

Frans Meijers

F. Vergeer, *Autonomie en welbevinden. Een onderzoek naar de relatie tussen autonoom handelen van leerlingen en hun welbevinden op school* (dissertatie KUN). Wageningen: Ponssen & Looyen, 2001. ISBN 90-90152210

Autonoom handelen krijgt de laatste jaren veel aandacht in de discussies over de vormgeving van het onderwijs. In de constructivistische leerpsychologie verschijnt autonoom handelen vooral als het vermogen van de lerende om uit verschillende informatie betekenisvolle kennis te construeren. In de discussies over de noodzakelijke competenties voor een kennissamenleving hanteert men een meer instrumentele optiek: daar wordt onder autonoom handelen vooral onafhankelijkheid en zelfstandigheid verstaan. In beide discussies is men van mening dat leersituaties de leerling veel gelegenheid tot autonoom handelen moeten bieden. Alleen dan is de leerling in staat betekenisgericht te leren en zich zodoende te kwalificeren voor een samenleving die, vanwege de individualisering van de sociaal-culturele en de flexibilisering van de sociaal-economische verhoudingen, zeer veranderlijk is. In deze discussies worden de grenzen van een onderwijssysteem zichtbaar, dat de leerlingen weinig autonomie biedt. Het basisparadigma van het onderwijs, door Willis zo kernachtig omschreven als 'een ruil van kennis tegen orde', produceert ongemotiveerde studenten en docenten, weinig effectieve en efficiënte leerprocessen en maar al te vaak scholen waarin het welbevinden van alle betrokkenen afhankelijk is van zaken die weinig tot niets te maken hebben met het curriculum.

Een proefschrift met de titel *Autonomie en welbevinden* valt dan ook in vruchtbare aarde. Via een secundaire analyse op data uit de Nederlandse versie van het Health Behaviour among School-aged Children survey uit 1994 gaat Vergeer na welke relatie er bestaat tussen autonoom handelen van leerlingen en hun welbevinden op school. Het HBSC-survey wordt iedere drie jaar onder auspiciën van de WHO afgenomen in 23 landen. Dit survey richt zich vooral op de gezondheid en het welbevinden van schoolgaande jongeren. In de Nederlandse versie van het survey zijn echter, mede op instigatie van de promovendus, vragen toegevoegd met betrekking tot de schoolervaringen van jongeren. De vragenlijst is in februari 1994 toegestuurd naar 133 scholen (at random getrokken steekproef), verspreid over heel Nederland. In totaal zijn 3283 Nederlandse leerlingen bevraagd, in leeftijd variërend van 11 tot 17 jaar. De steekproef is qua leeftijdsopbouw en geslacht evenwichtig samengesteld. De leerlingen zijn afkomstig uit groep 8 van het basisonderwijs en klas 2 en 4 van het voortgezet onderwijs (regulier én speciaal onderwijs).

In het eerste hoofdstuk wordt op basis van literatuurstudie het begrip welbevinden geëxploreerd. Uiteindelijk definieert de auteur welbevinden als 'de perceptie van positieve gevoelens, die opkomen bij een persoon, die zich in zijn omgeving (nader te specificeren in een aantal levensdomeinen) gesteund weet door medemensen en die niet alleen de kwaliteiten van een specifiek levensdomein waardeert maar ook waardering heeft voor eigen mogelijkheden om invloed uit te oefenen op dit levensdomein' (p.27). In het tweede hoofdstuk wordt het begrip autonomie verkend. Autonomie wordt gedefinieerd als het vermogen van de leerling om, alleen en in overleg met medeleerlingen en docenten, een eigen voorkeur uit te spreken voor zijn geprefereerde manier van leren en om deze voorkeur ook, voor zover de school daartoe de gelegenheid biedt, daadwerkelijk te realiseren. Naar aanleiding daarvan wordt de centrale hypothese van het proefschrift geformuleerd. Deze luidt: in het onderwijs ontstaan gevoelens van welbevinden wanneer de leerling positieve waardering ervaart (van de zijde van docenten, medeleerlingen en ouders) én tegelijkertijd zijn mogelijkheid tot actieve vormgeving van het levensdomein 'school' relatief onbeperkt kan gebruiken. Vreemd genoeg wordt pas in het derde hoofdstuk, dus nadat de centrale hypothese is geformuleerd, nader ingegaan op het concept autonoom handelen op school. Daarbij is het zogenoemde Triade-model van Poiesz richtinggevend. In dit

model staan gelegenheid, motivatie en capaciteit centraal. Een school kan leerlingen de gelegenheid bieden tot het verwerven van kennis op een wijze die hen uitnodigt om zichzelf de geplande leerstof eigen te maken. Een leerling moet echter ook gemotiveerd zijn om dit te doen. En tenslotte moet een leerling ook in staat zijn (d.i. over de capaciteiten of vaardigheden beschikken) om zelfstandig vorm te geven aan zijn eigen leerproces. Elk van deze drie factoren (gelegenheid, motivatie en capaciteit) wordt uitgesplitst naar extrinsieke en intrinsieke factoren binnen de onderwijsleersituatie.

