

VRIJ OF GEBONDEN?

Een analyse van het Daltononderwijs aan de hand van

Foucaults *Discipline, Toezicht en Straf*

Door: Karsten Steehouwer

Bachelorscriptie Wijsbegeerte

Praktische Filosofie

Erasmus Universiteit Rotterdam

Begeleider: dr. G.H. van Oenen
Adviseur: prof. dr. J.A. van Ruler

Aantal woorden: 10969
Inleverdatum: 05-05-2015

Studentnummer: 359789

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Inleiding	2
Hoofdstuk 1: Discipline, Toezicht en Straf.....	3
Deel I: Lijfstraf (jaar ±1500-1700).....	3
Deel II: Hervormde Straf (jaar ±1700-1750).....	5
De symboliek van het nieuwe strafsysteem	6
Deel III: Discipline (jaar ± 1750-1800).....	7
Deel IV: Gevangenis (jaar ±1800-1840)	10
I. De inkapseling van de delinquentie.....	10
II. De Gevangenschap (1840-heden)	12
Hoofdstuk 2: Het Daltononderwijs	14
De principes van het Daltonplan.	15
Invloeden op Parkhursts ideeën.....	15
Het Nederlands Daltononderwijs.....	18
Het Daltononderwijs in de praktijk	20
Hoofdstuk 3: Disciplineren in het Daltononderwijs	22
De school als deel van de gevangenschap	26
Conclusie.....	28
Bronnenlijst	30

Inleiding

‘Vrijheid in gebondenheid’ is de slogan van het Nederlands Daltononderwijs. Een interessante slogan voor een onderwijsstroming. De slogan is allereerst interessant omdat het een paradox uitdrukt. Hoe kun je vrij zijn maar toch gebonden? Het een lijkt het ander uit te sluiten. Daarnaast vind ik de slogan interessant omdat mij lijkt dat vrijheid in het onderwijs moeilijk te bewerkstelligen is.

In 2014 heb ik de educatieve minor filosofie gedaan aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam en heb daarvoor filosofieles gegeven aan leerlingen van een middelbare Daltonschoon. Het Daltononderwijs profileert zich als een vrijere onderwijsvorm dan het klassieke onderwijs, maar de ervaring die ik opdeed tijdens mijn stage deed mij twijfelen aan deze vrijheid. Om deze reden besloot ik mijn bachelorscriptie aan deze onderwijsstroming te wijden. Omdat Foucault met zijn boek *Discipline, Toezicht en Straf: de geboorte van een gevangenis* onderzoek heeft verricht naar de intrede en verspreiding van de disciplinerende machtsmechanismen in de maatschappij, leek dit werk mij geschikt om te vergelijken met het Daltononderwijs.

Het boek *Discipline, Toezicht en Straf* van Michel Foucault bestaat uit vier delen. Elk deel van het boek behandelt een afzonderlijk onderwerp van zijn onderzoek naar de werking en het ontstaan van disciplinerende machtsmechanismen. Tussen de delen van het boek bestaat een duidelijke chronologische volgorde. Het eerste deel van het boek heet ‘Lijfstraf’, wat wordt gevolgd door ‘Straf’, ‘Discipline’ en ‘Gevangenis’. Foucaults analyse van de maatschappij begint in de middeleeuwen, toen lijfstraffen nog werden uitgevoerd, en hij loopt tot 1840. Ondanks dat Foucault het verleden heeft geanalyseerd, is zijn analyse nog steeds bijzonder relevant voor het heden omdat de verschillende maatschappelijke elementen die hij beschrijft ook nu nog aanwezig zijn in de maatschappij.

Mijn scriptie bestaat uit vier hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk geef ik een korte weergave van Foucaults onderzoek. In het tweede hoofdstuk geef ik een korte geschiedenis van het Daltononderwijs. Daarnaast bespreek ik de waarden van het Daltononderwijs aan de hand van secundaire literatuur. Hierbij zal ik ook aandacht besteden aan de invloeden van andere filosofen in de ideeën van Helen Parkhurst, de bedenker van ‘The Dalton Plan’. Het derde hoofdstuk bestaat uit de toepassing van Foucaults notie van disciplinerende macht op het Daltononderwijs. Na dit hoofdstuk volgt de conclusie.

Hoofdstuk 1: Discipline, Toezicht en Straf.

Het doel van dit hoofdstuk zal zijn om een korte weergave te bieden van Foucaults boek *Discipline, Toezicht en Straf: de Geboorte van de gevangenis*. Dit zal ik doen door ieder deel van Foucaults boek in een afzonderlijk deelhoofdstuk te bespreken. Mijn onderzoek gaat over de vergelijking tussen Foucaults theorie en het Daltononderwijs. Omwille van de ruimte heb ik daarom gekozen om alleen de voor mijn onderzoek relevante onderdelen van Foucaults theorie weer te geven. Ik hoop ik niet teveel op details heb in moeten leveren en dat de rode lijn van Foucaults onderzoek duidelijk zal zijn.

Deel I: Lijfstraf (jaar ±1500-1700)

In deel I: Lijfstraf beschrijft Foucault de manier van straffen die werd gehanteerd ten tijde van de monarchale staat in Frankrijk. In deze periode waren lijfstraffen de meest gebruikelijke vorm van bestraffing. In dit hoofdstuk zal ik een kort overzicht geven van de belangrijkste kenmerken van de strafcultuur in deze periode volgens Foucault. Dit hoofdstuk vormt het begin van Foucaults onderzoek en is van belang omdat hij de andere periodes met deze periode zal contrasteren.

In ‘Lijfstraf’ analyseert Foucault voornamelijk de symboliek van de lijfstraf ten tijde van de monarchale staat. Een overtreding van de wet stond in deze periode gelijk aan een directe negatie van de wil van de monarch. De misdadiger stond door zijn wetsovertreding tegenover de macht van de koning. De macht van de monarch moest daarom hersteld worden middels de lijfstraf. In de Ordonnantie (wetbundel van Frankrijk) van 1670 waren om deze reden voornamelijk lichamelijke straffen genoteerd. Deze straffen waren nauwkeurig beschreven in termen van duur en intensiteit. Het lichaam speelde in de straffen van deze tijd een belangrijke rol. Er werden soms mensen opgesloten, maar het leeuwendeel van de bestraffingen bestond uit het toebrengen van lichamelijke pijn en geestelijke vernedering.

De straf moest in het geheugen van de toeschouwers gegrift worden. Juist in de onmatigheid van de straf was de macht van de monarch en justitie te zien. Er was namelijk geen sprake van gelijkheid tussen het volk en de monarch, wat zich toonde in het geweld van de straf. De macht van de soeverein openbaarde zich door de verwondingen op het lichaam van de misdadiger.¹ Soms werd hij gebrandmerkt maar de straffen werden nog niet vastgelegd in zoiets als een strafblad. Het rechtsproces voltrok zich in het geheim, waar de verdachte slechts

¹ Foucault, p70.

op het laatste moment aan deel mocht nemen. Nadat een straf was uitgevoerd, was de verdachte vrij om te gaan.

Het rechtssysteem was zodanig ingesteld dat alleen de rechter of een specialist het goed begreep. De opvatting heerste dat een rechterlijk oordeel moest verschillen van een ongefundeerde mening. Dit ingewikkelde rechtssysteem was nodig om het rechterlijk oordeel gewicht te geven. De opvatting heerste dat zonder het ingewikkelde rechtssysteem elk oordeel voorbarig zou zijn, zelfs als de veroordeelde schuldig zou zijn. Een oordeel zonder de logica van het rechtssysteem zou immers slechts een mening zijn. Door een strakke 'logica' te hanteren in het rechtssysteem kon men het oordeel van de rechter van deze voorbarigheid ontdoen.

Het lichaam speelde een grote rol bij de uitvoering van de straf, maar ook in het onderzoek naar de schuld van een verdachte speelde het lichaam een rol. Dit hangt samen met de bekentenis, dat binnen het rechtssysteem als het sterkste soort bewijs gold. Als een verdachte had bekend, dan hoefde de rechtbank niet veel ander bewijs te verzamelen om hem te veroordelen. Als er voldoende bewijs was geleverd om onderzoek naar de verdachte te verrichten, kon de rechter ook 'tortuur' gebruiken om een bekentenis af te dwingen. De tortuur stamde uit de tijd van de Inquisitie. Zij had als doel om 'waarheid te produceren' in het rechtsproces. Dit betekent dat er na het proces een waarheid bestond over de schuld van de verdachte: de verdachte was schuldig of onschuldig. De tortuur was net als de lijfstraf gebonden aan strikte regels over de handelingen en de duur van de marteling.

De tortuur lijkt op een lichamelijke straf maar is het niet. Zij had tot doel om het sterkste bewijsstuk aan het licht te brengen, de bekentenis. De macht van de rechter was aan regels gebonden. Als een verdachte de tortuur had doorstaan en geen bekentenis had afgelegd, dan mocht de rechter geen doodstraf meer uitspreken. Daarnaast had tortuur nog een cruciale rol: na de tortuur was het altijd duidelijk of de gemartelde schuldig of onschuldig was (schuldig indien hij had bekend, onschuldig indien hij niet had bekend).

Ook het volk speelde een belangrijke rol bij de bestraffingen en executies. De executies waren naast bestraffing ook bedoeld om het volk te intimideren en daardoor de orde te handhaven. Deze bestraffingen waren echter niet altijd goed geregeld en soms richtte het volk haar woede tegen de strafrechters en de beul, als zij het niet eens waren met de wreedheid die de beul toonde, of met de straf die werd opgelegd.

