

Keuzevrijheid *niet* gunstig voor leren

Geef leerlingen enige vrijheid in wat ze doen en wanneer ze dat doen. Dat is goed voor motivatie en prestatie. Een bekende didactische overtuiging. Het is één van de sleutelnoties van het Daltononderwijs. Ook elders is het een gangbare gedachte: keuzevrijheid is gunstig voor schools leren. Maar onderzoek lijkt deze overtuiging te logenstraffen.

Uitkomsten van onderwijswetenschappelijke onderzoeken sinds eind jaren negentig doen vermoeden dat keuzevrijheid van leerlingen geen positief effect heeft op hun leerprestaties, integendeel. Leerlingen leren eerder minder dan meer bij keuzevrijheid. Onderzoeken doen bovendien vermoeden dat keuzevrijheid niet bijdraagt aan intrinsieke motivatie. In een serie ingenieuze experimenten is een en ander enkele jaren geleden nog eens getoetst en bevestigd (Flowerday & Schraw 2003, Reeve, Nix & Hamm 2003; vgl. ook Katz & Assor 2007).

Als we Flowerday en Schraw mogen geloven heeft Helen Parkhurst zich behoorlijk vergist. In het Daltononderwijs laten we leerlingen zelf bepalen hoeveel tijd ze aan een taak besteden. Het huidige onderwijsjargon noemt dat 'self-pacing'. Wel nu, 'self-pacing' is volgens de experimenten van Flowerday en Schraw nadelig voor het leren: leerlingen besteden aanzienlijk minder tijd aan leertaken en hun prestaties zijn minder goed dan wanneer iemand anders voor ze bepaalt hoeveel tijd ze per leertaak besteden. Minstens zo belangwekkend is een tweede bevinding: bij 'self-pacing' zijn leerlingen geneigd oppervlakkige leerstrategieën te volgen. De onderzoekers spreken zelfs van een "detrimental impact on deeper learning". (Flowerday & Schraw 2003)

Als we ook Reeve, Nix en Hamm mogen geloven verkijken we ons voorts op de motiverende werking van keuzevrijheid. Het mag vanzelfsprekend lijken dat leerlingen met meer plezier, belangstelling en inzet leren wanneer er wat te kiezen valt. Maar het *is* niet zo. Keuzevrijheid (zelf mogen kiezen) is niet bevorderlijk voor intrinsieke motivatie. Wel intrinsiek motiverend zijn: gevoel van authenticiteit (zelf *doen*, 'internal locus of causality') en gevoel van vrijwilligheid (zelf *willen*, 'volition'). Dus of er iets te kiezen valt qua aanpak en inhoud, maakt niet uit. Wat uitmaakt, is of leerlingen ervaren of geloven dat ze het zelf doen en het zelf willen. Lood om oud ijzer, zijn we geneigd te denken. Want keuzevrijheid zorgt toch voor de indruk van zelf willen en zelf doen? 'Ik heb er zelf voor gekozen, dus is het uit mezelf, van mezelf en uit vrije wil,' zou je zeggen. Maar zelfs dat klopt niet: blijkens de experimenten heeft keuzevrijheid geen invloed op gevoelens van authenticiteit en vrijwilligheid. (Reeve, Nix & Hamm 2003)

Het was allemaal niet zo alarmerend als het zou gaan om losse verhalen in obscure blaadjes. Maar we hebben hier te maken met rapportages van methodologisch geavanceerde onderzoeken in gerenommeerde wetenschappelijke tijdschriften (*The Journal of Educational Research* en *The Journal of Educational Psychology*), onderzoeken die kritisch aanknopen bij eerdere experimenten en studies van anderen. We kunnen de conclusies moeilijk negeren. Wat moeten we ermee?

Relativeren is een optie. Dat kan op twee manieren. Eerste manier: Valt het niet wat mee met de keuzevrijheid in ons onderwijs? Tweede manier: Zijn resultaten van experimenteel onderzoek niet erg betrekkelijk? Laten we kijken wat relativering oplevert.

We kunnen ons afvragen of leerlingen in het Daltononderwijs nu werkelijk zo veel keuzevrijheid hebben. De gelegenheid, bijvoorbeeld, om de eigen tijd in te delen wordt in de schoolpraktijk behoorlijk begrensd door aanwijzing, toezicht, ondersteuning en monitoring. Met zulke relativeringen zouden we de Dalton*praktijk* misschien rechtvaardigen, maar de Daltonideologie niet.

