

Positieve vrijheid

Verwarrend in discussies over vrijheid en onderwijs is dat niet altijd even duidelijk is welk concept van vrijheid gevolgd of bedoeld wordt. Het is handig onderscheid te maken tussen negatieve en positieve vrijheid. Vorige keer ging het over negatieve vrijheid, de *ruimte* om je eigen gang te gaan. Nu gaat het over positieve vrijheid, het *vermogen* om je eigen gang te gaan.

Positieve vrijheid is een voor de hand liggend en gangbaar pedagogisch doel: zelfbepaling, autonomie, zelfredzaamheid, onafhankelijkheid, kritisch oordeelsvermogen, handelings-bekwaamheid enzovoort. Is positieve vrijheid ook een aantrekkelijk didactisch middel?

Blijkens empirisch onderzoek wel. Inspelen op het vermogen van leerlingen om hun eigen gang te gaan is gunstig voor het leren. (vgl. Ryan & Deci 2000, Paris & Paris 2001, Lillard 2005, Ormrod 2006).

Positieve vrijheid zowel didactisch middel als pedagogisch doel. De positieve vrijheid waarop het onderwijs inspeelt, moet eerder zijn ontwikkeld en eigen gemaakt, mede dank zij het onderwijs zelf. Wat en hoe draagt het onderwijs bij aan de positieve vrijheid waarop het zelf kan inspelen? En zijn er andere determinanten? Laat ik beginnen met de laatste vraag.

Voor- en buitenschoolse determinanten

Positieve vrijheid wordt niet alleen door onderwijs voortgebracht. Het vermogen van de leerling om zijn eigen gang te gaan wordt ook buiten het onderwijs bevorderd. Vier voorbeelden.

1 'Distal' versus 'proximal' moederen

De manier van moederen tijdens de vroege kindertijd heeft invloed op de ontwikkeling van het kinderlijke vermogen om zijn eigen gang te gaan: het ene soort moederen bereidt kinderen beter voor op individuele onafhankelijkheid dan het andere soort moederen. Empirisch onderzoekers onderscheiden 'proximal parenting' en 'distal parenting'. In 'proximal parenting' spelen nabijheid en warmte de hoofdrol. Het voltrekt zich middels lijfelijk contact en lijfelijke sturing en stimulans. Het bevordert verbondenheid en afhankelijkheid en de neiging zich op anderen te oriënteren en zich naar anderen te schikken. In 'distal parenting' worden kinderen veel meer aan zichzelf overgelaten. Ze wennen aan alleen zijn, bijvoorbeeld apart slapen en zichzelf vermaken. De omgang met het kind is minder lijfelijk, verloopt vooral via face-to-face interacties, waarin de moeder steeds meteen inspeelt op wat het kind doet. Zulke 'contingente responsiviteit' laat het kind wennen aan oorzakelijkheid en controle: het ervaart zodoende bijvoorbeeld het verband tussen oorzaken en gevolgen, leert dat zijn doen en laten ertoe doet. Een ander kenmerk van 'distal parenting' is het dingmatig spelen: het kind speelt met dingen en moeder speelt met het kind met dingen. Ook dit is bevorderlijk voor individuele onafhankelijkheid. (Van der Ploeg 2006a)

Empirisch onderzoek laat trouwens niet alleen het verband zien tussen het soort moederen en de mate van voorbereid zijn op positieve vrijheid, het laat ook zien dat het soort moederen op zijn beurt samenhangt met sociaal-economische factoren. Onder andere: hoe moderner de moeder (bijv. hoe welvarender, hoe hoger opgeleid, hoe mobieler), hoe afstandelijker haar moederen. (Van der Ploeg 2006a)

