderwijs en specifieke aandacht voor scholing van leraren en schoolleiders. Ook kent Dijksma schoolleiders een "doorslaggevende rol" toe bij het "kwaliteitsbeleid, vorm en inhoud geven aan een ontwikkel- en verbetercultuur, het stellen van prioriteiten, samenhang

[aanbrengen] in het curriculum, goed werkgeverschap en het zorgen voor zo goed mogelijke faciliteiten" (Dijksma, 2007).

Huidige inzichten in onderwijsverbetering (school improvement) maken duidelijk dat de "innovatieve kracht" (Dijksma, 2007) of het "veranderingsvermogen" van scholen (Houtveen, 2007) in belangrijke mate wordt bepaald door de rol van de schoolleiding. Daarbij komt naar voren dat het zinvol is om het onderwijskundig leiderschap van een school, zoals het aansturen, borgen en evalueren van een onderwijsverbetering, te verdelen over meerdere personen (Marzano et al., 2009). Ook wordt gewezen op het belang van externe ondersteuning (Mijs, 2007) en professionalisering van leerkrachten (Geijssel en Slegers, 2000).

Dat steeds meer basisscholen hun eigen koers bepalen, blijkt onder andere uit toename van het aantal basisscholen dat kiest voor daltononderwijs; een schooltype met een traditie op het gebied van onderwijsvernieuwing sinds 1924. Bij aanvang van dit onderzoek vertoont de Nederlandse Dalton Vereniging, waarbij alle daltonscholen zijn aangesloten, een opvallende ledenaanwas van 133 basisscholen in 1996 (Janssen, 1996) naar 311 in het voorjaar van 2008 (Nederlandse Dalton Vereniging, 2008c).

Rapportage van de Inspectie van het Onderwijs laat voor hetzelfde tijdvak zien dat daltonscholen ruim voldoende scoren op het gebied van kwaliteitskenmerken van basisscholen (Inspectie van het Onderwijs, 2003; 2008; 2010; 2011).

De sterke groei van het aantal daltonscholen zou er op kunnen wijzen dat deze scholen voor wat betreft hun visie op onderwijs hoge verwachtingen koesteren over de mogelijkheden van het daltononderwijs. De bevindingen van de Onderwijsinspectie lijken deze verwachtingen te bevestigen.

Interessant is daarbij dat bepaalde kenmerken van het daltononderwijs, zoals de specifieke aandacht voor structurele kwaliteitscontrole door collega's van andere daltonscholen (de 'visitatie' - zie hiervoor Nederlandse Dalton Vereniging, 2008b), doelgerichte scholing van leerkrachten en de opkomst van de daltoncoördinator in veel daltonscholen (De Haan, 2008b) overeen komen met ontwikkelingen in de onderwijsinnovatie zoals aandacht voor professionalisering van leraren, gedeeld leiderschap en systematische evaluatie.

De kwaliteit van daltonscholen enerzijds en de aanwezigheid van verbeteringsactiviteiten in die scholen anderzijds doen vermoeden dat schoolverbetering in het daltononderwijs plaatsvindt op een wijze die aansluit op huidige inzichten in processen van schoolverbetering. Deze veronderstelling vormt de aanleiding voor dit onderzoek.

1.1 Onderzoeksvragen

Het is voor daltonscholen van belang om te weten in hoeverre een bepaald niveau van daltononderwijs resulteert in hogere onderwijsresultaten en indien dit het geval is, welke activiteiten er nodig zijn om een dergelijk niveau van daltononderwijs te realiseren. Voor

reguliere basisscholen kunnen deze inzichten van belang zijn bij de afweging om sterke elementen van het daltononderwijs over te nemen, of zich te transformeren tot daltonschool. Daarnaast is het vanuit wetenschappelijk perspectief van belang om juist langs empirische weg deze probleemstelling te onderzoeken, teneinde hiermee bij te dragen aan kennis en inzicht op het gebied van effectieve schoolverbetering en daltononderwijs.

Op grond van het voorgaande zijn voor deze studie de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- 1 Welke schoolverbeteringsactiviteiten gaan gepaard met een hoger niveau van daltononderwijs?
- 2 Gaat een hoger niveau van daltononderwijs gepaard met een positiever oordeel van de onderwijsinspectie over onderwijsopbrengsten en onderwijsleerprocessen?