We mogen ons ook afvragen of experimenteel onderzoek wel een goede raadgever is. Of we niet beter op onze praktijkervaring kunnen afgaan wanneer we willen weten wat het beste is in onderwijzen en leren. Wetenschappelijke experimenten zijn gekunstelde nabootsingen van de levende praktijk. En gekunstelde nabootsing leidt tot vertekening. Hier zit wat in. We hoeven ons inderdaad niet zomaar van de wijs te laten brengen door uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek. Stel, we merken in de praktijk voortdurend duidelijk dat bij werkwijze A onze leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd raken en meer leren dan bij werkwijze B. Dan hebben we geen reden werkwijze A op te geven. Echter, wijst herhaald experimenteel wetenschappelijk onderzoek ondertussen uit dat werkwijze B als beduidend beter uit de bus komt dan werkwijze A, dan hebben we wel reden om ons achter het oor te krabben. We moeten dan nagaan, ten eerste, in welke relevante opzichten onze praktijk, onze leerlingen enzovoort verschillen van die in de experimenten en, ten tweede, hoe wij zo zeker weten dat het in onze praktijk net andersom is dan in de experimenten. Doen wij dat serieus, dit achter het oor krabben en nagaan, dan dienen zich vragen aan als: kleden wij in onze schoolpraktijk de keuzevrijheid anders in dan in de experimenten gebeurt; hebben wij in het Daltononderwijs geen gemiddelde leerlingen; is onze alledaagse praktijkervaring scherp en systematisch genoeg om de verschillende effecten van de verschillende werkwijzen adequaat te vergelijken, rekening houdend met de uiteenlopende invloeden van variërende leerlingkenmerken; hebben wij hiervoor werkelijk genoeg ervaring met de verschillende werkwijzen?

Mijn voorstel is dat we ons *flink* achter het oor krabben. Er zit weinig anders op. Althans, wanneer we willen relateren.

Ondertussen hoeven we het niet te laten bij relateren. We kunnen ons ook afvragen of de nieuwe inzichten wel zo verrassend zijn. Ligt het eigenlijk niet voor de hand dat keuzevrijheid geen positief effect heeft op prestatie en motivatie? Onderzoekers dragen, verspreid over de literatuur, verscheidene plausibele verklaringen aan:

- (1) Keuzevrijheid veroorzaakt extra stress en druk. Er *moet* gekozen worden.
- (2) Keuzevrijheid vergt extra inspanning. De leerling moet opties vergelijken en beoordelen.
- (3) Keuzevrijheid vereist extra kennis en vaardigheden. De leerling moet de relevante kenmerken van de verschillende opties kennen; hij moet die kenmerken op hun waarde kunnen schatten; hij moet de waarden kunnen afwegen enzovoort. En hij moet dan tot een bezonnen besluit kunnen komen.
- (4) Vrijheid verleidt tot het kiezen van de gemakkelijkste weg, de weg van de minste weerstand, de weg die meestal niet de leerzaamste is.

- (5) Keuzevrijheid betekent niet per se dat de opties aantrekkelijk zijn, zelfs niet per se dat er aantrekkelijke opties zijn. Het kan zijn dat leerlingen moeten kiezen uit opties die allemaal onaantrekkelijk zijn en/of die geen van alle de moeite waard zijn.
- (6) Keuzevrijheid is geen echte vrijheid, want het staat de leerling doorgaans niet vrij niks te kiezen en werkelijk zijn eigen gang te gaan.

Uit deze verklaringen zijn naar mijn oordeel praktische suggesties af te leiden die de keuzevrijheid als didactisch middel wellicht kunnen redden. Suggesties die haar kunnen redden door de praktijk erop aan te passen (praktijkvernieuwing). Of, indien de praktijk bij nader onderzoek of inzien goed genoeg is, suggesties die de keuzevrijheid kunnen redden door de verantwoording aan te passen (theorieverfijning, 'upgrading' en 'updating' van de theorie). Later en elders meer hierover.

Piet van der Ploeg, Lector Daltononderwijs.

P.A.vanderPloeg@Saxion.nl

Literatuur:

Flowerday, T. & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *Journal of Educational Research*, 96, 207–215.

Katz, I. & Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.

Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–392.