

GESTRAFT DOOR BELONINGEN

Hoe kun je kinderen straffen door hen te belonen? Alfie Kohn, bekend wetenschapsjournalist in Amerika en fel criticus van technocratische manieren van denken over onderwijs, laat zien dat het in het vooruitzicht stellen van een beloning op langere termijn negatieve gevolgen heeft voor de motivatie en het zelfvertrouwen van kinderen.

Een fundamentele beschouwing over een veel voorkomend misverstand, naar aanleiding van het boek 'Punished by rewards' van Kohn. Een prima aanleiding voor een gesprek in een schoolteam en van en met ouders.

Doe dit, dan krijg je dat

'There is a time to admire the grace and persuasive power of an influential idea, and there is a time to fear its hold over us.' ('Er is een tijd om de schoonheid en overtuigingskracht van een invloedrijk idee te bewonderen en er is een tijd om bang te worden over de macht die dit idee over ons uitoefent'). Met deze buitengewoon fraaie zin begint Alfie Kohn's kritische boek – met de titel 'Punished by rewards' – over het behaviorisme en de gepopulariseerde (vaak onbewuste) alledaagse toepassingen ervan in opvoeding en onderwijs. Het boek bevat een boeiende beschouwing over de verstrekkende negatieve gevolgen van belonen op het presteren en de intrinsieke motivatie van mensen, kinderen in het bijzonder.

Het in het vooruitzicht stellen van een beloning of straf -'reinforcement' in Skinner's terminologie- dient om anderen te verleiden dan wel te dwingen tot gedrag dat ze uit zichzelf anders niet vertoond zouden hebben. Anders gezegd, beloningen en straffen zijn middelen om het gedrag van anderen te beïnvloeden en te controleren.

Het probleem –aldus Kohn- zit hem niet zozeer in de beloning-als-zodanig, maar in de contingente koppeling tussen het handelen van het individu en de beloning: 'Doe dit, en dan krijg je dat...' of 'Doe dit, anders gebeurt dat...'. Zo langzamerhand weten we niet beter meer dan dat dit een voor de hand liggende, effectieve en aanvaardbare manier is om kinderen op te voeden.

Wie hard werkt krijgt mooiste prijs

Het lezen van Kohn's boek roept bij mij levendige herinneringen op aan mijn eigen lagere schooltijd, begin jaren zestig. Aan het eind van elk jaar, een dikke maand voordat we het zomerrapport kregen, hing de meester in de klas een waslijn op. Met knijpers bevestigde hij daar tal van hebbedingetjes aan: gummetjes, potloden, lege schriften, een tol, maar ook een indianentooi met gekleurde veren en zelfs een complete politie-uitrusting met fluit, knuppel en handboeien. De leerling die aan het eind van het jaar met de beste rapportcijfers zou overgaan, mocht als beloning het eerst kiezen. De leerling met de laagste punten (in de regel een 'zittenblijver') kreeg wat nog overbleef. Het aanzien van het kind dat het eerst mocht kiezen, steeg enorm onder klasgenoten. De leerling die het laatst mocht kiezen, werd dubbel gestraft: niet alleen moest hij het stellen met een onbeduidende en weinig begerenswaardige prijs, hem viel ook de – zonder twijfel vernederende - ervaring ten deel om als laatste voor de klas te komen en een uitbrander van de meester in ontvangst te nemen voor zijn povere prestaties en gebrekkige inzet.

Het kwam destijds niet in ons op dit systeem te betwijfelen of zelfs ter discussie te stellen. Sterker, wij waren ervan overtuigd dat dit een rechtvaardige aanpak was: wie hard werkte, kreeg de mooiste prijs. Wie niet zijn best deed, moest daarvan de gevolgen dragen en het met minder stellen.

Later, toen ik als leraar met collega's lange gesprekken voerde over de

voors en tegens van belonen, ben ik me geen realiseren welke verwoesende effecten deze –goedbedoelde- aanpak op de motivatie en het zelfvertrouwen van veel kinderen gehad moet hebben.