Met het beantwoorden van deze twee onderzoeksvragen wordt beoogd langs empirische weg vast te stellen of de wijze waarop schoolverbeteringsprocessen verlopen in daltonscholen, aantoonbaar samenhangt met het gerealiseerde niveau van daltononderwijs én of het inspectieoordeel van daltonscholen samenhangt met het daltonschool-zijn.

Bij het opzetten van het onderzoek zijn de volgende subdoelen richtinggevend:

- a. Kennis en inzicht verkrijgen in de praktijk van het daltononderwijs.
- b. Kennis en inzicht verkrijgen in het schoolverbeteringsproces van daltonscholen.
- c. De samenhang benoemen tussen activiteiten op het gebied van schoolverbetering en de mate waarin daltononderwijs is gerealiseerd.
- d. De samenhang benoemen tussen activiteiten van daltonscholen en de beoordeling van de onderwijsinspectie van deze scholen.

1.2 Indeling van dit proefschrift

De aanleiding voor dit onderzoek is dat er steeds meer daltonscholen bijkomen en dat volgens de onderwijsinspectie daltonscholen voldoende onderwijskwaliteit en -resultaten laten zien. Daltononderwijs lijkt een succesvolle vorm van onderwijsvernieuwing te zijn, wat de vraag oproept welke factoren bijdragen aan het succesvol invoeren van daltononderwijs en of het daltononderwijs de reden is dat daltonscholen door de onderwijsinspectie voldoende positief worden beoordeeld. Vanuit deze problematiek zijn twee onderzoeksvragen voortgekomen.

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, betreffende activiteiten die scholen - in het algemeen - (zouden moeten) ondernemen in het kader van schoolverbetering, wordt aangesloten op eerder verworven wetenschappelijke inzichten op het gebied van School Improvement Research. Vervolgens worden deze inzichten in verband gebracht met kennis over het daltononderwijs en de wijze waarop deze specifieke vorm van onderwijsvernieuwing wordt ingevoerd en onderhouden.

Ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag, of het niveau van daltononderwijs in een school specifiek van invloed is op de beoordeling van onderwijsopbrengsten en onderwijsleerprocessen, zal worden nagegaan wat de kenmerken van daltononderwijs zijn, of en op welke wijze deze in niveaus kunnen worden ondergebracht en in hoeverre deze niveaus samenhangen met het inspectieoordeel.

Ter introductie wordt in hoofdstuk 2 het daltononderwijs als centraal object van onderzoek nader uitgewerkt en worden de begrippen daltononderwijs en daltonontwikkeling, als specifieke vorm van een schoolverbeteringsproces, gedefinieerd. Na een beschrijving van het daltononderwijs in Nederland, gebaseerd op het tijdvak 2007 - 2011 waarin dit onderzoek is uitgevoerd en toegespitst op de spreiding van scholen en beoordeling van het daltononderwijs door de onderwijsinspectie, wordt ingegaan op het ontstaan en de pedagogische onderbouwing van het daltononderwijs. Hierbij wordt gerefereerd aan de reformpedagogiek en de rol van Helen Parkhurst als grondlegster. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een oriëntatie op de wijze waarop scholen zich als daltonschool ontwikkelen. Na deze verkenning van het onderzoeksgebied volgt in de hoofdstukken 3 t/m 7 een beschrijving van het feitelijke onderzoekstraject.

Hoofdstuk 3 en 4 betreffen het literatuuronderzoek op het gebied van daltononderwijs respectievelijk schoolverbetering.

Hoofdstuk 3 omvat de verantwoording van bronnenselectie, analyse en resultaten ten behoeve van het literatuuronderzoek naar kenmerken van daltononderwijs en kenmerken van daltonontwikkeling. De opbrengsten uit de literatuuranalyse zijn geoptimaliseerd na beoordeling door een deskundigenpanel. Vervolgens zijn de uitkomsten van het literatuuronderzoek geïntegreerd in een ideaaltypische beschrijving van daltononderwijs.

In het daltonwerkveld wordt het begrip daltonontwikkeling gebruikt als verwijzing naar het proces gericht op de realisatie van daltononderwijs. Daarom zijn in hoofdstuk 3 tevens kenmerken van daltonontwikkeling geïnventariseerd.