Een neveneffect van de openbare veroordelingen was de versterking van de onderlinge solidariteit van de bevolking. Waar het doel was om de macht van de soeverein te reactiveren,

ontstond eerder een solidariteitsgevoel uit onmacht tegenover de koning. Dit solidariteitsgevoel creëerde angst bij de voornaamste klassen over de politieke situatie, die uiteindelijk leidde tot het afschaffen van de lijfstraf.

Deel II: Hervormde Straf (jaar ±1700-1750)

Doordat er beter onderzoek werd verricht naar misdadige bendes, namen de ergste misdaden (zoals moord en overvallen) af in frequentie. Dit had tot gevolg dat de manier van bestraffing minder zwaar kon worden gemaakt. Ook door maatschappelijke veranderingen, zoals toename van de bevolking, namen verschillende misdaden toe en andere af in frequentie. Zware misdaad was afgenomen en diefstal was gebruikelijker dan voorheen. Dit vroeg om een nieuw soort wetgeving, omdat de oude manier van rechtspreken niet goed kon worden toegepast op zoveel 'kleine' misdaden.

In deze tijd van verandering waren er veel hervormers actief die pleitten voor meer humane straffen. Foucault stelt echter dat het hen niet zozeer ging om de wreedheid van de straffen, maar om de effectiviteit van de rechtspraak. Het rechtssysteem bevatte namelijk veel mazen en discontinuïteiten waardoor het niet goed functioneerde. Het doel van de hervormers was de straffende macht te reguleren en haar effecten nauwkeuriger, doeltreffender en constanter te maken.

Tijdens het Ancien Régime (±1400-1700) was er sprake van wijdverspreide 'illegalismen'. Hiermee wordt alles bedoeld dat niet in overeenstemming is met de wet, maar wat niet noodzakelijk als zware criminaliteit geldt. Denk hierbij bijvoorbeeld aan belastingontduiking. Deze illegalismen waren zo fundamenteel voor het functioneren van de samenleving dat ze soms waren vastgelegd in de wet en daardoor werden verheven tot privileges. De laagste groepen in de samenleving hadden geen privileges maar leefden van een tolerantiegebied in de wet, dat wil zeggen dat bepaalde overtredingen van wetten niet werden vervolgd. Alle groepen uit de samenleving maakten zich schuldig aan verschillende vormen van illegalismen. Foucault merkt op dat de hervorming van de wet de hoogste klassen bevoordeelde en gericht was tegen de illegalismen van de laagste klasse. De laagste klasse (het volk) was daardoor de dupe van dit nieuwe systeem.

In dit nieuwe rechtssysteem werd er gestraft vanuit de maatschappij in plaats van uit de wil van de soeverein. Een misdadiger plaatst zich door zijn misdaad tegenover de maatschappij en moet door het recht beschermd worden tegen de maatschappij. Wie houdt anders de mensen tegen om misdadigers op wrede manier te bestraffen? Het recht werd milder omdat dit voor de

vervolgving van criminelen bevorderend was. Ook heerste er angst dat de laagste klasse opnieuw in opstand zou kunnen komen tegen de straffen. Het nieuwe doel van het straffen was niet langer vergelding (zoals eerder wel het geval was), maar preventie.

De symboliek van het nieuwe strafstelsel

In het nieuwe strafstelsel speelde het lichaam een andere rol dan voorheen. Lijfstraffen waren afgeschaft en vervangen door meer humane straffen. Voor sommige straffen, zoals dwangarbeid, was het noodzakelijk het lichaam te ketenen, maar men probeerde met de straffen veeleer de geest van de veroordeelde te beïnvloeden. Men dacht dat misdadigers niet goed waren opgevoed en dat men de veroordeelden kon heropvoeden door middel van straf.

De nieuwe manier van straffen was niet slechts gericht op de overtreder, maar had als secundaire functie het ontmoedigen van andere mensen om dezelfde fout te maken. In tegenstelling tot tijdens het Ancien Regime ontmoedigde de heersende klasse het volk zonder het bang te maken. Door in te spelen op het voorstellingsvermogen van de mensen, werd hen door een continue blootstelling aan symboliek ingeprent dat misdaad niet loont. De overweging een misdaad te plegen moest, als vanzelfsprekend, de associatie met straf oproepen. De wetsvormers geloofden bovendien dat er sprake moest zijn van een symmetrie tussen misdaad en straf. Een luiaard moet dwangarbeid verrichten, een landloper wordt opgesloten. De achterliggende gedachte was dat, wanneer de straf natuurlijk leek voort te vloeien uit de misdaad, dit de associatie met de straf zou versterken. De associatie aan de straf moest de neiging tot misdaad temperen, omdat straf als onontkoombaar zou worden beschouwd.

Foucault beschrijft de ontwikkeling van *obstakeltekens*, die op een andere manier de associatie tussen misdaad en straf zouden versterken. Deze tekens kunnen vele vormen aannemen en zij moesten worden opgenomen in de maatschappij zodat het de voorstelling van de inwoners zou veranderen. Obstakel-tekens kunnen borden, pamfletten, of verkondigers etc. zijn. Er moest een 'collectieve consolidatie' plaatsvinden van de relatie tussen misdaad en straf. De obstakel-tekens moesten worden verspreid zodat ze in het dagelijks discours (d.w.z. de gesprekken en gedachten) zouden doorwerken. Bij het uitvoeren van de straffen speelde de symboliek een grote rol, opdat de tekens het meest natuurlijk zouden worden verspreid.

De gevangenisstraf speelde geen rol in dit milde strafmodel. Een gevangenisstraf werd als nutteloos beschouwd, omdat daarbij geen tekens werden verspreid en de veroordeelde geen werk verrichtte. Het is daarom opmerkelijk dat de gevangenisstraf binnen een aantal jaren de

meest voorkomende straf zou worden. De gevangenisstraf gaat immers tegen alle idealen in van het milde strafmodel.

Omstreeks het begin van de zeventiende eeuw ontstond een aantal detentiehuisen waar correctionele techniek, zoals dwangarbeid, ook werd uitgeoefend. Dit was in eerste instantie niet in tegenspraak met de idealen van de hervormers. Zij pleitten immers ook voor terugkeer van veroordeelden naar de samenleving na het uitzitten van de straf. Het verschil zit echter in de manier waarop de straf werd uitgevoerd in de praktijk. Er werd geen beroep gedaan op de voorstelling van de veroordeelde om op deze manier te voorkomen dat hij zou recidiveren. In plaats van de veroordeelde bloot te stellen aan de obstakeltekens werd de gevangene blootgesteld aan gewoonten, regels en bevelen. Er werd van hem een gehoorzaam subject gemaakt in plaats van een heropgevoed subject. Met de opkomst van het tuchthuis ontstond de discipline. Het tuchthuis deed het systeem gebaseerd op symboliek en voorstelling de das om. Binnen een korte periode waren de effecten van de grootse idealen van de hervormers verdwenen en vervangen door disciplinerende gevangnissen.

Deel III: Discipline (jaar ± 1750-1800)

We hebben gezien hoe de manier van straffen is veranderd van ‘de wraak van de soeverein’ naar een relatief milde straf die in moest spelen op de voorstellingen. In de periode daarna, aan het begin van de achttiende eeuw, is de manier van straffen op haast onopgemerkte manier veranderd van straffen door middel van obstakel-tekens naar *disciplineren*. In dit hoofdstuk ga ik dieper in op deze opkomst van disciplinerende methoden en hoe deze door toevallige omstandigheden in een disciplinerend apparaat zijn veranderd. De methoden die het lichaam op minutieuze wijze controleren noemt Foucault disciplineren. Disciplineren bestond al langer maar werd niet eerder toegepast op zo’n grote schaal als eind achttiende eeuw.

Aanvankelijk moest de discipline er slechts voor zorgen dat gevaren werden beperkt, roerige volksdelen werden geneutraliseerd en te grote samenscholingen werden voorkomen². Discipline zorgde er bijvoorbeeld voor dat soldaten niet elk dorp leegroofden waar zij door trokken. Later verspreidden de disciplinerende elementen zich over andere delen van de maatschappij en veranderde haar doel: Disciplineren was niet langer slechts repressief maar werd productief. Door mensen te disciplineren konden ‘nuttige lichamen’ worden gemaakt. De werking van de disciplinerende macht is analoog met de werking van de panoptische gevangenis van Bentham. Dit is een cirkelvormig gebouw met langs de wanden cellen met in

² Foucault, p. 290

het midden een centraal punt van waaruit toezicht kon worden gehouden. Het voornaamste effect van het panopticon is dat de gedetineerde bewust wordt gemaakt van het feit dat hij bekeken *kan* worden. De gevangene internaliseert zo de toezichthoudende blik en zal proberen zich goed te gedragen uit angst bekeken te worden. Het panoptische model heeft zich zonder problemen kunnen verspreiden over de hele maatschappij doordat het snel werd overgenomen door andere instanties. De disciplinerende macht heeft een aantal specifieke kenmerken waardoor zij zo effectief functioneert.

De disciplinerende macht wordt niet langer voornamelijk toegepast in de rechtspraak, maar ook onder andere bij scholen, fabrieken, militaire kazernes en het klooster. Foucault schrijft dat de disciplinerende macht cellulair, organisch, evolutief en combinatorisch is. Dat de disciplinerende macht *cellulair* is, betekent dat zij de ruimte opdeelt. Waar voorheen sprake was van een ongecontroleerde massa, ontstaat door de disciplinerende macht een netwerk van onderling verbonden individuen. Elk individu krijgt zijn eigen plaats – de cel – en kan daardoor worden gerangschikt, wat orde schept. Daarnaast krijgt elke locatie een functie waar niet van mag worden afgeweken. Als voorbeeld noemt Foucault de fabriekshal met lange rijen van tafels. Door de ruimte op te delen (parcellering) wordt het namelijk mogelijk om arbeiders individueel te vergelijken met elkaar en hen op hun prestaties af te rekenen, wat niet mogelijk zou zijn in een krioelende massa van ongeorganiseerde arbeiders.

