

Niks mis met leraargestuurd onderwijs

Door Piet van der Ploeg

Vorig jaar problematiseerde stelde ik in columns voor om het principe **vrijheid** niet te simpel en te slordig te bespreken en alleen bezonnen te praktiseren (zie op www.daltonplan.nl onder Columns: *Positieve vrijheid*, *Negatieve vrijheid* en *Keuzevrijheid ongunstig*). Vorige maand stelde ik voor minstens zo voorzichtig te zijn met het principe **samenwerken** (*Is samenwerkend leren echt dalton?*). Vandaag is het derde daltonprincipe aan de beurt: **zelfstandigheid/zelfverantwoordelijkheid**.

Drie dingen vallen me op in daltonkring: (1) zelfstandigheid of zelfverantwoordelijkheid van leerlingen wordt vaak vereenzelvigd met leerlinggestuurd, (2) leerlinggestuurd wordt vaak zonder meer tegenover leraargestuurd gezet en (3) van leerlinggestuurd wordt meestal gedacht en gezegd dat het beter is dan leraargestuurd. Over alle drie dingen valt veel te zeggen. Ik beperk me tot het laatste. Leerlinggestuurd leren of onderwijs zou per se beter dan zijn leraargestuurd leren of onderwijs. Er wordt zelfs raar van opgekeken als ik vraag waarom dat zo is of waardoor. Het geldt gewoon als vanzelfsprekendheid. Maar ik vind het niet zo vanzelfsprekend.

Er is veel wetenschappelijk onderwijspsychologisch beproefd bewijs voor dat leerlinggestuurd onderwijsleren minder doeltreffend is dan leraargestuurd onderwijsleren. Onderwijsleervormen die kapitaliseren op zelfontdekkend leren, zelfsturend leren, sociaalconstructivistisch leren enzovoort blijken minder leerzaam te zijn dan onderwijsleervormen waarin de leraar het leren van de leerlingen voorbereidt, voorstructureert, plant en faciliteert, waarin hij informeert, instrueert en uitlegt, leerlingen begeleidt, bevraagt en corrigeert, waarin hij merkbaar aanwezig is en zich bemoeit met het leren, bijvoorbeeld de voortgang bewaakt en controleert, geregeld beoordeelt en feedback geeft (vgl. Anderson, Reder & Simon 1998; Brophy 2002; Kirschner, Sweller & Clark 2006; Klahr & Nigam 2004; Kunert, Baumert & Köller 2007; Mayer 2004; Muijs & Reynolds 2005; Oostdam, Peetsma & Blok 2007; Walberg 1999; Walberg & Paik 2000; Wang, Haertel & Walberg 1998; Weinert, Schrader & Helmke 1989; Weinert & Helmke 1995).

Jammer genoeg heeft de felle polemiek over onderwijsvernieuwing en ‘Het Nieuwe Leren’ het discussieklimaat de afgelopen jaren veronzakelijkt (Van der Ploeg 2008) waardoor voor menig voorstander van vernieuwend onderwijs iedereen en alles verdacht is geworden, ook de empirische onderwijspsychologie. Hierom is het interessant om te horen wat er gezegd wordt in een uitgesproken onderwijsvernieuwingsvriendelijke onderzoekstraditie, die van de ‘Self Determination Theory’ (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2000a, 2000b). Het is de traditie waaraan Luc Stevens zijn bekende drie basisbehoeften ontleent (behoefte aan competentie, autonomie en relatie). Hoe spreekt men in deze onderzoekstraditie over de verhouding tussen leerlinggestuurd en leraargestuurd onderwijsleren?