Onkritisch

In onze scholen wordt de behavioristische benadering misschien niet meer zo extreem toegepast als veertig jaar geleden, maar dat ze nog steeds populair is en vaak zonder kritische reflectie wordt gebruikt, is evident. Hard werken en goede resultaten worden beloond met hoge cijfers, stickers, stempels, vrije keuzeopdrachten, aantrekkelijke activiteiten (zoals werken met de computer) en complimenten. Kinderen met een gebrek aan inzet en slechte resultaten worden gestraft met lage cijfers en kritiek of hen worden materiele en sociale beloningen onthouden.

Al decennia lang buigen opvoedkundigen, psychologen en practici zich over de vraag of het geven van beloningen past in een goed pedagogisch regime.

De argumenten die Kohn bespreekt zijn zowel bij deskundigen, die de afgelopen decennia kennis hebben genomen van de 'cognitieve wending' in de psychologie, als bij het brede publiek bekend, althans voor een deel. Wat het boek zo boeiend maakt, is dat de auteur ze op een aansprekende, vaak humoristische wijze behandelt. Kohn blijkt over een vlotte pen te beschikken. Hij bedient zich veelvuldig van krachtige oneliners, maar onderbouwt zijn claims steeds met resultaten uit degelijk wetenschappelijk onderzoek.

Morele bezwaren

Inspanning loont: je kunt alles bereiken, als je er maar je best voor doet. Dit economisch principe heeft zich in onze westerse samenleving tot een moreel beginsel ontwikkeld: het is goed en rechtvaardig dat mensen voor hun inspanningen worden beloond.

Maar, zo vraagt Kohn zich af, is dat

uitgangspunt houdbaar –met name in een opvoedings- of onderwijscontext? Een gebrek aan inspanning is niet altijd een teken van 'luiheid' of gebrekkige motivatie. Vaak moet hiervoor (ook) het weinig uitdagende karakter van het onderwijs verantwoordelijk gehouden worden. Sommigen zullen hiertegen inbrengen dat het niet verkeerd is kinderen ook dingen te leren doen, die zij niet zo leuk vinden. In de maatschappij is ook niet alles wat je moet doen, aantrekkelijk of interessant. Maar dan nog: is het verantwoord inzet en motivatie als voorwaarde aan het geven van beloningen te stellen? De school is er om te bevorderen dat kinderen een zelfverantwoordelijke leerhouding ontwikkelen, niet om hen voor te bereiden op geestdodende activiteiten. Beloningen dragen in het algemeen niet bij tot zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid, sterker, ze ondermijnen dergelijke kwaliteiten.

Het behaviorisme reduceert leerlingen tot afhankelijke objecten met gedragingen en routines, die naar willekeur kunnen worden gemodelleerd. Meer recente ontwikkelings- en leerpsychologische inzichten geven ons echter een andere kijk op kinderen en de manier waarop ze leren: zij bezitten een aangeboren nieuwsgierigheid, een neiging om te onderzoeken en te leren, uitdagingen aan te gaan en grenzen te verleggen. Elk kind is pro-actief (zie ook Luc Stevens, 1997). Het ontwikkelt zichzelf en uit zichzelf en niet omdat het daarvoor materieel of sociaal beloond wordt. Beloningen zijn gemakkelijk op te vatten als uitingen van een gebrek aan vertrouwen in de mogelijkheden van kinderen: ze weerspiegelen de veronderstelling dat zij niet zelf in staat zijn (of willen zijn) zich te ontwikkelen en dat ze het zonder onze beïnvloeding en controle niet redden. Deze veronderstelling werkt gebrek aan zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid in de hand. Zij maakt dat kinderen afhankelijk worden van de volwassenen die hen belonen. En dat kan in de opvoeding nooit de bedoeling zijn.