Behalve cellulair is de disciplinerende macht *organisch*. Hiermee bedoelt Foucault dat zij koppelingen creëert tussen het lichaam en onnatuurlijke voorwerpen en deze koppelingen blijft herhalen totdat zij als natuurlijk worden ervaren. Goede voorbeelden zijn de houding van het lichaam bij het schrijven of een medewerker aan een lopende band. Hun lichamen zijn door de disciplinerende macht ‘*één* geworden met het apparaat’. De geringste afwijking wordt bestraft, totdat het individu uit zichzelf de juiste houding aanneemt. Het lichaam wordt als het ware gecodeerd om optimaal gebruik te kunnen maken van voorwerpen.

Daarnaast is disciplinerende macht *evolutief*, wat betekent dat zij de tijd beheerst en controleert. Zij creëert strakke tijdschema's die de tijd opdelen in segmenten, waarbij elk segment op een specifiek doel wordt gericht, met een geleidelijk toenemende moeilijkheidsgraad. Aan het einde van deze tijdsegmenten is er een proef, die dient om de capaciteiten van elk individu te meten en te differentiëren ten opzichte van anderen. Daarnaast waarborgen de tijdsegmenten de waarde van de opleidingstijd. Als voorbeeld noemt Foucault het basisonderwijs. In de basisschool is niet langer sprake van een ononderbroken voortschrijdende tijd, maar de tijd wordt opgedeeld in segmenten (klassen) die elk op een doel

zijn gericht. Tussen ieder tijdsegment is er een proef die bepaalt of een leerling door mag naar de volgende klas. De rangschikking van activiteiten in ‘reeksen’ stelt de macht in staat de tijdsduur volledig in te kapselen. Het stelt haar in staat om in te grijpen door middel van differentiatie, correctie, bestraffing of eliminatie. Door deze middelen wordt de productiviteit van het individu verhoogd.

Dat de disciplinerende macht *combinatorisch* is, betekent dat zij de krachten van individuen bundelt. Door de disciplinerende macht is het mogelijk om van het geheel van individuen meer te maken dan de som der delen. Elk van de losse delen wordt omgezet tot een onderdeel van een machine. Denk hierbij aan het leger waar individuen worden gebundeld om te reageren op korte signalen (bevelen), waardoor zij zich machinaal als eenheid kunnen bewegen. Ook in de fabriekshal ontstaat door het bundelen van arbeiders een productiviteit die groter is dan de som der delen. Voor goede disciplinerende macht is toezicht nodig dat straft indien iets niet optimaal verloopt.

Langzaam maar zeker doordrong de disciplinerende macht de maatschappij. Hoewel zij eerder ook al bestond, is haar omvang en efficiëntie almaar toegenomen. Foucault beschrijft hoe ook in de architectuur de invloed van de disciplinerende macht te zien is. Het eerder genoemde panoptische model met een centraal punt dat de rest overziet, is lange tijd gebruikt bij de bouw van steden, ziekenhuizen, gestichten, internaten en gevangenissen.

Een cruciaal element van de disciplinerende macht zijn de ‘normaliserende sancties’, die overal in het leven zijn terug te vinden. Vanaf het moment dat een mens geboren is, wordt hij constant hieraan blootgesteld. Kinderen krijgen thuis straf als zij iets doen wat de ouders niet bevalt. Op de basisschool leert het kind onder meer hoe het moet zitten, praten, zwijgen en schrijven. Ook in het volwassen bestaan vindt men de normaliserende sanctie terug, denk hierbij aan berispingen op het werk, functioneringsgesprekken of ontslag.

De disciplinerende macht maakt elke non-conformiteit met de regels strafbaar³. Hiermee bedoelt Foucault dat als het individu afwijkt van wat ‘normaal’ is, dit gecorrigeerd moet worden. De normaliserende sanctie is vastgelegd in regels (die kunstmatig en arbitrair zijn), maar komt natuurlijk over (mensen willen van nature net zo zijn als anderen). Ze is terug te vinden op school, het werk en het leger. De disciplinerende macht is correctief van aard. Dit betekent dat zij tracht om afwijkingen te corrigeren, zodat de individuen (weer) binnen de regels – de norm – vallen. Door het beoordelen van individuen en door ze onderling te vergelijken,

³ Foucault, p.249

wordt het mogelijk om goede prestaties van slechte prestaties te onderscheiden en zodoende de slechte prestaties met sancties te corrigeren. Foucault merkt op dat het hiërarchisch toezicht een dubbele functie heeft. Enerzijds differentieert en beoordeelt zij de mensen, anderzijds oefent zij een constante druk op hen uit om ze naar hetzelfde model te schikken, waardoor zij op elkaar gaan lijken.

Het regiem van de disciplinerende macht grijpt in op 5 duidelijk onderscheiden manieren. Ze relateert de afzonderlijke handelingen, prestaties en gedragingen aan een geheel dat fungeert als een comparatief veld. Ze differentieert de individuen onderling aan de hand van deze algemene regel, die een ondergrens, gemiddelde en optimum aangeeft. Ze bepaalt bekwaamheden, het niveau en de 'natuur' van het individu en ordent hiërarchisch in termen van waarde. Aan deze 'waardebepaling' koppelt ze de dwang tot conformiteit. Ze definieert een onderscheid dat een limiet stelt aan alle onderscheidingen: een uiterste grens van het abnormale.⁴ [KS: Zij geeft een limiet aan dat toont of een individu binnen de grenzen van het 'normale' valt, of daarbuiten.]

Met andere woorden, de disciplinerende macht normaliseert de massa door prestaties te kwantificeren en afwijkingen van de norm af te straffen.

De disciplinerende macht functioneert als een systeem met verschillende, onafhankelijke disciplinerende actoren. Zij is dus niet in handen van een machthebber, maar is verspreid over de gehele maatschappij. Waar zij voorheen alleen repressief was, is zij nu productief geworden. Door mensen te disciplineren kon de steeds groeiende bevolking worden ingezet als instrument voor economische groei. De disciplinerende macht is altijd gericht op het bruikbaar maken van het individu.

Deel IV: Gevangenis (jaar ±1800-1840)

I. De inkapseling van de delinquentie

In het laatste gedeelte van *Discipline, Toezicht en Straf* beschrijft Foucault de werking van methoden van verschillende gevangenissen. De periode tussen 1800 en 1840 is het moment waarop de disciplinerende macht uitvloeit over de gehele maatschappij.

In deze periode had bestraffing het doel om ontmoedigend te werken. Daarnaast heerste nog steeds de opvatting dat misdadigers menselijk behandeld moesten worden. Er werden geen lijfstraffen meer gebruikt, maar veroordeelden werden opgesloten. In gevangenissen werden de

⁴ Foucault, p.254

gevangenen blootgesteld aan disciplinaire maatregelen. Zij kregen dwangarbeid opgelegd om te leren dat je behoort te werken om in leven te blijven en om de gevangenen nuttig te maken. Er ontstonden verschillende systemen waar de gevangenen meer privileges kregen naarmate zij zich beter gedroegen.

Waar de gevangenis tijdens het Ancien Regime slechts diende als gebouw waar de veroordeelden werden opgesloten, had zij nu een belangrijkere functie: heropvoeding. De leidinggevenden van de gevangenis speelden namelijk een rol in het oordeel over de voortgang van de gevangenen. De leidinggevenden in de gevangenis werden hierdoor een soort rechters die moesten oordelen wanneer een gevangene terug mocht keren naar de maatschappij. De nieuwe disciplinerende rol die de gevangenis vervulde, is volgens Foucault het *penitenciar* gaan heten. Het penitenciar stond in verbinding met neveninstellingen die ervoor zorgden dat de gevangene onder een regulerend toezicht stond na zijn vrijlating. Het idee hiervan was dat deze mensen hulp nodig hadden na hun vrijlating.

Omdat de gevangenis criminaliteit niet altijd tegenging maar delinquenten voortbracht, ontstond veel kritiek op het gevangeniswezen. Ondanks deze kritiek is de gevangenis altijd blijven bestaan. De reden hiervoor is volgens Foucault dat de gevangenis een bruikbaar soort illegalisme creëert: ze helpt ons namelijk overtredingen van elkaar te onderscheiden, in te delen en te gebruiken. Dat is volgens Foucault de bedoeling van de gevangenis, niet het tegengaan van criminaliteit of recidive.

Zoals eerder beschreven (in deel III van dit hoofdstuk), was er een bepaalde groep mensen in de samenleving zonder privileges in de vorm van toegestane illegalismen. Hierdoor zagen zij zich gedwongen om zich te wenden tot de criminaliteit. Veel mensen werden opgepakt en belandden in de gevangenis. In de gevangenis moesten zij verplichte arbeid verrichten waardoor zij nuttig waren. Als zij vrij kwamen, werd hen het leven op verschillende manieren moeilijk gemaakt. Zo konden zij bijvoorbeeld geen baan krijgen met een strafblad, mochten ze hun woonplaats niet verlaten om elders een nieuw leven te beginnen en moesten ze zich verplicht om de zoveel tijd melden. Het overtrede van een van deze regels was een reden om opnieuw opgesloten te worden. Door deze regels kwamen de delinquenten in een cyclus van ‘gevangen-zijn – vrij-zijn’ terecht. Deze vorm van illegalisme was uiterst bruikbaar voor de staat. Waar het in de middeleeuwen voor misdadigers mogelijk was om ‘buiten’ de maatschappij te vallen, was dit nu onmogelijk geworden. De rondtrekkende plundertochten van de middeleeuwen waren vervangen door een groep delinquenten die te controleren was. Doordat de delinquenten werden afgezonderd van de maatschappij, was het gemakkelijk om

hen te dwingen tot gewenste taken, zoals het verklikken van andere misdadigers (die op hun beurt dan weer in de delinquentiecyclus terecht zouden komen).