2 Autoritair versus autoritatief ouderschap

Een bekender relevant verschil dat socialisatieonderzoekers maken is dat tussen ouderschapstijlen, onder meer tussen autoritair en autoritatief ouderschap. Ouderschapstijl staat voor de aard van ouderlijke betrokkenheid en autoriteit: de kwaliteit en de intensiteit van ondersteunen, begeleiden, dirigeren, straffen, uitdagen, vrij laten, communiceren en dergelijke (vgl. Maccoby & Martin 1983, Darling & Steinberg 1993). Autoritair ouderschap gebruikt verhoudingsgewijs veel en vaak macht, straf, restrictie en negatie. Autoritatief ouderschap gebruikt verhoudingsgewijs veel en vaak gezag, overreding, vermaning en uitleg. Autoritatief ouderschap is bevordelijker voor het kinderlijke vermogen zijn eigen gang te gaan dan autoritair ouderschap. Althans, voor zover het gaat om *beoogde* effecten. Het is niet uitgesloten dat in de sfeer van de *onbedoelde* effecten de verhoudingen andersom zijn: autoritair ouderschap zou meer dan autoritatief ouderschap kinderen ertoe kunnen brengen zich weinig aan volwassenen gelegen te laten liggen, wars te zijn van hun bemoeienis, bevoogding, controle et cetera en hierom overal en altijd waar maar even mogelijk vooral hun eigen gang te gaan. Wellicht zijn kinderen van autoritaire ouders hierdoor meer en beter geoefend in positieve vrijheid dan kinderen van autoritatieve ouders. Wie weet ... Onderzoekers weten het in elk geval niet. Ondanks de grootspraak van populaire pedagogen als De Winter. Maar hoe dan ook: ouderschapstijl is van invloed. (Voor kritische noten ten aanzien van theorieën over de invloed van ouderschapstijlen zie Van der Ploeg 2006b.)

3 Taalgebruik

Nog een ander contextueel verschil is van invloed. De taalomgeving waarin een kind geboren en grootgebracht wordt, kan rijker of armer zijn. De omvang van de woordenschat waarmee het kind vertrouwd raakt, varieert sterk. Kleine kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status kennen amper de helft van het aantal woorden dat kleine kinderen uit gezinnen met een hoge sociaal-economische status kennen. Maar ook de wijze waarop taal gebezigd wordt, varieert. Vroeger spraken onderzoekers wel van de 'restricted code' tegenover de 'elaborated code' (Bernstein 1971, Douglas 1973). De theorie erachter is inmiddels aanzienlijk genuanceerd, maar het basisinzicht staat nog overeind: hoe lager de sociaal-economische status van het gezin, hoe beperkter het gebruik van taal is (minder gedifferentieerd, minder uitgebreid, minder dynamisch, minder open). Rijker taalgebruik is bevorderlijker voor het kinderlijke vermogen om zijn eigen gang te gaan dan armer taalgebruik. De verklaringen hiervoor zijn legio. Ik noem twee.

Cruciale voorwaarde voor positieve vrijheid is reflexiviteit (Berlin 1964, Van der Ploeg 1995). Reflexiviteit is de menselijke mogelijkheid van bewustzijn van bewustzijn (ook wel: zelfbewustzijn), dus van bewustzijn van het eigen voelen, denken, merken enzovoort, voorwaarde voor relativering en verbetering van eigen kennen, kunnen, willen enzovoort. Reflexiviteit is substraat van autonomie (Van der Ploeg 1995).

Bevorderlijk voor reflexiviteit is taal (Taylor 1976, Tomasello 2000, Van der Ploeg 1995). Hoe rijker het taalgebruik waarmee en waarin het kind groot wordt, hoe reflexiever het is en bij gevolg hoe meer positieve vrijheid het kan realiseren.

Dat rijker taalgebruik bevorderlijk is voor het vermogen om zijn eigen gang te gaan komt ook door de elementaire functie van taal in ons kennen en kunnen überhaupt. Taal functioneert als instrumentarium of beter nog: als bewerktuiging. Al ons denken en oordelen, al ons kennen en leren, al onze communicatie, veel van ons handelen wordt door taal gestructureerd en gefaciliteerd. Hoe rijker iemands taal, hoe meer iemand vermag.