Sociale versterkers

Met de vaak gehoorde stelling dat je terughoudend moet zijn met materiële beloningen maar dat sociale versterkers (complimenten, positieve aandacht) juist goed zijn voor het kind, rekent Kohn op overtuigende wijze af. Immers, zo vraagt hij zich af, moet je niet elk kind onvoorwaardelijk warmte, liefde en positieve aandacht geven? Moet je er niet naar streven dat elk kind zich competent en veilig voelt, ongeacht zijn inzet of motivatie? Het probleem zit hem niet in de aandacht of het compliment maar in het feit dat je aan 'liefde' voor het kind condities stelt. Belonen en straffen werken machtsongelijkheid in de hand en houden die in stand. Natuurlijk zullen opvoeders argumenteren dat ze belonen en straffen met het oog op het welzijn van kinderen. Maar zij zouden zich de volgende gewetensvraag kunnen stellen: *'Who really benefits when a child quiets down and sits still?'* Wie profiteert het meest? Het kind? Zijzelf? Het bestaande schoolsysteem?

Praktische bezwaren

Beloningen kunnen gewenst gedrag weliswaar bevorderen, maar hun werking is meestal van korte duur. De strategie lijkt aantrekkelijk, omdat zij op de korte termijn effectief is en zonder al teveel moeite kan worden toegepast. Maar vaak 'vervallen' mensen in oude routines als beloningen na verloop van tijd uitblijven. Eenmaal ermee begonnen, moet je het geven van bekrachtigingen ('reinforcements') vol blijven houden. Kohn geeft een indrukwekkende reeks voorbeelden van onderzoek waaruit blijkt dat de motivatie van kinderen voor activiteiten, waarvoor ze aanvankelijk werden beloond, afneemt tot onder 'base line'-niveau, wanneer vervolgens geen beloningen meer worden gegeven. Met onderzoeksresultaten, maar ook met een prachtige anekdote (The Old Man's Plan) maakt Kohn aannemelijk dat de meest effectieve strategie om de intrinsieke motivatie voor bepaalde gedragingen te ondermijnen is: indivi-

duen eerst afhankelijk maken door hen voor dit gedrag te belonen en vervolgens het belonen staken.

In 'The old mans plan' wordt een oude man dagelijks lastig gevallen door enkele jongens. Ze schelden hem uit en roepen hem de meest verschrikkelijke verwensingen naar het hoofd. Op een dag besluit de man de jongens op te wachten. Hij belooft hen een dollar als ze morgen weer komen om hem uit te schelden. De jongens vinden het vreemd, maar ze doen het en krijgen prompt van de oude man als beloning elk een dollar. Opnieuw vraagt de oude man de jongens de volgende dag weer terug te komen. Hij is arm, dus hij kan ze niet een hele dollar betalen, maar slechts een halve. De jongens komen de volgende dag terug, schelden de oude man uit en krijgen, zoals beloofd, elk een halve dollar. De oude man vraagt weer of de jongens de volgende dag terug willen komen. Omdat hij geen geld meer heeft, vraagt hij hen of ze het voor niets willen doen. De jongens kijken elkaar aan en schudden het hoofd. Ze zouden wel gek zijn om nu voor niets de oude man uit te komen schelden.

Door te belonen wordt de (intrinsiek) motiverende activiteit van doel op zich een middel om iets anders te bereiken. En in de regel geldt dat, wat mensen beschouwen als een middel om iets anders te bereiken, door hen als minder aantrekkelijk wordt gezien dan het doel dat ze nastreven. Beloningen bevatten een verborgen boodschap: 'Deze activiteit is het niet waard om zomaar te doen. Alleen een beloning rechtvaardigt de verlangde inspanning.'

Beloningen als controle

Er is nog een reden waarom beloningen een negatieve uitwerking hebben op de intrinsieke motivatie. Beloningen kunnen worden ervaren als een vorm van controle, ook al worden ze nog zo begeerd. De mate waarin we een omgeving als controlerend ervaren blijkt een buitengewoon krachtige voorspeller van desinteresse te zijn.

Mensen willen zelf greep hebben op hun omgeving. Ze hebben de neiging situaties, waarin hun autonomie wordt bedreigd, te vermijden dan wel te ontvluchten.