Het is daarom naïef om te geloven dat de wet is gemaakt ‘door iedereen, voor iedereen’, volgens Foucault. Zij is gemaakt om hoogste klassen te beschermen tegen de misdaden van de laagste klasse, die zich tot de misdaad wenden omdat hun levensomstandigheden slecht zijn. De gevangenis faalde in het onderdrukken van criminaliteit, maar slaagde in het produceren van delinquentie als een specifieke vorm van illegalisme, die politiek en economisch minder gevaarlijk en uiteindelijk zelfs bruikbaar was.

II. De Gevangenschap (1840-heden)

Nadat de gevangenis de rol van het penitenciaire had gekregen en de bruikbare delinquentie was gecreëerd, dijde de disciplinerende macht uit over de gehele maatschappij. Foucault stelt dat deze uitdijning was voltooid in 1840. De voornaamste effecten zal ik hieronder belichten. De voltooiing van de uitdijning over de maatschappij noemt Foucault de ‘gevangenschap’.

Ten eerste maakte de gevangenschap een “natuurlijke overgang mogelijk van wanordelijkheid naar overtreding en omgekeerd van wetschending naar de afwijking van een regel, of norm.”⁵ Hiermee bedoelt Foucault dat het onderscheid tussen afwijking en norm vervaagt: een afwijking wordt strafbaar en misdaad wordt opgevat als afwijking. Dit komt doordat alle instellingen onderling naar elkaar verwijzen. Alle systemen lopen in elkaar over, zodat mechanismen van bestraffing gradueel sterker worden. In het begin wordt alleen afwijkend gedrag gecorrigeerd, maar geleidelijk worden de regels scherper en de sancties verzwaard.

Ten tweede maakte de gevangenschap het rekruteren van delinquenten mogelijk. Voorheen was het mogelijk om in de leegte van het gebied ‘buiten de wet’ te vallen. Dit is, zoals gezegd, nu niet meer mogelijk. Omdat misdaad binnen de gevangenschap uiteindelijk altijd leidt tot de gevangenis en men daarna geen baan kan krijgen, wordt het mogelijk om misdadigers te rekruteren als verklikkers. Deze verklikkers worden gebruikt om de delinquentie beter te controleren.

Ten derde wordt de macht om te straffen natuurlijk en legitiem gemaakt. Het volk leert straffen te verduren doordat justitie en de discipline op elkaar inwerken. De instantie van het recht wordt ingekapseld in een systeem van andere hulp biedende voorzieningen (denk aan

⁵ Foucault, p. 417

jeugdzorg, Bureau HALT, psychologen). Door de inkapseling van de gevangenis in het systeem is zij niet meer van andere instanties te onderscheiden. Het enige verschil is het feit dat de gevangenis alleen over de ergste criminelen gaat. Door de doorwerking van de gevangenschap hebben mensen geleerd straffen te verdragen en de straffende macht te accepteren.

Ten vierde ontstaat door de gevangenschap een nieuwe vorm van de wet: Foucault beschrijft deze als ‘een mengeling tussen legaliteit en natuur, ofwel voorschrift en constitutie (de norm).’⁶ De rechters oordelen in de gevangenschap tussen normaal en abnormaal in tegenstelling tot schuldig en onschuldig. Het normaliserend oordeel heeft zich wijd verspreid over de samenleving. Wij leven in een maatschappij van leraar-rechters, arts-rechters, pedagoog-rechters en ‘maatschappelijk werker’-rechters.

Ten slotte waarborgt het ‘web van de gevangenschap’ de concrete beslaglegging op het lichaam en de permanente observatie van het lichaam. Het functioneert tegelijk als bestraffingsapparaat en als instrument om kennis te vormen. Deze manier van kennisvorming over de mens heeft volgens Foucault later geleid tot het ontstaan van de menswetenschappen.

Kortom, de gevangenschap als systeem leert ons bestraffing te accepteren doordat afwijkingen van de norm al vroeg gecorrigeerd of bestraft worden. De verschillende hulpinstanties waar mensen mee te maken kunnen krijgen (psycholoog, dokter, jeugdzorg) staan allemaal met elkaar in verbinding, waardoor de grens tussen de instanties en de gevangenis minder groot wordt. Ik zal nu het idee van de gevangenschap van Foucault uitleggen aan de hand van een hypothetische levensloop van een kind.

Volgens Foucault wordt er vanuit de hulpinstellingen moeite gedaan om het individu binnen de vastgestelde normen te houden. Zij houden het individu binnen de norm door middel van steeds zwaardere correcties. Heeft een kind moeite met leren? Dan krijgt het huiswerk mee om extra te oefenen. Blijkt dit geen succes op te leveren, dan kan het kind naar de dokter of psycholoog worden gestuurd voor een onderzoek. Als het kind druk is, krijgt het daar medicijnen voor om alsnog binnen de norm te vallen. Later maakt het kind misschien een keer een fout door met wat ‘foute vrienden’ een bushokje te slopen. Dan krijgt het kind een taakstraf opgelegd en moet naar bureau HALT. Bureau HALT staat in verbinding met jeugdzorg om het kind uit huis te plaatsen indien dit nodig is. Als het kind als volwassene nog een keer een misdaad begaat, wordt hij opgepakt en gedisciplineerd in de gevangenis, waar hij hopelijk zijn les leert en weer binnen de norm valt.

⁶ Foucault, p. 423

Hoofdstuk 2: Het Daltononderwijs

Nu duidelijk is wat Foucaults ideeën over disciplineren zijn, is het tijd ons te wenden tot het Daltononderwijs. Het doel van dit hoofdstuk zal dan ook zijn om een weergave te bieden van de uitgangspunten van het Daltononderwijs. Ik zal beginnen met de geschiedenis van het Daltonplan, waarna ik aandacht besteed aan de daarin uiteengezette principes. Na de principes volgt een stuk over filosofische invloeden op Helen Parkhurst, de bedenker van het Daltonplan. Daarna vergelijk ik het hedendaagse Daltononderwijs in Nederland met het originele Daltonplan.

Het Daltonplan is in de praktijk ontstaan en was omstreeks 1912 zo goed als klaar. De bedenker van het Daltonplan, Helen Parkhurst, heeft zelf het klassieke Amerikaanse onderwijs gevolgd in haar jeugd. Dit onderwijs bestond vooral uit automatiseren: leerlingen moesten thuis rijen woorden leren, waarna de docent de leerlingen overhoorde in de les. Het ging er alleen om dat de leerlingen de rijtjes konden opdreunen. Parkhurst had andere ideeën over het onderwijs en is naar haar zeggen om deze reden later zelf docent geworden.

Parkhursts experiment in de stad Waterville in 1904 vormde het begin van het Daltonplan. Bij dit experiment speelden vier ideeën een belangrijke rol. Omdat de klas bestond uit leerlingen van sterk verschillende leeftijden en het erg druk was benoemde ze de oudste leerlingen van de klas tot mentor, die elk één vak overhoorden en de jongere leerlingen ondersteunden. Deze mentoren kregen ieder een eigen hoek in het lokaal en Parkhurst maakte de tafels los van de vloer waardoor de leerlingen konden aanschuiven bij de groep waar zij mee wilden werken. Ten slotte liet Parkhurst de oudere mentoren zelf een planning maken wat de voorloper zou zijn van Parkhursts idee over ‘budgeting time’⁷. Kortom, de leerlingen kregen de vrijheid om zelf te werken, te overleggen, te bewegen. Zelfs het indelen van tijd, oorspronkelijk in handen van de leerkracht, werd aan (een deel van) de leerlingen overgedragen. Dit onderwijs was hierdoor erg vernieuwend ten opzichte van het klassieke Amerikaanse onderwijs dat Parkhurst zelf had genoten. Daar moesten de leerlingen stil zitten, gezamenlijk in hetzelfde tempo de versjes nazeggen en mocht tussendoor niet gesproken worden.

Later, in 1920, introduceerde Parkhurst de ‘assignments’ (zelfstandige leerpakketten voor een les) die ervoor zorgden dat het leren de taak van de leerling werd: hij/zij mocht zelfstandig aan een assignment beginnen, op eigen tempo werken en het werk zelf plannen. In deze periode introduceerde Parkhurst ook de grafiek in de klas. Op de grafiek konden leerlingen

⁷ Met ‘Budgeting Time’ wordt bedoeld dat de leerlingen zelf hun tijd mochten indelen.

zelfstandig aankruisen welk werk zij af hadden, waardoor zij ook konden zien wat zij nog moesten doen en zich konden vergelijken met andere leerlingen. De klas van Parkhurst kwam ook elke dag samen in een soort waar (leer)problemen van leerlingen konden worden besproken.

De principes van het Daltonplan.

Parkhurst was een pragmatist. Haar onderwijsmethode was vooral gebaseerd op haar praktijkervaring; de theorie achter de Daltonmethode maakte zij later pas. Volgens Parkhurst draaide het Daltononderwijs om efficiënter onderwijs. Parkhurst wilde dat onderwijs, naast het bijbrengen van taal en rekenen, de taak heeft om leerlingen moreel en cultureel te vormen, zodat ze zelfredzaam en sociaal verantwoordelijk worden. De leerling moest na het volgen van onderwijs klaar zijn om zelfstandig te werken en te leven.