4 Instructie

Voorwaarde voor positieve vrijheid is kennen en kunnen. Om op een bepaald domein of in een bepaald opzicht mijn eigen gang te kunnen gaan heb ik bepaalde kennis en vaardigheden nodig. Om me in het Duits te kunnen redden, dus verstaanbaar te kunnen spreken en begrijpelijk te kunnen schrijven, moet ik me de nodige grammatica en een ruime woordenschat hebben eigen gemaakt. Om me op het Wad tussen Groningen, Schiermonnikoog en Rottum vrij te kunnen bewegen moet ik de kajak in met spatzeil, reddingvest, peddel, reservepeddel, proviand, kompas, getijdenabel, waterkaart en noem maar op. Adeqaat uitgerust en voldoende voorbereid. Maar ook goed toegerust: geoefend, vaardig, op de hoogte van getij, stroming, weer en wind, wetende hoe al de informatie te gebruiken.

Positieve vrijheid betekent vaardig en kundig zijn. Hierom is ze domeinspecifiek: goed uit de voeten kunnen in het Duits is iets anders dan als een vis in het water zijn in de kajak op zee en dat is weer iets anders dan creatief en handig zijn met hout, kunnen maken wat je wil, en dit is iets anders dan een meesteres en prinses zijn in de keuken, kunnen bereiden wat je wilt.

Onderwijs draagt bij aan de verwerving van kennis en vaardigheden. Maar ook eerder en elders kan 'via' kennis en vaardigheden positieve vrijheid bevorderd worden, zeker thuis. Het is vooral afhankelijk van culturele oriëntatie (bijv. cultureel kapitaal), sociale positie en materiële omstandigheden hoe instructief de thuissituatie is. Alle kinderen krijgen thuis niet evenveel gelegenheid en stimulans om zich algemene vaardigheden en basale kennis eigen te maken. Informele instructie gebeurt meestal tijdens gemeenschappelijke ouder-kind activiteiten zoals voorlezen, spelen, praten, vertellen en vragen, op stap en onderweg zijn. Zulke activiteiten komen niet in elk gezin in gelijke mate voor. (Van der Ploeg 2003b, Sociaal Cultureel Planbureau 1999). Het is niet voor niks dat vroege en voorschoolse educatie gezien wordt als belangrijk instrument ter preventie van onderwijsachterstand.

Schoolse determinanten van positieve vrijheid

Ruimte aan leerlingen laten is alleen zinvol als leerlingen er iets mee kunnen. Negatieve vrijheid is nutteloos zonder positieve vrijheid. Of leerlingen iets kunnen met vrijheid is, zoals uitgeduid, voor een deel afhankelijk van factoren buiten het onderwijs. Anderdeels wordt het bepaald door het onderwijs zelf. In minstens twee opzichten.

Positieve vrijheid betekent voldoende kundig en vaardig zijn. Leerlingen moeten over de nodige kennis en vaardigheden beschikken, willen ze hun eigen gang kunnen gaan. Welke nodig zijn is afhankelijk van het domein waarop ze hun eigen gang gaan. Het onderwijs draagt bij aan ontwikkeling en verwerving van kennis en vaardigheden, zowel in het algemeen (vorming van zelfredzame volwassenen, onafhankelijke burgers enz.) als specifiek met het oog op de domeinen die corresponderen met schoolse leergebieden, educaties en vakken. Zeker in dit opzicht is het onderwijs zelf mede verantwoordelijk voor het vermogen van de leerlingen om zelfstandig en zelfbepalend te leren.

Bijvoorbeeld Duits. Willen we leerlingen in het vak Duits speelruimte geven om zelf regulerend hun Duits te verbeteren (negatieve vrijheid), dan moeten we erop kunnen rekenen dat die leerlingen het Duits al enigermate machtig zijn, anders kunnen ze niet hun eigen gang gaan (positieve vrijheid). Zich enigermate kunnen redden in het Duits wordt grotendeels op school geleerd. In een vroegere fase van onderwijs in zo'n vak moeten de basale kennis en vaardigheden geleerd worden dank zij welke leerlingen in een latere fase van het onderwijs in dat vak de ruimte kunnen krijgen om zelf regulerend te leren.