Passen we dit model bijvoorbeeld toe op de factor 'gelegenheid', dan gaat het – althans theoretisch – om de volgende onderzoeksvragen (zie pag.48). Extrinsieke gelegenheid: zijn er op school objectieve kenmerken aanwezig terzake van de inrichting en/of organisatie van het onderwijs, die de mogelijkheid tot controle door dan wel autonoom handelen van leerlingen beperken of vergroten?, wat is de aard en de omvang van de controle toegestaan aan de leerlingen?, betreft de controle alle of specifieke situaties, grote of kleine zaken op school?, zijn er politieke en sociaal-culturele omstandigheden die het gebruik van controle op school door leerlingen beïnvloeden? Intrinsieke gelegenheid: maakt een leerling gebruik van de gelegenheid die de school biedt tot autonoom handelen?, neemt een leerling het initiatief om alleen of samen met medeleerlingen autonoom te handelen?

Het probleem waarmee de promovendus wordt geconfronteerd is dat het HBSC-survey geen data bevat die de mogelijkheid bieden deze vragen rechtstreeks te beantwoorden. Het gevolg is dat in het vijfde hoofdstuk de ontwikkelde onderzoeksvragen moeten worden gereduceerd dan wel 'omgevormd' tot vragen die met behulp van de HBSC-data kunnen worden beantwoord. Alhoewel de promovendus hierbij een grote mate van inventiviteit aan de dag legt, kan de conclusie niet anders luiden dan dat de begrippen 'autonomie' en 'autonoom handelen' feitelijk gereduceerd worden tot percepties van leerlingen, die dan ook nog eens vaak slechts indirect betrekking hebben op de feitelijke ruimte die een school haar leerlingen biedt. Zo wordt bijvoorbeeld de extrinsieke gelegenheid tot autonoom handelen geoperationaliseerd in 12 items waarvan er 6 betrekking hebben op de mate waarin bepaalde werkvormen voorkomen (groepswork, individueel werk, instructie, discussie, mogelijkheid om zelf een taak te kiezen en het gebruik tijdens de les van audiovisuele middelen) en 6 op de beoordeling van deze werkvormen door de leerling. Autonoom handelen wordt vervolgens naar de 'intrinsieke' kant geoperationaliseerd in items waarbij, voor mij althans, het onderscheid tussen autonomie en welbevinden niet altijd duidelijk is. Een citaat waarin de relatie tussen autonomie en welbevinden centraal staat, verduidelijkt dit: 'Leerlingen die zich meer dan gemiddeld geaccepteerd weten door hun klasgenoten ontwikkelen meer gevoelens van welbevinden op school, hoeven minder energie te steken in het ontwikkelen van strategieën in geval van pesten en hebben meer waardering voor eigen capaciteit. Leerlingen die het gedrag van hun leerkracht als stimulerend ervaren, ontwikkelen eveneens meer gevoelens van welbevinden voor school. Ook leerlingen die zichzelf kunnen motiveren voor school of wier ouders hen meer begeleiden ervaren meer gevoelens van welbevinden op school en tonen bovendien meer waardering voor eigen capaciteit. Kortom, *leerlingen die autonoom handelen op school* (mijn cursivering, FM) en gevoelens van welbevinden ervaren, zijn leerlingen die in staat zijn om zichzelf te motiveren, zitten in een klas waar een goede onderlinge relatie tussen leerlingen heerst en hebben een leraar, die hen stimuleert tot het leveren van een eigen bijdrage' (pag.97).

De resultaten die in het zesde hoofdstuk worden gepresenteerd, dragen de sporen van de wijze waarop autonomie en welbevinden geoperationaliseerd zijn. De

eerste hoofdconclusie is dat de kwaliteit van het curriculum - d.i. de mate waarin werkvormen voorkomen die de leerling meer de mogelijkheid geven tot eigen keuzes c.q. tot autonoom handelen - een zwakke invloed heeft op het welbevinden op school (p.99). De tweede hoofdconclusie is dat welbevinden op school vooral afhangt van de leerling zelf: 'In de situatie dat leerlingen zichzelf voor school kunnen motiveren en leerkrachten hebben die hen aanzetten tot het ondernemen van eigen activiteiten vinden we een hoog verband met de factor welbevinden op school' en 'De uitkomst maakt duidelijk dat welbevinden op school primair afhankelijk is van de inspanningen die de leerlingen zelf ondernemen om mogelijk negatieve gevoelens jegens school te voorkomen. Leerlingen zullen zelf moeite moeten doen om de tijd die ze op school doorbrengen tot zinvolle tijd te maken' (pag.98). Mijn conclusie kan niet anders luiden dan dat de centrale probleemstelling slechts gedeeltelijk wordt beantwoord. Met name de mogelijkheid tot het actief vormgeven van het levensdomein 'school' blijft onderbelicht.

Deze conclusies zijn teleurstellend in het licht van de sociaal-culturele en sociaal-economische ontwikkelingen die een grotere autonomie van leerlingen (en van individuen überhaupt) vragen. De auteur lijkt zich daarvan zelf ook bewust te zijn. Op pagina 103 merkt hij op: 'Meer verbazing en waardering zou ons ten deel vallen als het resultaat aangaf hoe leraren deze intrinsieke motivatie bij leerlingen kunnen opwekken'. Daaraan schenkt dit proefschrift helaas geen aandacht.