De twee hoofdprincipes van Parkhurst zijn ‘vrijheid van de leerling’ en de ‘socialisatie van de school’. Beide principes zijn gericht op het verbeteren van het onderwijs ten opzichte van het klassieke onderwijs. Parkhurst geloofde dat de ervaring de beste leermeester is en dat het daarom van belang is om de leerling vrij te maken. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling vrij is om die ervaring – via het schoolwerk – zelf te doen zelf te doen, in tegenstelling tot in het klassieke onderwijs, waar hij/zij moet luisteren naar een docent die alles voorkauwt. Vrijheid leidt tot ervaring, en ervaring zorgt ervoor dat leerlingen nieuwe stof beter leren beheersen.

Met de *socialisatie van de school* bedoelt Parkhurst dat de leerlingen vrij moeten zijn om met elkaar om te gaan (binnen grenzen). Hierdoor gaan zij op wisselende manieren met de stof en hun medeleerlingen om. Daarnaast hebben zij frequenter intensievere leermomenten. Parkhurst voerde in 1925 een nieuw derde principe toe genaamd ‘budgeting time’. Volgens dit principe werkt het bevorderend voor de leerling om zelf een inschatting te maken aan welk onderdeel van de lesstof hij of zij de meeste tijd wil besteden. Dit derde principe draagt bij aan de zelfstandigheid van de leerling.

Invloeden op Parkhursts ideeën

De ideeën van Parkhurst zijn niet uit de lucht komen vallen. Toen zij aspireerde docent te worden, begon zij artikelen te lezen van andere onderwijswijsvernieuwers. Ze geeft zelf aan beïnvloed te zijn door Emerson, Conklin, Swift, Dewey en Montessori. In verband met de lengte van dit stuk zal ik hieronder kort uitleggen hoe de ideeën van Emerson, Dewey en Montessori terug te vinden zijn bij Parkhurst, omdat deze invloeden het sterkst waren.

Emerson

Parkhurst heeft in haar pubertijd veel van de Amerikaanse filosoof Ralph Waldo Emerson gelezen. Haar werk 'Education on the Dalton Plan' begint zelfs met een citaat uit zijn werk. Wat Parkhurst zich echter niet realiseerde, aldus Piet van der Ploeg, is dat de citaten die ze van Emerson gebruikt satirisch waren bedoeld.⁸ Parkhurst gebruikt het onderstaande citaat om te pleiten voor onderwijsvernieuwing.

Among American thinkers Emerson was one of the first to realize and to point out that our educational system was a failure because the ideals upon which it had been founded had lost their meaning. 'We are students of words,' he wrote, 'we are shut up in schools and colleges and recitation rooms for ten or fifteen years and come out at least with a bag of wind, a memory of words, and do not know a thing.'⁹

Emerson was echter geen aanhanger van onderwijsvernieuwende bewegingen, integendeel zelfs. Emerson vond het idee om uit ervaring te leren in plaats van uit boeken moderne onzin. Zo maakt hij iets verderop vernieuwers zoals Parkhurst belachelijk:

We come out [KS: of school] at last with a bag of wind, a memory of words, and do not know a thing. We cannot use our hand, or our legs, or our eyes, or our arms. [...] The lessons of science should be experimental also. The sight of a planet through a telescope, is worth all the course on astronomy, [...] the taste of the nitrous oxide, the firing of an artificial volcano, are better than volumes of chemistry.¹⁰

Emerson was tegen de kortzichtige moderne onderwijsvernieuwers. Hij dacht dat onderwijs erop gericht moest zijn om kinderen te leren het beste van zichzelf te maken. Hoewel Parkhurst in grove lijnen dezelfde waarden als die van Emerson onderschrijft, zijn zij niet verenigbaar: Emerson geloofde niet dat dit mogelijk was in normaliserend onderwijs, maar dat individuen dit zelf moesten doen. Geen school kon het individu leren het beste van zichzelf te maken volgens Emerson.

⁸ Van der Ploeg, p.32

⁹ Van der Ploeg, p. 31

¹⁰ Emerson, 1844

Montessori

Parkhurst heeft twee jaar lang gewerkt om de Montessori-methode Voor het Amerikaanse onderwijssysteem uit te werken. Deze methode was bedoeld voor onderwijs aan kinderen tot ongeveer zeven jaar. Omdat Parkhurst lang met de Montessori-methode bezig is geweest, is het niet verrassend dat de Montessori-methode en het Daltonplan op elkaar lijken. Zowel Parkhurst als Montessori dachten dat de leerling zelf de lesstof moest kiezen, zelfstandig moest werken en dat de rol van de docent minder prominent moest zijn in het leerproces. Toch zijn er nuanceverschillen tussen de twee methodes.

Montessori dacht dat de natuur van het kind ervoor zou zorgen dat het kind zich tot het leermateriaal zou wenden. Het kind moest zelf het leermateriaal kiezen, want daar zou het kind op dat moment aan toe zijn. Het kind moest dan zelfstandig werken, omdat het kind het beste zou leren door eigen ervaring. De docent hoefde slechts toezicht te houden op de kinderen en het materiaal en waar nodig ingrijpen als kinderen zich slecht gedroegen.

Parkhurst dacht net als Montessori dat de leerling zelf de lesstof moest kiezen, maar niet omdat de leerling zich daartoe aangetrokken zou voelen. De keuze van de leerling was bedoeld om het kind te leren plannen en daarnaast zou dit bevorderend zijn voor de motivatie en concentratie van het kind, terwijl het bezig was. Ook is de zelfwerkzaamheid van de leerlingen volgens Parkhurst minder vanzelfsprekend dan Montessori geloofde. Parkhurst dacht dat het nodig was dat de docent de leerlingen begeleidde bij het leren, terwijl dit bij Montessori zo min mogelijk gebeurde. Daarnaast vertrouwde Parkhurst minder op de natuurlijke aantrekkingskracht van de leerstof op de leerlingen, en daarom moeten docenten in het Daltonplan de leerstof inleiden met een zogeheten ‘interest pocket’. Parkhurst dacht dat docenten ‘conferences’ moesten houden om leerlingen vragen te laten stellen en hield ‘interest pockets’, ofwel aandachtstrekkers zoals een kort gesprek of een attribuut laten zien, voor de les begon die de interesse van de leerlingen moesten wekken. De rol van de docent is bij Parkhurst dus belangrijker dan bij Montessori.

Dewey

Zowel Dewey als Parkhurst probeerden het onderwijs te vernieuwen. Parkhurst deed het voorkomen alsof er overeenstemming was tussen haar denkbeelden die van Dewey. Hiermee doelde zij vooral op haar idee van socialisatie van de school en het idee van leren door ervaring. Oppervlakkig gezien lijken de twee onderwijsvernieuwers op elkaar, maar net als Parkhursts gebruik van het Emersoncitaat geeft de gelijkenis met Deweys denkbeelden een vertekend beeld.

Parkhurst wilde door de ‘socialisation of the school’ dat leerlingen leerden om samen te leven en samen te werken. In de praktijk kwam het vooral neer op zelfstandig werken en af en toe hulp vragen aan een ander. Dewey wilde dat het onderwijs de leerlingen zou bijbrengen om op een democratische manier samen te leven. Door samen te werken leren leerlingen dat ze niet ‘geregeerd’ hoeven te worden en dat geen van de leerlingen de baas is. Deweys theorie achter het samenwerken gaat veel verder dan die van Parkhurst. Parkhurst geloofde dat leerlingen spontaan sociale vaardigheden verkregen door af en toe een vraag te stellen aan elkaar. Dewey daarentegen wilde leerlingen bijbrengen om samen te werken aan iets gezamenlijks omdat hij niet geloofde dat de sociale vaardigheden spontaan verkregen konden worden. Het werk zou er dan voor zorgen dat leerlingen goed met elkaar om zouden gaan. Volgens Dewey moest onderwijs per definitie voorzien in ‘common activities’, zoals samen werken aan een project waar men verantwoordelijkheid deelde, die ervoor moesten zorgen dat individuen een sociale organisatie zouden ontwikkelen waaraan ieder bij kon dragen.

Daarnaast dacht Parkhurst vanuit psychologisch perspectief dat leerlingen het beste zouden leren door eigen ervaring¹¹. Deweys notie van leren door ervaring is preciezer dan dat. Dewey geloofde dat educatieve ervaringen moesten voldoen aan ‘continuity’ en ‘interaction’. Een ervaring is niet leerzaam als het stopt bij datgene wat het kind wil of voelt. Een ervaring is pas leerzaam als het grond biedt voor nieuwe educatieve ervaringen en als zij het kind leren wat de cultuur en context van de ervaring is. Denk hierbij aan traditie en beschaving, wetenschap en techniek, instrumenten en gereedschappen.

Parkhurst heeft met haar theorie geen verandering willen teweegbrengen in het curriculum. Dewey geloofde daarentegen dat het onderwijs pas kon worden verbeterd door herziening van het traditionele curriculum.

Het Nederlands Daltononderwijs

Volgens Van der Ploeg volgt het Daltononderwijs in Nederland drie principes: vrijheid, samenwerking en zelfstandigheid¹². De principes verschillen dus van Parkhursts principes: ‘Liberation of student’, ‘socialisation of the school’ en ‘budgeting time’. Vrijheid wordt in het Nederlandse Daltononderwijs geïnterpreteerd als het omgaan met verantwoordelijkheid, waar docent en leerling afspraken maken over de leerstof. Na afloop legt het kind verantwoording af bij de docent over het gemaakte werk. Zoals al eerder beschreven ging Parkhursts idee van

¹¹ Van der Ploeg, p. 67

¹² Van der Ploeg, p.124

vrijheid vooral in tegen het klassieke Amerikaanse onderwijs. Parkhurst wilde de leerlingen vrij maken door hen zelf het werk te laten doen, in plaats van de docent die de stof uitlegde vooraan in de klas.