In de traditie van de ‘Self Determination Theory’ wordt onder meer onderzoek gedaan naar ‘autonomy support’. Vraag daarbij is: Welke onderwijsleervormen bevorderen de autonomie (zelfbepaling) van de leerlingen en zijn zodoende bevorderlijk voor welbevinden, inspanning en prestatie? Robuust resultaat van de onderzoeken is dat *beleefde relevantie* gunstig is en *beleefde repressie* ongunstig is (vgl. Assor et al. 2002; Stephanou et al. 2004). Beleven de leerlingen onderwijs en leren als nuttig en waardevol en niet als dwingend en bevoogdend, dan draagt het bij aan de autonomie en is het bij gevolg plezieriger en leerzamer dan ander onderwijs en leren. Betekent dit dat we in het onderwijs zo veel mogelijk aan de leerlingen zelf moeten overlaten? Dus dat leerlinggestuurd de voorkeur verdient? Dat kan zo lijken.

Immers ... Leerlinggestuurd minimaliseert repressie: door weinig voor te koken, voor te schrijven, uit handen te nemen enzovoort. Tegelijkertijd vergroot het de relevantie: als leerlingen zelf uitmaken wat ze gaan doen, hoe ze het doen en waar en wanneer, als ze 'hun eigen ding doen' en hun eigen gang gaan, zullen ze meer het idee hebben (menen, vinden, voelen) dat het nuttig en waardevol is wat ze doen en wat ze leren; ze hebben er zelf voor gekozen. Twee vliegen in één klap: leerlinggestuurd voorkomt beleefde repressie en zorgt voor beleefde relevantie. Leerlinggestuurd onderwijsleren is hierom bevorderlijker voor autonomie en bij gevolg plezieriger en leerzamer, dus beter dan leraargestuurd onderwijsleren. Dat *kan* zo lijken, maar het *is* niet zo, volgens 'Self Determination'-onderzoekers.

Leraargestuurd onderwijsleren hoeft helemaal niet als repressief beleefd te worden door leerlingen. Twee factoren kunnen blijkens onderzoek leraargestuurd onderwijsleren repressief maken in de beleving van leerlingen: indien de leraar geen kritiek duldt en/of indien hij er niet in slaagt de leerlingen te overtuigen van het nut van het schoolwerk; alleen dan beleven leerlingen leraargestuurd als repressief. De leraar moet open staan voor kritiek en hij moet het nut van het schoolwerk aannemelijk maken. Wat hij *niet* hoeft te doen is de leerlingen allerlei vrijheden te geven, bijvoorbeeld de vrijheid de eigen tijd in te delen, zelf leermiddelen te kiezen of zelf onderwerpen te bepalen. Zulke vrijheden doen er niet toe. Volgens 'Self Determination'-onderzoek hebben leerlingen in het onderwijs en leren weinig inspraak, zeggenschap en keuze nodig. Organisatorische en procedurele vrijheden zijn in elk geval geen voorwaarden voor zelfbepaling van leerlingen. 'Autonomy support' kan prima zonder veel aan de leerlingen zelf over te laten. (Assor et al. 2002; Stephanou et al. 2004).

De 'Self Determination'-onderzoekers vermoeden ondertussen voorts op basis van hun onderzoekingen dat organisatorische en procedurele vrijheden geen invloed hebben op inspanning en interesse van leerlingen. Interesse is uiteraard wel bevorderlijk voor inspanning, maar vrijheden van leerlingen doen aan geen van beide iets toe of af. (Flowerday & Schraw 2003; Reeve et al. 2003; Bereby-Meyer et al. 2004; Flowerday et al. 2004; Katz & Assor 2007)

Geen wonder dat leerlinggestuurd onderwijsleren niet zo nodig hoeft volgens de 'Self Determination Theory'. Illustratief is de waarschuwing van Assor, Katz en Roth:

"One, widely held, view of autonomy-support suggests that this process, essentially, involves minimisation of guidance and consultation by educators, so as to leave sufficient space for the emergence of the child's true self ... (W)ritings by many educational and self-determination theorists (...) may help to correct this somewhat simplistic view by emphasising the active-empathic nature of the process of autonomy-support. According to the active-empathic view, in many cases, *the essence of autonomy enhancement is not minimisation of the educator's presence, but making the educator's presence useful for the student who strives to formulate and realise personal goals and interests.*" (2002)