Niet alleen hebben beloningen een negatieve uitwerking op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Ook onbedoelde effecten op prestaties dwingen tot voorzichtigheid. Kohn laat zien dat het niet verkrijgen van een beloning gevoelens van frustratie en stress bij kinderen kan oproepen. In nieuwe taaksituaties leggen deze gevoelens beslag op de informatieverwerkingscapaciteit, die zij voor het oplossen van het probleem of het uitvoeren van de activiteit beschikbaar hebben. Op deze wijze worden de kansen op succesvol leren verkleind. Beloningen blijken met name contraproductief in open leersituaties, situaties die om creativiteit en vindingrijkheid vragen. In die situaties voor inzet belonen, zal de kans op falen groter maken, omdat leerlingen zich meer op de beloning en minder op de activiteit zelf zullen concentreren. Leerlingen leren de activiteit beschouwen als '...iets dat tussen jou en de beloning in staat'. In dat verband lijkt het aannemelijk dat beloningen ontmoedigend uitwerken op het risico's nemen bij het leren en zelf onderzoeken. Ze moedigen leerlingen niet aan tot experimenteren en uitproberen, omdat zij daarmee het verkrijgen van de beloning onzeker zouden maken. In plaats daarvan kiezen ze de veilige weg en vallen terug op werkwijzen die in het verleden effectief bleken. Kohn vat het als volgt kernachtig samen: *'Do rewards motivate people? Absolutely, they motivate people to get rewards.'* Beloningen gaan voorbij aan de achterliggende redenen voor gedrag en presteren; ze verminderen de kritische reflectie en leiden niet tot meer inzicht in de wijze waarop geleerd wordt en problemen worden opgelost. Anders geformuleerd, ze dragen niet bij aan de ontwikkeling van het meta-cognitieve bewustzijn.

Kwaliteit interactie

Kohn besteedt ook aandacht aan de

effecten op de kwaliteit van de interactie tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Ook in dat opzicht blijken beloningen niet zonder risico. Ze stimuleren leerlingen niet tot samenwerking en gemeenschapszin. Sterker, ze verstoren relaties, ook als de beloningen aan groepen worden gegeven. Onderlinge competitie en de schaarsheid van beloningen hebben desastreuze effecten op de saamhorigheid van kinderen en op het sociale klimaat in een groep. Ze werken vijandigheid en jaloezie in de hand. Voor veel kinderen werkt de stress, die samengaat met onderlinge wedijver, *prestatieverlagend*.

Tenslotte zijn er nog de risico's voor de relatie tussen leerlingen en leraar. Naarmate leraren zich meer bedienen van beloningen, bestendigen zij de machtsongelijkheid die er bestaat tussen hen en hun leerlingen. Kinderen worden voor het verkrijgen van beloningen afhankelijk van hun leraren. Afhankelijkheid roept een tendentie tot sociaal wenselijk gedrag op. Kinderen zullen in het bijzijn van hun leraar dat gedrag vertonen, dat de kansen op het verkrijgen van een beloning vergroot. Een actieve, gemotiveerde leerhouding is evenwel moeilijk denkbaar zonder een gevoel van veiligheid. Zonder een pedagogisch klimaat, waarin leerlingen op zichzelf en hun leraren kunnen vertrouwen, waarin ze onderzoekend mogen leren en niet op hun fouten worden afgerekend.

Maar wat dan?

Over leren en onderwijs denken we nu anders dan –pakweg– veertig jaar geleden. Spraken we voorheen eenzijdig in termen van overdracht, memoriseren, en reproductie van kennis en vaardigheden, momenteel zien we dat het denken (met name onder invloed van de constructivistische leertheorieën) sterk aan het veranderen is. Leren wordt niet voorgesteld als 'passief' kennis opnemen, maar als een proces waarin de leerling een actieve en initiatiefrijke rol speelt. Leerlingen proberen de wereld om hen heen te begrijpen door nieuwe erva-

ringen in verband te brengen met datgene wat ze al begrijpen. Zij construeren en reconstrueren betekenissen op basis van persoonlijke ervaringen. In interactie met hun omgeving en met anderen bouwen ze aan kennis, vaardigheden en inzichten. Leren is onderzoeken, experimenteren en ontdekken. Leren is uitproberen, de informatie die 'fouten' bieden gebruiken om verder te komen. Leren is een attitude voor het leven.

