

Door: Piet van der Ploeg, lector Daltonplan
Oktober 2007

Negatieve vrijheid

Verwarrend in discussies over vrijheid en onderwijs is dat niet altijd even duidelijk is welk concept van vrijheid gevolgd of bedoeld wordt. Een voor het onderwijs bruikbaar onderscheid is dat tussen negatieve en positieve vrijheid. Het is van de filosoof Berlin in zijn essay *Two concepts of liberty* uit 1964. Negatieve vrijheid is de *ruimte* om je eigen gang te gaan, ongehinderd door anderen te doen en te laten. Positieve vrijheid is het *vermogen* om je eigen gang te gaan, autonoom te oordelen en te handelen. Negatieve vrijheid is derhalve een soort gelegenheid en positieve vrijheid een soort bekwaamheid.

Verwarrend in discussies over vrijheid en onderwijs is voorts dat vrijheid als pedagogisch doel soms niet duidelijk onderscheiden wordt van vrijheid als didactisch middel. Het is handig en ook noodzakelijk om doel en middel uit elkaar te houden.

Positieve vrijheid is een voor de hand liggend en gangbaar pedagogisch doel: zelfbepaling, autonomie, zelfredzaamheid, onafhankelijkheid, kritisch oordeelsvermogen, handelings-bekwaamheid enzovoort. Onder filosofen geldt het zelfs als pedagogisch doel bij uitstek, altijd al, vanaf het allervroegste tot het allerlaatste denken over onderwijs en opvoeding (bijvoorbeeld, om een paar filosofen te noemen: Plato, Schleiermacher, Peters, Langeveld, Oelkers, Benner, Imelman en Bransen; vgl. Van der Ploeg 1992, 1995 en 2003). Of positieve vrijheid ook een aantrekkelijk didactisch middel is, valt nog te bezien.

Negatieve vrijheid kan geen pedagogisch doel zijn. De mate waarin kinderen later als volwassenen de ruimte krijgen om hun eigen gang te gaan wordt niet door opvoeding en onderwijs bepaald. Niettemin kan negatieve vrijheid best een didactisch middel zijn.

Deze keer gaat het over negatieve vrijheid als didactisch middel. Volgende keer gaat het over positieve vrijheid.

Empirische onderzoeken (leerpsychologie, onderwijspsychologie) bevestigen elkaar in de uitkomst dat enige keuzevrijheid en enige zelfbeschikking gunstig zijn voor schools leren en dat, omgekeerd, veel controle en veel bemoeienis ongunstig zijn (vgl. Ryan & Deci 2000, Paris & Paris 2001, Lillard 2005, Ormrod 2006). Uiteraard volgt de vraag wat het optimum, wat het minimum en wat het maximum is en hoe deze variëren afhankelijk van leerlingkenmerken. Maar hoe dan ook: negatieve vrijheid is didactisch voordelig.

Waar Parkhurst over vrijheid spreekt in haar *Education on the Dalton Plan* heeft ze het voornamelijk over vrijheid als didactisch middel en bedoelt ze nagenoeg steeds negatieve vrijheid (analyse binnenkort op www.daltonplan.nl, waarop ook de originele

Engelse tekst van Parkhurst beschikbaar is). Of het Daltononderwijs het belang van negatieve vrijheid als didactisch middel serieus neemt, is de moeite van het onderzoeken waard. Ik kan er wel alvast iets over zeggen. Omdat ik me iets afvraag.

In het Daltononderwijs krijgen de leerlingen in verscheidene opzichten en tot op zekere hoogte de vrijheid om zelf te beslissen wat, wanneer en hoe ze leren. Maar deze vrijheid heeft doorgaans een prijs. De leerlingen moeten zich vaak een veelheid van regels en procedures laten welgevalen en worden soms sterk gedirigeerd, gecontroleerd en bevoegd. Is er per saldo dan wel sprake van voldoende negatieve vrijheid?

Voorbeeld uit het Dalton voortgezet onderwijs (op basis van wat ik zoal verneem uit de praktijk):

De leerlingen mogen in de daltonuren zelf weten wat ze doen en waar. Maar iedere leerling moet bijna een week van tevoren melden wat en waar. Vervolgens wordt hij ingedeeld. Of hij daadwerkelijk mag doen wat en waar hij wil, is afhankelijk van de verhouding tussen vraag en aanbod (beschikbare ruimte en docenten) en soms afhankelijk van het oordeel van een docent of van docenten over wat de leerling nodig heeft. Eenmaal in het lokaal tijdens de daltonuren mag de leerling het lokaal niet verlaten tenzij hij een verlofpasje heeft. Het pasje wordt verstrekt door de leerkracht in het lokaal; de leerkracht beoordeelt en beslist of de leerling een goede reden heeft het lokaal te verlaten. Elke leerkracht krijgt per lokaal een pasje en niet meer dan een. In het lokaal mag tijdens de daltonuren niet gesproken worden als het een rood lokaal is en alleen gefluisterd worden als het een oranje lokaal is. Er mag gewoon gesproken worden als het een groen lokaal is. De kleur van het lokaal staat vast; intekenen voor een lokaal, betekent intekenen voor of stilte of fluisteren of praten. Wat voor werk de leerling tijdens de daltonuren doet, beslist hijzelf mits hij in het lokaal van zijn voorkeur wordt ingedeeld. Beslist hijzelf ... Nou ja, hij mag zelf weten wanneer hij doet wat hem is opgedragen mits hij op tijd klaar is met alles wat hem is opgedragen. Een en ander moet door de leerlingen gedetailleerd worden bijgehouden en verantwoord en wordt ook door de leerkrachten bijgehouden en bovendien voorgekookt, gecontroleerd, besproken en afgetekend. Hiertoe dienen taakkaarten, studiewijzers, stempelkaarten, tabellen, formulieren, portfolio's, mentoring enzovoort.

Met de ene hand wordt de leerlingen de vrijheid gegeven, maar met de andere hand wordt de vrijheid teruggenomen door regels en procedures. De gang van zaken is vergelijkbaar met de hedendaagse relatie tussen overheid en school: scholen krijgen meer autonomie, maar ondertussen worden scholen door een overdaad aan toezicht, verantwoording, evaluatie, circulaire, regelgeving en bureaucratische verplichtingen korter gehouden dan ooit. De voorzitter van de NDV schrijft er behatenswaardige columns over ...

Zo bekeken lijkt de negatieve vrijheid niet al te ruim in de praktijk van het Daltononderwijs. Dat kan beter. Ik kom later hierop terug.

Literatuur waarnaar verwezen is

Berlin, I. (1964). Two Concepts of Liberty. In: I. Berlin, *Four Essays on Liberty*. London: Oxford University Press.

Lillard, A.S. (2005). *Montessori. The Science behind the genius*. New York: Oxford University Press.

Ormrod, J.E. (2006). *Essentials of Educational Psychology*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merril/Prentice Hall.

Paris, S.G. & Paris, A.H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.

Van der Ploeg, P.A. (red.) (1992). *Geschiedenis en filosofie van de sociale wetenschappen*. Leiden/Antwerpen: Stenfert Kroese.

Van der Ploeg, P.A. (1995). *Opvoeding en politiek in de overlegdemocratie*. Baarn: Intro.

Van der Ploeg, P.A. (2003). *Godsdienstpedagogiek bij Schleiermacher*. Lezing Universiteit Gent. Beschikbaar via www.pietvanderploeg.nl.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.