In hoofdstuk 4 wordt daltonontwikkeling als onderzoeksthema in een wetenschappelijke context geplaatst. Ontwikkeling van scholen tot daltonschool, ofwel het realisatieproces van daltononderwijs, wordt hier opgevat als vorm van schoolverbetering en past daarmee in de context van het onderzoeksdomein 'school improvement'. Vanuit dit onderzoeksdomein worden negen uitgangspunten aangereikt die bijdragen aan succesvolle schoolverbetering. Deze uitgangspunten, als theoretisch kader ten behoeve van deze studie, worden in het eerste deel van hoofdstuk 4 nader toegelicht vanuit de theorie en vanuit onderzoeksresultaten. In het tweede deel van hoofdstuk 4 worden de kenmerken van daltonontwikkeling vergeleken met elementen van de negen uitgangspunten, waarbij duidelijk wordt dat daltonontwikkeling een specifieke vorm is van schoolverbetering. Dit resultaat maakt het verantwoord om bij de instrumentconstructie gebruik te maken van bronnen op het gebied van schoolverbetering.

In hoofdstuk 5 zijn de instrumentconstructie, de organisatie en het verloop van het empirisch deel van het onderzoek beschreven. Na een uiteenzetting van de opzet van het onderzoek wordt ingegaan op kenmerken van de onderzoekspopulatie en de scholen in de

steekproef. Vervolgens is toegelicht hoe de respectievelijke onderzoeksinstrumenten voor daltononderwijs en schoolverbetering tot stand zijn gekomen. Activiteiten op het gebied van schoolverbetering zijn onderzocht met behulp van een enquête onder het management van daltonscholen. Gegevens over activiteiten op het gebied van daltononderwijs zijn verkregen met behulp van drie vormen van dataverzameling: observaties in de praktijk, interviews met leerkrachten en een door leerkrachten in te vullen vragenlijst.

In hoofdstuk 6 worden de resultaten uit dit onderzoek gepresenteerd. Na een beknopte toelichting op de ordening van ingekomen data volgt de bespreking van de psychometrische kwaliteit van de schalen in het onderzoeksinstrument. Daarna wordt ingegaan op het resultaat van de structurele modelanalyse; een model waaruit blijkt dat het niveau van daltononderwijs in een school niet zozeer het gevolg, maar eerder de aanleiding is voor het schoolverbeteringsproces. Duidelijk wordt dat factoren als ondersteuning door de schoolleiding, aspecten van de schoolcultuur en gerichtheid op het verbeteren van leerkrachtvaardigheden hierbij een rol spelen. In het model wordt daltononderwijs bepaald door de mate waarin leerlingen gelegenheid krijgen om met mede-leerlingen te werken, eigen initiatief te tonen en inbreng te hebben in het doel en/of proces van instructie- en groepsactiviteiten.

Vervolgens wordt het model voor daltononderwijs en schoolverbetering uitgebreid met onderwijskwaliteit als derde factor. Hiermee wordt het verband vastgesteld tussen gerealiseerd daltononderwijs, het schoolverbeteringsproces en de beoordeling van de opbrengsten en kwaliteitskenmerken van een school door de inspectie van het onderwijs. Uit dit model blijkt dat als scholen actief werken aan het verbeteren van daltononderwijs, dit een positief effect heeft op de onderwijsopbrengsten en kwaliteit van het onderwijsproces.

Hoofdstuk 7 biedt een overzicht en verantwoording van de belangrijkste conclusies uit dit onderzoek. Gerangschikt per subdoel, zoals gesteld in paragraaf 1.1, worden de respectievelijke opbrengsten besproken en tevens beide onderzoeksvragen beantwoord. Ook worden de opzet van het onderzoeksprogramma en gehanteerde methodieken besproken, gevolgd door een oriëntatie op de consequenties die aan dit onderzoek verbonden kunnen worden.

Hoofdstuk 2 Daltononderwijs

Inleiding

Dit onderzoek beoogt inzicht te geven in het daltononderwijs vanuit het perspectief van onderwijsinnovatie, in het bijzonder het onderzoeksdomein van schoolverbetering. Begrip van de onderwerpen die hier centraal staan, namelijk daltononderwijs en de realisatie ervan, is noodzakelijk om een referentiekader te creëren dat richtinggevend is voor nader onderzoek.