Stimuleren tot actieve betrokkenheid

Kohn voelt zich thuis in deze traditie. Hij stelt zich op het standpunt dat het de taak van de leraar is een leeromgeving te creëren die kinderen uitdaagt, fascineert en stimuleert tot actieve betrokkenheid.

Deze opvatting werkt hij globaal uit in drie aspecten (Drie 'C's': Collaboration, Content en Choice):

- Actief leren veronderstelt communicatie en uitwisseling van kennis. Leerlingen werken samen en leren van elkaar. Ze 'onderhandelen over betekenissen'. Ze discussiëren, luisteren naar elkaar, benutten elkaars sterke kanten, wisselen argumenten en standpunten uit en genereren gezamenlijk nieuwe kennis en inzichten. Leren is bij uitstek een interactief proces waarin samenwerking de plaats van wedijver inneemt.
- Actief leren vraagt om betekenisvolle en authentieke contexten in plaats van taken waarin versnipperde blokjes informatie worden aangeboden of losstaande vaardigheden worden geoefend.
- Actief leren veronderstelt een leeromgeving waarin kinderen zelf mogen kiezen, denken en beslissen, waarin ze autonomie in plaats van controle ervaren. Een leeromgeving waarin kinderen gelegenheid hebben hun eigen leerprocessen te registreren.

Wat Kohn hier voorstelt, doet mij sterk denken aan Friedrich Copei's boek 'Der fruchtbare Moment im

Bildungsprozess' uit 1930 (!). In dit boek geeft Copei een beschrijving van wat we het proces van intrinsieke motivatie zouden kunnen noemen. Ik verwijs naar deze publicatie, omdat die op een andere manier duidelijk maakt wat Kohn op het oog heeft.

Volgens Copei zit 'het wonder van de pedagogie' (let op zijn woordkeuze) niet aan het eind van het onderwijsleerproces, waarin kennisoverdracht uiteindelijk tot begrip en inzicht leidt, maar -en dat is fundamenteel- aan het begin. Leren begint bij de verwondering, de nieuwsgierigheid van de leerling: iets dat door hem/haar voor vanzelfsprekend werd aangenomen, blijkt bij nader inzien vragen en onzekerheid op te roepen. Verwondering uit zich in een vragende houding, een gerichtheid op het verwerven van inzicht en het actief construeren van kennis rondom een bepaald probleem of thema. Vragen leiden tot zoeken, onderzoeken, uitproberen en experimenteren. Copei stelt dat het hier niet om een louter cognitief proces gaat: het zoeken roept spanning op. Deze spanning wordt ontladen op het moment dat het inzicht doorbreekt. Copei noemt dat het vruchtbare moment. Op grond van nieuw verworven inzichten worden vervolgens bestaande mentale schema's gereorganiseerd. De opgebouwde spanning wordt gaandeweg afgebroken totdat de verwondering opnieuw wordt gewekt en het proces weer van voor af aan begint. De motivationele processen die Copei beschrijft zien we bij kinderen wanneer ze door een bepaald vraagstuk of thema worden gegrepen. Zij willen er alles van weten, sterker zij móeten er alles van weten: het probleem neemt hen volledig in beslag. Onderwijs is: het vruchtbare moment voorbereiden, spanning oproepen, verwondering wekken, uitdagen. Onderwijs is een dialogisch proces dat geduld vraagt. Leerprocessen zijn niet gebaat bij een preoccupatie met 'het goede antwoord', maar winnen aan kwaliteit naarmate je in staat bent fouten '...als Umwege zur Wahrheit gelten zu lassen'.