Dit laatste past goed bij leraargestuurd onderwijsleren. Mits de leraar zijn sturing adequaat inricht en inzet, is er niks mis met leraargestuurd onderwijs en leren. In de woorden van Kunter, Baumert en Köller:

"A learning environment characterized by continuous teacher monitoring and supervision may ... function as a structural framework within which students are able to regulate their own behaviour. A structured learning environment provides students with reasonable action alternatives; they are able to predict the consequences of their own behaviour and receive feedback on inappropriate actions. Moreover, the well-organized sequencing of lessons may help them to pursue their chosen activities

undisturbed and give them a sense of achievement and success in clearly defined tasks. Consequently, an effectively managed classroom might represent what Deci and Ryan ... describe as “informational circumstances” and thus give students the experience of autonomy and competence.” (2007)

Leerlinggestuurd als norm of ideaal staat op gespannen voet met wat we weten over goed onderwijs, preciezer gezegd: met wat we op basis van systematisch onderzoek en daardoor gevoede theorievorming gerechtigd zijn te beweren over doeltreffend onderwijzen.

Zo vanzelfsprekend is het dus niet dat leerlinggestuurd beter is dan leraargestuurd.

Met het derde daltonprincipe, verantwoordelijkheid, moeten we even voorzichtig omgaan als met de andere twee, vrijheid en samenwerken. Niet alleen in discussies, in ondersteuning van scholen en schoolontwikkeling en in het onderwijs zelf, maar zeker ook bij beoordeling van daltonscholen en aspirant daltonscholen.

Bovenstaande tekst is oorspronkelijk geschreven met het oog op dit laatste: evaluatie en visitatie. Ze is afkomstig uit een kritische analyse van visitatie-documenten/instrumenten (de *Indicatorenlijst* en de *Kijkwijzer Ontwikkelingslijnen*). Deze analyse is te vinden op de website van het lectoraat (www.daltonplan.nl > Onderzoeklijnen > Visitaties).

Piet van der Ploeg, Lector Daltononderwijs

p.a.vanderploeg@saxion.nl

Geraadpleegde literatuur

Anderson, J.R., Reder L.M. & Simon, H.A. (1998). Radical constructivism and Cognitive psychology. In: *Brookings Papers on Education Policy*.

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.

Bereby-Meyer, Y., Assor, A. & Katz, I. (2004). Children's choice strategies: the effects of age and task demands. *Cognitive Development*, 19, 127-146.

Brophy, J. (2002). Introduction. In J. Brophy (Ed.). *Advances in research on teaching. Vol. 9: Social constructivist teaching: Affordances and constraints*. New York: Elsevier Science.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

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

Flowerday, T., Schraw, G. & Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *Journal of Experimental Education*, 72, 93-114.

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

Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-based Teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.

Klahr, D. & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction. Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15, 661-667.

Kunert, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494-509.

Mayer, R.E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery-learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14-19.

Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching. Evidence and practice*. (2nd edition). London: SAGE.

Oostdam, R., Peetsma, T. & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Ploeg, P.A. van der (2005). PABO's varen blind op constructivisme. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26, 13-19.

Ploeg, P.A. van der (2007). *Daltonplan Onderwijspedagogiek*. www.daltonplan.nl.

Ploeg, P.A. van der (2008). *Relativering van wetenschappelijke bezwaren tegen vernieuwend onderwijs*. www.daltonplan.nl.

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.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-76.

Stephanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCintio, M. & Turner, J.C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39, 97-110.

Walberg, H. J. (1999). Productive teaching. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research* (75-106). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). *Effective educational practices*. Lausanne: UNESCO, International Academy of Education.

Wang, M. C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1998). Models of Reform: A Comparative Guide. *Educational Leadership*, 55, 66-71.

Weinert, F.E. & Helmke, A. (1995). Learning from wise mother nature of big brother instructor. The wrong choice as seen from an educational perspective. *Educational Psychologist*, 30, 135-142.

Weinert, F. E., Schrader, F-W., & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes, *International Journal of Educational Research*, 13, 895-914.