Deze begripsafbakening komt in dit hoofdstuk aan de orde. Eerst wordt ingegaan op enkele kengetallen, zoals aantallen, onderwijsniveaus, behaalde onderwijsresultaten en aanwezigheid van daltonscholen op nationale en internationale schaal. Daarna wordt de oorsprong van het daltononderwijs toegelicht, gevolgd door een uiteenzetting van enkele belangrijke kenmerken. Hiermee wordt het mogelijk om een definitie van het begrip daltononderwijs te presenteren.

Vervolgens wordt onderzocht of het proces van realisatie, ofwel invoering en borging van daltononderwijs onder een specifieke term bekend staat en in hoeverre deze term adequaat is. Op grond hiervan zal een definitie van het begrip daltonontwikkeling worden voorgesteld. Met de geformuleerde inzichten in dit hoofdstuk kan de aanzet worden gegeven tot het literatuuronderzoek.

2.1 Daltononderwijs in Nederland

Gedurende het eerste decennium na het ontstaan omstreeks 1920 genoot daltononderwijs mondiale belangstelling. Gemeld wordt de opkomst van daltonscholen in Groot-Brittannië, Japan, Rusland en in mindere mate in China en andere delen van het Verenigd Koninkrijk (Van der Ploeg, 2013), maar vanaf de jaren '30 "loopt de belangstelling voor 'progressive education' en het daltononderwijs in het bijzonder, wereldwijd terug" (Berends, 2011b).

Aan het begin van de 21e eeuw zijn er buiten Europa nog enkele daltonscholen in Australië, de Verenigde Staten en Japan. Het gaat hier overigens om slechts één of enkele scholen per land. Vanuit Suriname zijn sinds enkele jaren contacten met Nederland om de invoering van daltononderwijs te onderzoeken, tot op heden zonder resultaat. Binnen Europa worden op zeer beperkte schaal daltonscholen aangetroffen in Rusland en Noorwegen. In Oostenrijk, Duitsland en België bestaat verhoogde interesse voor het daltononderwijs, maar dit heeft nog niet geleid tot georganiseerde activiteiten op het gebied van definiëring, uitwisseling of scholing. De stand van zaken in Tsjechië vormt wat dat betreft een uitzondering. In en om de plaats Brno is het aantal daltonscholen de laatste jaren aanzienlijk toegenomen tot enkele tientallen. Ook is daar een landelijke vereniging opgericht en worden met ondersteuning van Nederlandse daltonadviseurs regelmatig scholingsactiviteiten voor leerkrachten gehouden (Röhner & Wenke, 2002; Jansen & De Haan, 2005; Pinckaers, 2007).

Verreweg de meeste daltonscholen bevinden zich in Nederland.

Op 1 oktober 2008 vermeldt de website van de Nederlandse Dalton Vereniging (NDV) de volgende ledenaantallen: 323 scholen in het basisonderwijs, 22 scholen voor voortgezet onderwijs en 18 HBO-instellingen (Nederlandse Dalton Vereniging, 2008c). Per 1 september 2011 is het aantal basisscholen gestegen naar 377 (Nederlandse Dalton Vereniging, 2011b). De NDV onderscheidt lidscholen en aspirant lidscholen, met als criterium dat het algemeen bestuur van de NDV aan aspirant lidscholen nog geen licentie als erkende daltonschool heeft toegekend.

De beschikbaarheid en toegankelijkheid van een grote groep daltonscholen is het voornameste argument om dit onderzoek toe te spitsen op de Nederlandse situatie.

Hoewel op inhoudelijk niveau geen onderscheid bestaat tussen daltonscholen in het basis- of in het voortgezet onderwijs (Nederlandse Dalton Vereniging, 2008a), is deze studie vooral gericht op de daltonbasisscholen. Niet alleen is op dit onderwijsniveau een opvallende groei te zien in ledenaantal (Berwald, 2007), maar ook is het aantal scholen een veelvoud van het aantal in het voortgezet daltononderwijs. Door zijn numerieke omvang biedt de basisschoolpopulatie een grotere kans op het verkrijgen van betekenisvolle bevindingen.