In 'Der fruchtbare Moment' geeft Copei een verrassend herkenbare en ei-

gentijdse beschrijving van het leerproces: leren doe je samen (in dialoog), leren is door overleggen, onderzoeken en uitwisselen van ervaringen samen construeren van kennis en betekenissen. Leren is een cognitief proces (reorganisatie van mentale schema's), maar is ook emotie: verwondering, spanning, twijfel, betrokkenheid. Wat Copei beschrijft, is de 'intrinsieke motivatie' waarover motivatiepsychologen als Edward Deci en Marc Lepper (en met hen Alfie Kohn) het hebben: de motivatie die inherent is aan een activiteit die als betekenisvol wordt ervaren. Precies hierin ziet Kohn een alternatief voor het extrinsiek motiveren van kinderen.

Tot slot

'Punished by rewards' is een lezenswaardig boek, dat veel stof voor kritische bezinning oplevert.

Kohn schetst een somber beeld. In veel scholen vertoont het pedagogisch regime nog overduidelijk kenmerken van het behaviorisme, hoewel de morele en praktische bezwaren genoegzaam bekend zijn. Dit verschijnsel lijkt samen te hangen met de voorkeur van veel leraren voor onmiddellijk praktisch handelen en hun relatieve afkeer van theorie en reflectie. Kohn wekt soms de indruk in zijn analyses door te slaan, maar wellicht liggen daar culturele kenmerken aan ten grondslag: 'We are a nation that prefers acting to thinking, and practice to theory.'... 'A nation of busy entrepreneurs has no time for figuring out the source of a problem; much more compatible with the American spirit is a simple declaration that would seem to assure results: 'Do this and you'll get that.' Dat neemt niet weg dat zijn argumenten krachtig zijn en in menig opzicht ook naar de Nederlandse context geeneraliseerd kunnen worden. Ook in ons land zien leraren zichzelf eerder als doeners dan als denkers. Ook in ons onderwijs wordt nog steeds veelvuldig beloond naar inzet en prestaties.

Voor wie dat wil zien is Kohn's oplossing een fundamentele: Ons traditio-

nele onderwijssysteem is aan hervorming toe. Oppervlakkige ingrepen om de nadelige effecten van beloningen te verminderen (de auteur bespreekt ze ook) zullen uiteindelijk ontoereikend zijn. De hervorming die hij voorstaat betreft zowel het systeem waarin kinderen voor hun inspanningen en resultaten worden beloond, als het curriculum en de interactie tussen leraren en leerlingen en leerlingen onderling. Maar de belangrijkste en meest fundamentele lijkt mij de toekenning van meer autonomie aan de leerling. Niet het curriculum, maar de leerling centraal. De leerling moet zichzelf kunnen ervaren als een volwaardige partner en moet zijn eigen leeromgeving kunnen regisseren. Deze conclusie zet de bestaande verhoudingen op zijn kop, maar is onvermijdelijk, willen we bereiken dat leerlingen zich eigenaar voelen van het leerproces^(NOOT). ■

VERWIJZINGEN

Alfie Kohn (1999), *Punished by rewards*, Boston/New York: Houghton Mifflin Company

Luc Stevens (1997), *Overdenken en doen*, 's-Gravenhage: PMPO,

Friedrich Copei (1969, oorspronkelijk uitgegeven in 1930), *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Heidelberg: Quelle & Meyer.

NOOT

In het project 'Schoolethos', dat momenteel onder leiding van Luc Stevens door CPS wordt uitgevoerd, worden dergelijke opvattingen nader onderzocht en geconcretiseerd. Ook kan verwezen worden naar het CPS-project 'Uitdagend onderwijs', waarin scholen worden uitgedaagd vorm te geven aan een leeromgeving die kinderen uitdaagt tot actief, interactief en zelfverantwoordelijk leren. Zie in dit verband:

Jos Castelijns & Auktje Jager (1998), *Uitdagend onderwijs. Leraar en leerling in een interactieve leeromgeving*, Amersfoort: CPS en Jos Castelijns & Brenda Kenter (2000), *Leren met portfolio's*, Amersfoort: CPS

Jos Castelijns is werkzaam bij CPS in Amersfoort, als onderwijsadviseur en projectleider van het project 'Uitdagend Onderwijs'