Terwijl bij Parkhurst de activiteit van de leerling (zelf doen, zelf ervaren) en de zakelijke betrokkenheid (het geïnvolveerd zijn) van de leerling voorop staan, staan in de Nederlandse variant de eigen keuze en de eigen verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid van de leerling voorop.¹³

De slogan van het Nederlands Daltononderwijs is dan ook ‘vrijheid in gebondenheid’ wat volgens Van der Ploeg de politieke boventoon bevestigt¹⁴. Hiermee wordt bedoeld dat in het Nederlands Daltononderwijs de nadruk wordt gelegd op de sociale kant van vrijheid van de leerling (afspraken maken en verantwoordelijkheid dragen) in tegenstelling tot Parkhursts pedagogische insteek (vrijheid om zelf opdrachten te mogen maken). De vrijheid die Parkhurst voor ogen had en de vrijheid die de leerlingen op het Daltononderwijs nu genieten zijn dus verschillend.

Daarnaast verschilt het Nederlands Daltononderwijs van Parkhursts Daltonplan op het gebied van de socialisatie van het onderwijs. Waar Parkhurst voor ogen had om de school te veranderen in een soort miniatuurweergave van het dagelijks leven als volwassene, interpreteert de Nederlandse Daltonvereniging de socialisering van de school vooral als het gezamenlijk werken aan opdrachten.

Behalve de verschillende interpretaties van Parkhursts principes verschilt het Nederlands Daltononderwijs van Parkhursts Daltonplan door de toevoeging van een derde principe. Het derde principe van het Nederlands Daltononderwijs is zelfstandigheid, wat bij Parkhurst geen apart principe was. Hoewel Parkhurst later het ‘budgeting time’-principe heeft toegevoegd aan het Daltonplan, verschilt dit principe van de zelfstandigheid van het Nederlands Daltononderwijs. Dat leerlingen zelf hun tijd mogen indelen bij Parkhurst draagt bij aan de zelfstandigheid van de leerling. Deze vrijheid verschilt echter van de zelfstandigheid van het Nederlands Daltononderwijs omdat hier huiswerk wordt ingepland door de docent. Op de Daltonschool waar ik stage heb gelopen was er geen vrijheid voor de leerling om zelf dingen te

¹³ Van der Ploeg, p. 124

¹⁴ Van der Ploeg, p. 125. De slogan stamt namelijk van de liberaal-democraten en de christen-democraten.

plannen. De zelfstandigheid die het Nederlands Daltononderwijs voor ogen heeft is het durven vragen om hulp, in tegenstelling tot zelf planningen maken.

Het Daltononderwijs in de praktijk

Het is interessant om stil te staan bij de verschillen tussen de praktijk van het Daltononderwijs in Nederland en de principes van Parkhurst. Parkhursts ideeën waren negatief van aard: zij zette zich af tegen het klassieke Amerikaanse onderwijs. Omdat in 2015 het klassieke Amerikaanse onderwijs niet meer bestaat, lijkt het daarom alsof het Daltononderwijs niet meer zoveel verschilt van het klassieke onderwijs. Het klassieke onderwijs bestaat immers niet langer uit het klassikaal herhalen van versjes en een docent die met harde hand orde houdt. In de praktijk proberen Daltonscholen de kernwaarden van het Daltononderwijs uit te drukken. Volgens Dalton.nl zijn deze kernwaarden: samenwerking, vrijheid & verantwoordelijkheid, effectiviteit, zelfstandigheid en reflectie¹⁵. Deze kernwaarden komen in grote lijnen overeen met Parkhursts Daltonprincipes. In mijn ervaring van het Daltononderwijs verschilt de uitwerking van de Daltonprincipes in het Nederlands Daltononderwijs met Parkhursts praktijk.

Budgeting time

Parkhurst vond dat de leerling zelf moest bepalen wanneer aan welk vak werd gewerkt. Door de indeling van het klaslokaal kon de leerling aanschuiven aan de groep van bijvoorbeeld rekenen of taal. Het Nederlands Daltononderwijs lijkt op het klassiek onderwijs op het gebied van huiswerk opgeven. De leerlingen in Nederland hebben een rooster en krijgen bij elke les huiswerk op van de docent, wat zij moeten maken voor de aanvang van de volgende les. Dit verschilt dus wezenlijk van Parkhursts ideaal. Het Nederlands Daltononderwijs heeft echter wel elke week een uur dat is vrijgemaakt waar de leerling zelf invulling aan moet geven. Dit wordt het ‘Daltonuur’ genoemd en kan worden gebruikt om extra uitleg te vragen voor een vak, of om huiswerk te maken.

Vrijheid van de leerling

Parkhurst had met ‘vrijheid van de leerling’ voor ogen dat de leerlingen zelf het werk mochten maken, in tegenstelling tot de docent die het werk voordoet wat de leerlingen moeten herhalen. De leerling moest leren door zelf te ervaren. Dat leerlingen leren door zelf het werk te maken is het geval in al het Nederlands onderwijs, dus ook in een Daltonschool. Het Nederlands Daltononderwijs probeert zich echter te onderscheiden door een paar keer per jaar Daltonmiddagen te organiseren, waar verschillende vakdisciplines een themadag op touw

¹⁵ <http://dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden> (op 16-04-2015)

zetten, bedoeld om de leerlingen op een creatieve manier met de stof om te laten gaan. Vaak wordt getracht om vakoverstijgende projecten te houden met behulp van maatschappelijke thema's. Denk hierbij aan het houden van workshops, projecten en debatten. Daarnaast organiseert het Daltononderwijs excursies voor de leerlingen.

Socialisation of the school

Van der Ploeg legt uit wat Parkhurst voor ogen had met de socialisatie van de school.

Dat moet op gewoon gemeenschapsleven lijken: ruimte bieden aan wederzijdse afhankelijkheid en verantwoordelijkheid, een door elkaar heen leven, veel en gevarieerde interactie, geen gekunstelde verhoudingen, niet te veel regels, niet te veel hiërarchie.¹⁶

Het lijkt erop dat het Nederlands Daltononderwijs dit principe heeft laten varen in vergelijking met de preciezere bedoeling van Parkhurst. Het Nederlandse Daltononderwijs probeert om nadruk te leggen op het laten samenwerken van leerlingen met behulp van (interdisciplinaire) projecten of werkstukken. De ervaring die ik heb opgedaan bij een Daltonschool was dat er op de alledaagse schooldag minder ruimte beschikbaar is om samen te werken.

¹⁶ Van der Ploeg, p. 126

Hoofdstuk 3: Disciplineren in het Daltononderwijs

Nu het duidelijk is waar Foucaults boek over gaat en wat het Daltononderwijs inhoudt, is het mogelijk de theorie van Foucault toe te passen op het middelbaar onderwijs. Daarna zal ik een onderscheid maken tussen het normale middelbaar onderwijs en het middelbaar Daltononderwijs.

Het Daltononderwijs in Nederland profileert zich met de slogan ‘vrijheid in gebondenheid’. Deze slogan komt overeen met de ideeën van Parkhurst over het onderwijs. Zoals eerder beschreven dacht Parkhurst namelijk dat de leerling vrij moest zijn om zelfwerkzaam met de leerstof om te gaan. Het is zonder twijfel zo dat Parkhursts visie in vergelijking met het klassieke Amerikaanse onderwijs uit haar tijd kan worden beschreven als vrij onderwijs. Door de jaren heen is het onderwijs in Nederland echter veranderd. Het Daltononderwijs steekt daarom niet meer zo sterk af tegen het normale onderwijs als Parkhursts Daltonplan. Desalniettemin profileert het zich nog steeds met de slogan ‘vrijheid in gebondenheid’, wat insinueert dat deze specifieke ‘vrijheid’ niet vanzelfsprekend is voor alle onderwijsstromingen in Nederland. Het doel van dit hoofdstuk is om de theorie van Foucault toe te passen op het Daltononderwijs (van Parkhurst en de Nederlandse variant). In hoeverre zijn Daltonleerlingen daadwerkelijk vrij? Hoe verschilt deze vrijheid van de vrijheid van leerlingen van normaal middelbaar onderwijs?

Om deze vraag te beantwoorden, zal ik vooral een beroep doen op hoofdstuk drie en vier van Foucaults boek ‘Discipline, Toezicht en Straf’. Dit zijn de hoofdstukken ‘Discipline’ en ‘Gevangenschap’ respectievelijk. De eigenschappen van de disciplinerende macht zullen als eerste worden besproken, waarna de vergelijking met het middelbaar onderwijs zal worden gemaakt. Deze vergelijking is vooral gericht op het moderne middelbare Daltononderwijs, maar sommige argumenten zijn ook van toepassing op Parkhursts Daltonexperiment.

Foucault kende vier eigenschappen toe aan de disciplinerende macht. De disciplinerende macht is cellulair, organisch, combinatorisch en evolutief. Zoals al eerder beschreven functioneert de disciplinerende macht door deze eigenschappen. Nu zullen wij zien of het middelbaar onderwijs kenmerken vertoont van de disciplinerende macht.

Doordat de disciplinerende macht de ruimte opdeelt (cellulair) wordt het mogelijk om in de massa individuen van elkaar te onderscheiden. Door de verdeling is men in staat om individuen op verschillende plekken te beoordelen en met elkaar te vergelijken. Dat het middelbaar onderwijs cellulair is verdeeld, spreekt voor zich. Elk van de leerlingen is toegewezen aan een klas, meestal bestaand uit 20 tot 30 leerlingen die zich op dat moment in

dezelfde fase bevinden binnen hun opleiding. Zonder deze opdeling zou het onmogelijk zijn om leerlingen les te geven of te beoordelen. Ook door de (tijdelijke) binding aan een klaslokaal wordt het mogelijk leerlingen te concentreren en te controleren. Foucault stelt dat het door de parcellering van de ruimte onmogelijk wordt voor individuen om (ongemerkt) te verdwijnen. Dit zien we terug in het onderwijs. In combinatie met het lesrooster wordt het mogelijk om de locatie van leerlingen te administreren. Indien een leerling toch afwezig is, wordt dit genoteerd en doorgegeven aan de leerplichtambtenaar. Voorheen was het misschien mogelijk voor de leerling om te stoppen met school, maar tegenwoordig kan dit niet meer omdat afwezigheid wordt opgemerkt en bestraft.