Daarnaast wordt vanuit de NDV, mede door diezelfde groei, sinds enige jaren nadrukkelijk aandacht besteed aan structurele vormen van kwaliteitszorg, zoals het visiteren en evalueren van beginnende en gevorderde daltonscholen. Bovendien is anno 2008 het officiële verenigingsstandpunt elk kind daltononderwijs te gunnen (Nederlandse Dalton Vereniging, 2008d). Met dit standpunt veronderstelt de NDV dat meer scholen op den duur voor daltononderwijs zullen kiezen en daarbij gebruik willen maken van de voordelen van dit onderwijstype. Juist daarom is het van belang om inzicht te krijgen in factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van het daltononderwijs op basisscholen en die mogelijk toepasbaar zijn bij schoolverbeteringsactiviteiten van niet-daltonscholen in het Nederlands basisonderwijs (Nederlandse Dalton Vereniging, 2008d).

Daltononderwijs wordt in Nederland voornamelijk aangeboden op het niveau van basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Daarnaast biedt een aantal pabo-instellingen (hbo-opleidingen voor leraren primair onderwijs) specialisatieprogramma's aan, waarmee studenten het certificaat voor daltonleraar kunnen behalen. Men streeft er naar deze trajecten zoveel mogelijk volgens de uitgangspunten van het daltononderwijs te realiseren. In die zin is er in het hbo-onderwijs ook sprake van daltononderwijs. Alle scholen en opleidingsinstituten die werken volgens de uitgangspunten van het daltononderwijs, zijn aangesloten bij de NDV.

2.2 Kwaliteit en resultaten van daltononderwijs

In hoofdstuk 1 is gesteld dat daltonbasisscholen naar het oordeel van de onderwijsinspectie zorgen voor voldoende onderwijskwaliteit en opbrengsten. Dat gegeven wordt in deze paragraaf nader uitgewerkt, waarbij gebruik is gemaakt van de verslagen van de Inspectie van het Onderwijs omtrent de toestand van het onderwijs gedurende de periode 2002 - 2010.

In relatie tot de beoordeling van daltonscholen zijn in de jaargangen 2002, 2006/2007, 2008/2009 en 2009/2010 de volgende fragmenten aangetroffen:

a. Uit *Het Onderwijsverslag over het jaar 2002*:

"De onderwijskwaliteit op daltonscholen, jenaplanscholen, montessorischolen en vrije scholen loopt sterk uiteen. Daltonscholen komen beter uit de bus dan andere traditionele vernieuwingsscholen. Zij scoren op verschillende kwaliteitskenmerken (doorgaande lijn in het leerstofaanbod, uitdaging in het pedagogisch klimaat, afstemming van de lessen op verschillen tussen leerlingen, kwaliteitszorg en professionalisering) ook hoger dan het landelijk gemiddelde. Een verklaring voor de voorsprong van daltonscholen kan zijn dat op veel van deze scholen een goede balans is gevonden tussen leerlinggericht en leraargestuurd onderwijs" (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

b. Uit *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2006/2007*:

"Van 1998 tot en met 2002 ... en van 2003 tot en met 2007 ... voerde de inspectie op alle basisscholen een periodiek kwaliteitsonderzoek uit ... om ontwikkelingen in het onderwijs over langere tijd te signaleren." "De inspectie beoordeelt niet alleen hoe leerlingen aan het eind van de basisschool presteren, maar ook welke prestaties ze tijdens hun schoolperiode behalen" (Inspectie van het Onderwijs, 2008, pp. 49).

"[De inspectie] kan ... verschillende categorieën basisscholen met elkaar vergelijken ... Onder islamitische en vrije scholen zijn relatief veel (zeer) zwakke scholen te vinden. In mindere mate geldt dit ook voor jenaplan- en montessorischolen. De kwaliteit van het pedagogisch en didactisch handelen is op montessorischolen gemiddeld hoger dan op de gemiddelde Nederlandse basisschool en ook hoger dan op jenaplanscholen, daltonscholen en vrije scholen" (Inspectie van het Onderwijs, 2008, pp. 50).

Tabel 1 toont een overzicht van de algemene beoordeling van scholen door de onderwijsinspectie. Daltonscholen vertonen ten opzichte van het landelijk gemiddelde een gunstiger beeld voor wat betreft het aantal zwakke en voldoende scholen. Het aantal zeer zwakke scholen is bij dalton iets lager dan het landelijk gemiddelde.