Hoe instructiever of leerzamer het onderwijs is in leergebieden, educaties en vakken, hoe bevorderlijker het is voor het vermogen van de leerlingen om hun eigen gang te gaan, ook in het onderwijs.

Onderwijs draagt ook in ander opzicht zelf bij aan de mogelijkheid en waarschijnlijkheid van zinvol didactisch gebruik van vrijheid. Zelfverantwoordelijkheid en reflexiviteit als componenten van positieve vrijheid, bijvoorbeeld, zijn kwaliteiten in de ontwikkeling en oefening waarvan de school een faciliterende en stimulerende rol kan spelen *of* een aflerende en frustrerende rol. Het lijkt de moeite waard om in kaart te brengen wat de voorwaarden zijn voor de positieve vrijheid van leerlingen (naast de domeinspecifieke kennis en vaardigheden waarvan eerder sprake was) in achtereenvolgende fasen van het onderwijs (van begin basisonderwijs tot hoger onderwijs) en hoe de school zelf in organisatie en didactiek zorg kan dragen voor het vervullen van die voorwaarden aanvullend op de bijdrage van buitenschoolse factoren. Er is veel onderwijs- en leerpsychologisch empirisch onderzoek gedaan met betrekking hiertoe en het nodige aan theorie gevormd.

Naar het zich laat aanzien wordt in de oorspronkelijke Daltonplan onderwijspedagogiek niet serieus aandacht besteed aan het belang van het systematisch bevorderen van positieve vrijheid door de school. Er is aandacht genoeg voor het doen eigen maken van schoolse domeinspecifieke kennis en vaardigheden (leergebieden, educaties, vakken). Maar van uitdrukkelijk belang stellen in het leren van bijvoorbeeld zelfverantwoordelijkheid is geen sprake. Hooguit wordt gesuggereerd dat beetje bij beetje vergroten van negatieve vrijheid vanzelf positieve vrijheid uitlokt waardoor die geoefend raakt en zich versterkt en verbetert. Dit laatste is onzin: gelegenheid laten betekent niet per se dat er iets zinvol gebeurt.

Wordt er in het huidige Daltononderwijs wel serieus werk van gemaakt? Zijn er bijvoorbeeld leerlijnen voor zulke kwaliteiten als zelfverantwoordelijkheid en reflexiviteit geformuleerd? Zo ja, zijn die in overeenstemming met wat er

wetenschappelijk bekend is en bediscussieerd wordt op dit terrein? Ook de moeite van het onderzoeken waard.

Wordt vervolgd.

Piet van der Ploeg
lector Daltonplan

Literatuur waarnaar verwezen is

Berlin, I. (1969). Two Concepts of Liberty. In: I. Berlin, *Four Essays on Liberty*. London: Oxford University Press.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control vol 1*. London: Paladin

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

Douglas, M. (1973). *Natural Symbols*. Harmondsworth: Penguin.

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

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

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. (2003a). *Godsdienstpedagogiek bij Schleiermacher*. Lezing Universiteit Gent. Beschikbaar via www.pietvanderploeg.nl.

Van der Ploeg, P.A. (2003b). *Instructieve kwaliteit van ouderschap*. www.Pedagogiek.net > Thema's > Opvoeden en cultuur > Cultuur en achterstand.

Van der Ploeg, P.A. (2006a). *Moderner moederen minder warm*. www.pedagogiek.net.

Van der Ploeg, P.A. (2006b). *Verwachten we niet te veel van de pedagogische remedie?* Lezing NVOO. 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.

Sociaal Cultureel Planbureau (1999). [*Algemene leervaardigheden en kennis van de wereld*](#). Minderhedenrapport. Den Haag: SCP.

Taylor, Ch. (1976). Responsibility for Self. In A.O. Rorty (ed.), *The Identities of Persons*. Berkeley: University of California Press.

Tomasello, M. (2000). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.