Het evolutieve karakter van de disciplinerende macht betekent dat zij tijd in segmenten indeelt die elkaar logisch opvolgen. Elk van deze segmenten is gewijd aan een specifiek doel. Het middelbaar onderwijs is ook evolutief ingericht, concreet betekent dat de tijd van de leerlingen wordt opgedeeld volgens het rooster waar zij zich aan moeten houden. Door de tijd in te delen wordt het mogelijk om in te grijpen door middel van differentiatie, correctie, bestraffing of eliminatie.¹⁷ Foucault beschrijft vier manieren waarop de disciplinerende macht de tijd kapitaliseert en optimaal profijt bewerkstelligt¹⁸. Ten eerste wordt de tijdsduur in parallele en successieve segmenten verdeeld, die ieder afzonderlijk gericht zijn op een specifiek doel. Dit zien we terug in het onderwijs in de manier waarop de tijd van de leerlingen wordt verdeeld in lessen (differentiatie). In een lesuur wordt maar één vak gedoceerd, zoals bijvoorbeeld filosofie. Bij aanvang van elk lesuur vraagt de filosofiedocent de leerlingen om zich niet bezig te houden met andere vakken, opdat zij meer aandacht kunnen besteden aan filosofie. Als leerlingen niet luisteren, worden zij terecht gewezen (correctie) of kunnen zij extra werk krijgen (bestrafing). Door de afscheiding van vakken wordt de concentratie en inspanning van de leerlingen dus geoptimaliseerd.

Ten tweede worden de verschillende strengen van oefeningen volgens een ‘analytisch schema van toenemende moeilijkheidsgraad vervlochten’¹⁹. Dit zien we ook terug in het onderwijs: naarmate de leerling een hoger leerjaar bereikt wordt meer van hem verwacht.

Ten derde worden de temporele segmenten begrensd door middel van een afsluitende proef die een driedelige functie heeft: het subject bereikt het vereiste niveau, de proef waarborgt de opleidingstijd van verschillende subjecten en ze differentieert de capaciteiten van elk

¹⁷ Foucault, P. 223

¹⁸ Foucault, P. 217-222

¹⁹ Foucault, p. 220

individu. Aan het einde van elk tijdsegment (in dit geval het einde van het jaar) vindt een ‘proef’ plaats die de leerling moet halen om door te mogen gaan naar het volgende niveau. De proef is in dit geval het halen van een gemiddelde becijfering van ten minste 5,5 voor ieder afzonderlijk vak dat de leerling heeft gekozen.

Ten slotte wordt ieder individu oefeningen toegewezen bestemd voor zijn niveau. Dit zien we terug in het onderwijs in de manier waarop leerlingen worden becijferd, en worden geadviseerd naar aanleiding van hun cijferlijst om wellicht van leerniveau te veranderen. Daarnaast is het zo dat leerlingen die geen 5,5 hebben gehaald voor hun vakken niet door mogen naar het volgende tijdsegment in de vorm van het volgende leerjaar (eliminatie).

Dat de disciplinerende macht organisch is, betekent dat zij bepaalde handelingen natuurlijk doet overkomen. Dit zorgt ervoor dat individuen sneller geneigd zijn om zich de opgelegde handeling eigen te maken. Het middelbaar onderwijs voldoet ook aan de organische kenmerken van de disciplinerende macht. De leerlingen worden geleerd om met de voeten op de grond, met rechte rug en met armen boven de tafel te zitten. Daarnaast mogen de leerlingen niet met hun hoofd tussen hun handen zitten. De reden dat de leerlingen zo moeten zitten is natuurlijk om hun concentratie (en daarmee hun nut) te verhogen.

Dat de disciplinerende macht combinatorisch is, betekent dat zij uit de gegroepeerde gedisciplineerde individuen meer kracht kan putten dan uit alle individuen apart van elkaar. De combinatorische kant van de disciplinerende macht zien wij niet sterk terug bij het onderwijs. Foucault beschreef de combinatorische kracht van de disciplinerende macht als de verandering van een individu naar een element in een machine waar elk element een rol speelt. Als voorbeeld noemt Foucault vooral de gedisciplineerde soldaat. De bewegingen van de soldaat gebeuren automatisch omdat zij zijn ingeprent op zijn lichaam, wat het mogelijk maakt dat de soldaat zelf een element van een mechanisme wordt op hoger niveau.²⁰ De enige combinatorische kant van de disciplinerende macht zien we in het onderwijs terug bij het samenwerken aan gezamenlijke projecten. Doordat de leerlingen samen aan een werkstuk worden toegewezen zijn zij in staat meer en beter werk te produceren dan wanneer zij elk afzonderlijk een werkstuk hadden moeten maken.

De cijferlijst van de leerling bewerkstelligt behalve een administratief doel ook een normaliserend effect. Door de kwantificering van de vaardigheden van het kind (door gebruik van tentamens, toetsen, mondelinge en schriftelijke overhoringen) wordt het mogelijk om een

²⁰ Foucault, p. 229

leerling met andere leerlingen te vergelijken. Door de vergelijking is het mogelijk een waardeoordeel te rechtvaardigen. Als iemand bijvoorbeeld een gemiddeld cijfer van vier heeft kan men met zekerheid stellen dat hij in ieder geval de toetsen slechter maakt dan iemand die een gemiddeld cijfer acht heeft en dus dat hij de stof slechter begrijpt. Deze normaliserende functie van de cijferlijst is door Parkhurst zelf ingevoerd in de vorm van een grafiek vooraan in de klas waar alle resultaten op te zien waren. Met de intrede van de grafiek in haar lokaal waarop de leerlingen zelf konden zien wat zij moesten doen en hoe zij zich verhielden ten opzichte van hun medeleerlingen was de internalisatie van de disciplinerende blik voltooid. Er was geen docent meer nodig om de leerlingen te vertellen dat zij beter hun best moesten doen. De leerling zag op de grafiek dat hij achter liep en wist dan dat hij harder moest werken. Hierin is de internalisering van de panoptische blik terug te zien. Net zoals gevangenen die waren vrijgelaten uit Benthams gevangenismodel zich naar de norm zouden gedragen doordat zij de 'blik van de bewaker' hadden geïnternaliseerd, zo wisten Parkhursts leerlingen dat zij beter moesten werken doordat zij zich de bekritiserende blik van de docent eigen hadden gemaakt. Zelfs zonder dat de docent het hoefde te expliciteren wisten de leerlingen dat zij zich naar de norm moesten schikken, die tentoon was gesteld op de grafiek.

Ook door de werking van het rooster wordt de leerlingen geleerd om niet af te wijken van de norm. Door de werking van het rooster worden leerlingen getraind om punctueel te zijn. Immers, elke keer dat een kind te laat is bij een les wordt het bestraft in de vorm van 'nakomen'. Dit betekent dat de leerling één lesuur (of meer) moet inhalen na schooltijd. Op deze manier wordt leerlingen bijgebracht dat het abnormaal is om te laat te komen, en worden zij klaargemaakt voor een productief arbeidsleven. De manier waarop de middelbare school met absentie en te laat komen omgaat, doet sterk denken aan Foucaults beschrijving van de gevangenschap: er is sprake van correlatie tussen de sterkte van de afwijking en de correctie (of bestraffing). Eén keer te laat betekent één keer nablijven. Komt het kind een aantal keer te laat? Dan wordt de correctie relatief gezien zwaarder. Zo kunnen bijvoorbeeld de ouders van het kind worden gebeld. Daarnaast is het in Nederland zo geregeld dat als een leerling in 4 weken meer dan 16 uur afwezig is, er contact moet worden opgenomen met de leerplichtambtenaar. De leerplichtambtenaar moet in dit geval een proces verbaal opmaken. Ook kan Bureau HALT

betrokken worden bij de afwezigheid van het kind²¹. De maximale straf uitgegeven door Bureau HALT straf bestaat uit 20 uur ‘leerstraf’.

De school als deel van de gevangenschap

In ‘Deel IV: de gevangenis’ van zijn boek beschrijft Foucault de verspreiding van de disciplinerende mechanismen. Door het contact met Bureau HALT is het duidelijk dat het middelbaar onderwijs een belangrijk element is in wat Foucault ‘de gevangenschap’ noemt: het netwerk van de disciplinerende mechanismen in de maatschappij. Doordat alle hulporganisaties met elkaar en met de gevangenis in contact zijn gekomen ontstaat een netwerk van fijnmazige disciplinerende instanties die het individu bestraffen als het afwijkt van de norm. De connectie tussen de instantie voor het afstraffen van het te laat komen in de klas (school) wordt daardoor verbonden met de instantie die is bedoeld om criminelen te bestraffen (de politie, Bureau HALT).