Tabel 1

Percentages zeer zwakke en zwakke islamitische scholen en conceptscholen

oordeel	landelijk	islamitisch	dalton	jenaplan	montessori	vrije school
Zeer zwak	1,4	12,8	1,9	5,6	3,2	16,7
Zwak	9,2	35,9	7,5	16,0	12,1	43,8
Voldoende	89,4	51,3	90,6	78,5	84,7	39,6

(bron: Inspectie van het Onderwijs, 2008, pp. 51, tabel 3.2b)

Tabel 2 toont een overzicht van de beoordeling van de opbrengsten van scholen door de onderwijsinspectie. Het percentage daltonscholen dat voldoende opbrengsten laat zien, ligt lager dan het landelijk gemiddelde, maar valt positiever uit dan de overige vermelde schooltypen.

Tabel 2

Percentages opbrengsten islamitische scholen en conceptscholen

De gemiddelde prestaties van leerlingen aan het einde van de schoolperiode hebben tenminste het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.

oordeel	landelijk	islamitisch	dalton	jenaplan	montessori	vrije school
Onbekend	5	32	6	14	20	72
Onvoldoende	5	2	6	9	4	7
Voldoende	90	66	88	77	75	21

(bron: Inspectie van het Onderwijs, 2008, pp. 52, tabel 3.2c)

In figuur 1 zijn zeven kwaliteitskenmerken van scholen met elkaar vergeleken. Daltonscholen scoren bij vijf kenmerken positief, gevolgd door montessorischolen die bij drie kenmerken een positief beeld laten zien. Daltonscholen laten een negatieve score zien op het gebied van leerlingzorg en onderwijstijd.

c. Uit De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009:

"De meeste scholen met een specifiek didactisch concept leveren voldoende kwaliteit. Het percentage zwakke en zeer zwakke scholen is relatief groot bij de vrije scholen, maar ze verbeteren zich sterk ten opzichte van het schooljaar 2006/2007 ... Ook jenaplan- en montessorischolen zijn minder vaak zwak of zeer zwak dan twee jaar geleden. De arrangementen van de montessorischolen wijken niet meer af van het landelijk beeld. Daltonscholen wijken nog altijd iets af van het landelijk beeld" (Inspectie van het Onderwijs, 2010, pp. 37).

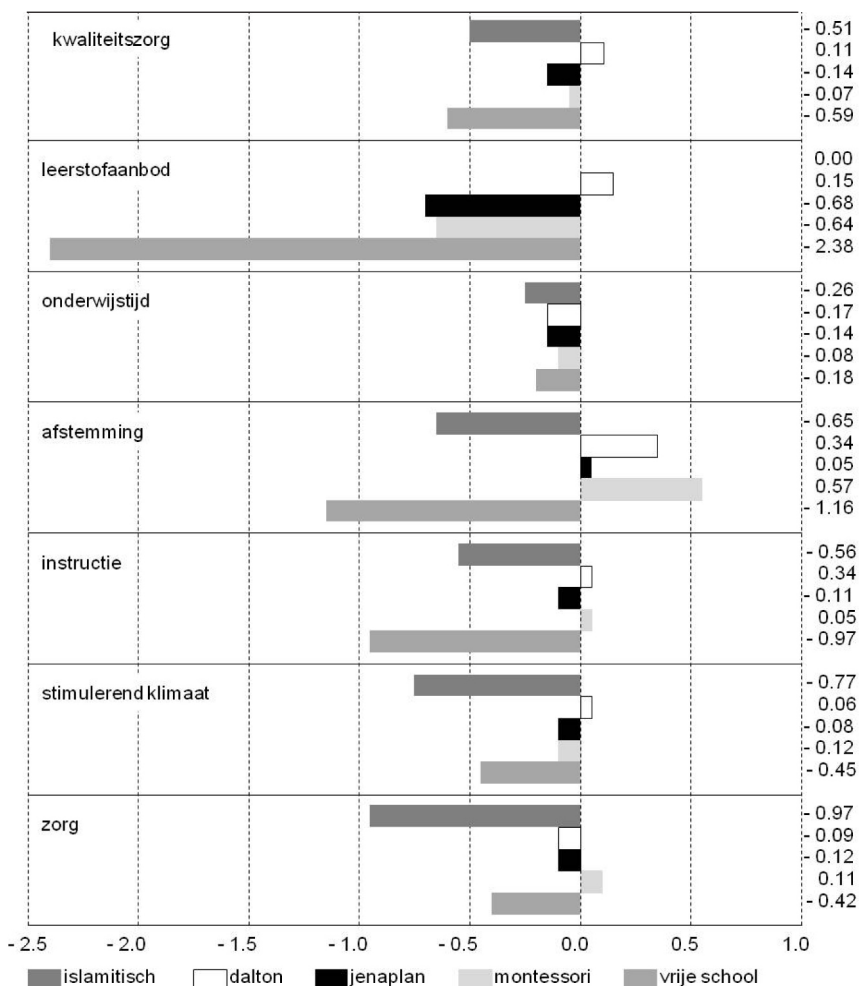
De percentages in tabel 3 maken duidelijk dat daltonscholen zwakker zijn beoordeeld ten opzichte van het landelijk gemiddelde.

Tabel 3

Percentages toezichtarrangementen naar didactisch concept per 1 januari 2010

oordeel	landelijk	dalton	jenaplan	montessori	vrije school
Zeer zwak	1,3	2,9	2,8	1,7	2,8
Zwak	5,9	6,5	9,1	5,8	12,7
Basis	92,8	90,6	88,1	92,5	84,5

(bron: Inspectie van het Onderwijs, 2010, pp. 37, figuur 2.1f)



Figuur 1. Overzicht z-scores islamitische scholen en conceptscholen op kwaliteitskenmerken.
(bron: Inspectie van het Onderwijs, 2008, pp. 52, figuur 3.2a)

d. Uit *De staat van het onderwijs Onderwijsverslag 2009/2010*:

“Anders dan in voorgaande jaren verschilt de kwaliteit van het onderwijs van scholen met een specifiek didactisch concept nauwelijks meer van het landelijk beeld. Vooral de vrije scholen hebben zich sterk verbeterd” (Inspectie van het Onderwijs, 2011, pp. 35).

Tabel 4*Percentages toezichtarrangementen naar didactisch concept per 1 september 2010*

oordeel	landelijk	dalton	jenaplan	montessori	vrije school
Zeer zwak	1,0	1,2	0,7	0,0	1,5
Zwak	6,0	6,1	6,8	7,1	7,2
Basis	93,0	92,7	92,5	92,9	91,3

(bron: Inspectie van het Onderwijs, 2011, pp. 35, figuur 2.1e)

In het jaarverslag van het verenigingsjaar 2010 meldt de NDV overleg te hebben gevoerd met de Inspectie van het Onderwijs: "Als speerpunt is genoemd aandacht te besteden aan de scholen die van de inspectie het predikaat 'zwakke' en 'zeer zwakke' scholen hebben gekregen ... De NDV heeft haar ledenbestand aangeboden aan de inspectie om er voor te zorgen dat in het jaarverslag van de inspectie de juiste aantallen worden gehanteerd. Voor onze vereniging is het van belang dat de inspectie werkt met de aantallen daltonscholen die door de NDV zijn voorzien van een licentie. Als van dit aantal scholen het percentage zwakke of zeer zwakke scholen wordt berekend, dan had dit tot een voor ons meer positieve uitslag geleid. Voor het jaarverslag 2010 van de inspectie worden voor het eerst onze cijfers gebruikt" (Nederlandse Dalton Vereniging, 2011a).

In een bijlage bij het jaarverslag 2010 (Tabel 5) heeft de NDV na intern onderzoek de percentages bijgesteld.

Tabel 5*Bijgestelde percentages toezichtarrangement daltonscholen per 1 januari 2011*

oordeel	per 1 september 2010	per 1 januari 2011	landelijk
Zeer zwak	1,2	0,4	1,0
Zwak	6,1	2,8	6,0
Basis	92,7	96,8	93,0

(bron: Nederlandse Dalton Vereniging, 2011b, bijlage 'Arrangementen daltonscholen')

Uit analyse komt naar voren dat in het schooljaar 2002/2003 de kwaliteit van het daltonbasisonderwijs hoger is dan de landelijk gemiddelde kwaliteit. Dit geldt eveneens voor het schooljaar 2006/2007. Waar in datzelfde schooljaar 90% van de basisscholen aan het einde van de schoolperiode een voldoende gemiddeld prestatieniveau van de leerlingen laat zien, geldt dit voor 88% van alle daltonscholen. In vergelijking met jenaplan-, montessori- en vrije scholen en het landelijk gemiddelde doen daltonscholen het vooral beter op het gebied van leerstofaanbod en stimulerend klimaat. Evenals van montessorischolen is de instructie van daltonscholen als beter beoordeeld dan het landelijk gemiddelde.