Behalve de verbinding tussen de school en Bureau HALT bestaat er ook een verbinding tussen de school en de geestelijke gezondheidszorg. Mentoren zijn docenten die toegewezen worden aan een klas om hen te begeleiden bij problemen die de kinderen kunnen hebben. Zo kan de mentor het kind leren plannen indien het lage cijfers haalt, of fungeert als vertrouwenspersoon bij alledaagse problemen. Als het kind echter te heftige problemen heeft voor een mentor kan het worden doorverwezen naar een vertrouwenspersoon. De vertrouwenspersoon heeft vaak een opleiding gedaan die hem of haar in staat stelt om het kind beter te helpen dan de mentor dat kan. Als blijkt dat de vertrouwenspersoon niet genoeg hulp kan bieden voor de leerling, dan kan deze worden doorverwezen naar de psycholoog. De disciplinerende macht streeft altijd naar maximalisatie van nut van het individu. De verbinding tussen school en geestelijke gezondheidszorg kan worden gezien als een poging om de leerlingen die afwijken van de norm van hun problemen te ontdoen om hen weer binnen de grenzen van het ‘normale’ te laten vallen.

Na het aflopen van de eigenschappen van disciplinerende macht valt op dat het middelbaar onderwijs haar leerlingen op verschillende manieren disciplineert. Het is de vraag of het Daltononderwijs verschilt in haar disciplinerende mechanismen. In de praktijk zag ik terug hoe de disciplinerende eigenschappen van het middelbaar onderwijs evengoed aanwezig waren bij het Daltononderwijs. Het Daltononderwijs probeert zich echter te onderscheiden door

²¹ ‘Verwijzing naar Halt vindt plaats wanneer een jongere meer dan 8 uur heeft gespijbeld of meer dan 11 keer te laat gekomen is.’ - <http://www.halt.nl/index.cfm/site/Halt%20/pageid/8D75D5D9-929A-34CC-20E20C5A56CDB0ED/index.cfm> op 03-04-2015

Daltonmiddagen en Daltonuren. Dragen deze fenomenen bij aan de vrijheid van de leerling, of juist niet?

Ik denk dat Foucault over Daltonmiddagen niet wezenlijk verschillend zou vinden van het reguliere onderwijs. Het is weliswaar een andere vorm van onderwijs, maar is evengoed verbonden aan disciplinerende mechanismen: verplichte aanwezigheid en gebonden aan tijd. Wellicht dat Daltonmiddagen eraan bijdragen dat leerlingen een bredere vorm van kennis verwerven, maar ik denk niet dat dit disciplinerend tegengaat. Het Daltonuur zou Foucault wel interessant zou vinden, denk ik.

Het Daltonuur is verplicht voor alle leerlingen die bij een Daltonschool onderwijs volgen. De uren zijn ingepland, maar het is aan de leerlingen om deze te benutten. Hierin is slogan 'vrijheid in gebondenheid' terug te zien. Hoewel het lijkt alsof dit de leerlingen vrijer maakt dan leerlingen van het reguliere onderwijs, denk ik dat Foucault daar anders over zou denken. Het panoptische element van de disciplinerend is namelijk terug te vinden bij het Daltonuur. Leerlingen mogen zelf het vak kiezen waar aan zij willen werken, maar er is geen docent die zorgt dat leerlingen met de stof bezig zijn, zoals tijdens klassikaal onderwijs. Als leerlingen willen luiere, kunnen zij dit doen. Juist in dit gebrek aan direct toezicht is het panoptische element gesitueerd. Doordat leerlingen deadlines moeten afspreken met hun docent weten zij dat zij horen te werken: aan het einde van de les moet de leerling verantwoording afleggen aan de docent over het verrichtte werk. Hier is dus sprake van zelfdisciplinerend onder druk van de deadline, die het gedrag verandert op dezelfde manier als het panopticon. De werking van het panopticon veranderde het gedrag van gevangenen omdat zij de blik van de bewaker internaliseerden. Op soortgelijke manier internaliseren de leerlingen het moment van verantwoording - de deadline - en passen hun gedrag daar zelf op aan.

Het Daltonuur verschilt dus wezenlijk van klassikaal onderwijs. Het klassikale onderwijs doet denken aan de manier waarop Foucault de arbeiders aan de lopende band beschrijft: er wordt toezicht gehouden op de productiviteit en er wordt door iemand anders bepaald *wanneer* er wordt gewerkt en *wat* er wordt gedaan. Bij het Daltonuur is er alleen sprake van de bepaling van het *wanneer*, met minimaal toezicht (alleen een docent die zorgt dat leerlingen niet ontsporen). Het is juist de deadline die de zelfdisciplinerend van de leerlingen bewerkstelligt, waardoor zij alsnog productief zijn. Het Daltonuur is vanuit deze positie bekeken juist meer disciplinerend dan klassikaal onderwijs.

Conclusie

We hebben gezien in Foucaults analyse op welke manieren de disciplinerende macht zich openbaart. Volgens Foucault is disciplineren pas mogelijk nadat ruimte en tijd zijn opgedeeld en zijn toegesneden op verschillende doelen. Daarnaast bewerkstelligt de disciplinerende macht altijd nutsmaximalisatie, ofwel het verbeteren van productiviteit door middel van kwantificering, differentiatie en normalisatie. Kortom, door disciplineren.

Parkhurst heeft zich als onderwijsvernieuwer vooral afgezet tegen het klassieke Amerikaanse onderwijs dat bestond uit automatiseren: het klassikaal herhalen van versjes die de docent voorzei. Er is geen twijfel over mogelijk dat haar vernieuwende inzichten en methoden het onderwijs omstreeks 1900 met grote sprongen vooruit hebben geholpen. Vandaag de dag steekt het moderne Daltononderwijs echter sterk minder af tegenover het moderne klassieke onderwijs dan dat Parkhursts originele Daltonplan af stak tegen het klassieke Amerikaanse onderwijs. Hoewel het onderwijs tegenwoordig bekend staat als minder streng dan vroeger, betekent dit niet dat de leerlingen minder worden gedisciplineerd.

Volgens Foucault wordt de internalisering van de disciplinerende blik mogelijk na de kwantificering van de vaardigheden van het kind. Deze kwantificering vond plaats toen Parkhurst een grafiek vooraan in de klas hing en bestaat nog steeds in het middelbaar onderwijs door de normaliserende werking van cijferlijsten. Daarnaast wordt er van de leerlingen verwacht dat zij recht in hun banken zitten. Door het opdelen van de tijd van de leerlingen in vakken wordt het nut gemaximaliseerd en door hen te straffen als zij te laat of afwezig zijn worden ze gedisciplineerd. Daarnaast is het moderne onderwijs verbonden met het netwerk wat Foucault 'de gevangenschap' noemt op verschillende manieren, waaronder de verbinding naar Bureau HALT en de verbinding met de geestelijke gezondheidszorg. Al deze disciplinerende methoden dragen bij aan de normaliserende werking van het onderwijs. Terwijl het vroeger mogelijk was om af te wijken van de norm, wordt deze afwijking tegenwoordig opgemerkt en weggewerkt door de normaliserende sancties.

In deze analyse wordt duidelijk dat het moderne middelbaar onderwijs voldoet aan alle door Foucault benoemde eigenschappen van de disciplinerende macht. Het Nederlands Daltononderwijs hanteert als slogan 'vrijheid in gebondenheid'. Deze slogan lijkt te insinueren dat Daltonleerlingen vrijer zijn dan leerlingen van het hedendaagse klassieke onderwijs. Ik neem aan dat de slogan vooral haar betekenis haalt uit de relatie tussen het Daltononderwijs en het normale onderwijs. In de alledaagse zin is de slogan waar: het Daltononderwijs doet een poging haar leerlingen een iets breder pakket aan te bieden door keuzevakken en

Daltonmiddagen. In Daltonuren vinden leerlingen vrijheid om te kiezen welk vak zij studeren op welk moment, een vrijheid die leerlingen van regulier onderwijs niet hebben.

Als wij echter kijken naar de eigenschappen van de disciplinerende macht zoals beschreven door Foucault valt op dat het middelbaar onderwijs, dus ook middelbaar Daltononderwijs, weinig vrijheid biedt aan leerlingen, maar hen vooral bloot stelt aan disciplinerende mechanismen (zie hoofdstuk drie ‘disciplinerende mechanismen in het Daltononderwijs’). De disciplinerende mechanismen van het middelbaar onderwijs vinden wij immers ook terug bij het middelbaar Daltononderwijs. Behalve deze disciplinerende elementen disciplineert het middelbaar Daltononderwijs de leerlingen ook door middel van Daltonuren. Hoewel leerlingen keuzevrijheid krijgen tijdens het Daltonuur, moeten zij aan het einde daarvan verantwoordelijkheid afleggen. Het effect van deze verantwoording doet denken aan de bewaker in het panopticon: gevangenen gedroegen zich normaal door zichzelf te disciplineren uit angst bekeken te worden. Op soortgelijke manier disciplineren Daltonleerlingen zichzelf doordat zij verantwoordelijkheid moeten afleggen aan het einde van de les (en dus als het ware bekeken worden). Juist in het afleggen van verantwoordelijkheid treedt dus een panoptisch element in werking wat bij uitstek disciplinerend werkt. Men zou dus kunnen stellen dat leerlingen van het Daltononderwijs meer worden gedisciplineerd dan leerlingen van normaal middelbaar onderwijs.

Bronnenlijst

Emerson, R. W. (1844). New England Reformers. In *Essays: Second Series*. Opgehaald van <http://www.emersoncentral.com/newengland.html>

Foucault, M. (2010). *Discipline, Toezicht en Straf: de geboorte van de gevangenis* (6de ed.). Groningen: Historische Uitgeverij.
vertaling van *Surveiller et punir: Naissance de la prison*

Kernwaarden. (2015, April 16). Opgehaald van Dalton:
<http://dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden>

Ploeg, P. v. (2010). *Dalton Plan: oorsprong en theorie van het Daltononderwijs*. Saxion Dalton University Press.

Schoolverzuim. (2015, April 3). Opgehaald van Halt.nl:
<http://www.halt.nl/index.cfm/site/Halt%20/pageid/8D75D5D9-929A-34CC-20E20C5A56CDB0ED/index.cfm>