Voor het schooljaar 2008/2009 merkt de inspectie van het onderwijs op dat het percentage zeer zwakke daltonscholen lager is geworden ten opzichte van het landelijk gemiddelde. Het percentage daltonscholen dat voldoende scoort, is ongewijzigd gebleven. Op het gebied van kwaliteitskenmerken presteren daltonscholen aanzienlijk beter dan andere schooltypen. In het schooljaar 2009/2010 vertoont het daltononderwijs een verdeling van voldoende en zwakke scholen die het landelijk gemiddelde benadert en min of meer gelijk is aan die van

andere vernieuwingsscholen. Na correctie door de NDV lijken de uitkomsten gunstiger dan de landelijke percentages.

Bovenstaande analyse laat zien, dat de percentages voldoende en zwakke daltonscholen gedurende de laatste tien jaar redelijk stabiel zijn gebleven, waarbij in meer recente jaren een lichte stijging valt te zien. Daar staat tegenover dat landelijke percentages in de loop der jaren zijn verbeterd, waardoor de positieve beoordeling van het daltononderwijs minder opvallend is geworden.

De conclusie is dat de kwaliteit en de opbrengsten van het daltononderwijs in de periode 2002 - 2010 overwegend voldoende zijn geweest, maar dat deze beoordeling door verbeteringen bij andere basisscholen steeds meer tot het gemiddelde beeld is gaan behoren.

2.3 De oorsprong van het daltononderwijs

Het daltononderwijs wordt wel gerangschikt onder de alternatieve scholen (Lagerweij, 1987a), soms ook aangeduid met de Nieuwe Schoolbeweging (Imelman & Meijer, 1986; Van der Meer & Bergman, 1979). Sinds het basisonderwijs in 1985 als onderwijsvernieuwing is ingevoerd, wordt daltononderwijs tot het traditioneel vernieuwingsonderwijs gerekend, evenals montessorionderwijs, jenaplanonderwijs, de vrije schoolbeweging en het freinetonderwijs (Ahlers & Vreugdenhil, 2003; Bakker, Noordman & Rietveld - van Wingerd, 2006; Imelman & Meijer, 1986; Van Kemenade et al., 1987). Deze en andere scholen voor onderwijsvernieuwing zijn via hun onderwijsvereniging vertegenwoordigd in de koepelorganisatie Netwerk Samenwerkingsverband van Organisaties voor Onderwijsvernieuwing, het SOVO (Boes, 2007).

Onderwijsvernieuwingsscholen hebben met elkaar gemeen dat hun levensbeschouwelijke en pedagogisch-onderwijskundige uitgangspunten grotendeels geworteld zijn in de reform-pedagogiek (Bakker, Noordman & Rietveld - van Wingerd, 2006; Gommer, 1998; Imelman & Meijer, 1986; Van Kemenade et al., 1987). Vanaf de tweede helft van de 19e eeuw groeide in West-Europa en de Verenigde Staten het besef dat het onderwijs te formalistisch was en eenzijdig intellectueel gericht. Dit gaf aanzet tot de ontwikkeling van een geheel andere, pedagogisch georiënteerde kijk op onderwijs. Deze pedagogische denkwijze is weliswaar vaak onder één noemer met 'reformbeweging' aangeduid, maar omvat in feite een verzameling van uiteenlopende pedagogische en didactische ideeën. Kenmerken van de reform-pedagogiek zijn:

- Pedocentrisme: het kind staat centraal en moet worden gerespecteerd. Hierbij dient de leerstof aangepast te worden aan het kind en niet andersom. De leerstof moet aansluiten bij de leef- en beleavingswereld van het kind. Kinderen hebben een eigen inbreng in het onderwijs en de mogelijkheid om op hun eigen manier door de leerstof te gaan (een meer individuele aanpak).
- De actieve school: kinderen moeten niet meer alleen maar passief luisteren naar wat de leerkracht vertelt, maar juist actief bezig zijn met de leerstof. Leren door doen wordt belangrijk: activerend onderwijs, zelfstandig werken en verantwoordelijkheid.