

# Ruimte voor initiatief van kinderen

Ludo Heylen

**Betrokkenheid wordt soms verengd tot leuke activiteiten. Groepsleiders voelen dan de dictatuur van 'We moeten het allemaal leuk voor kinderen maken.' Maar betrokkenheid is veel meer. Het gaat om zin in leren, het willen weten, het totaal opgaan in een activiteit, het uitgedaagd bezig zijn, de grenzen verleggen, gebeten zijn om een oplossing te vinden.**

Uiteraard geeft dit een voldaan gevoel en maakt dit dat het leren leuk is. Het gaat dus om meer dan enkele leuke activiteitjes. Het gaat om wat deze activiteiten teweeg brengen en hoe deze activiteiten kinderen zin doen krijgen in meer. Hoe krijgen we elk kind vandaag zo betrokken dat ze morgen spontaan en met veel plezier met de aangeboden inhoud en inzichten aan de slag gaan? Voor alle gebieden van het curriculum. Dus ook: hoe bieden we vandaag de tafels zo aan dat kinderen ze morgen spontaan en met plezier verder oefenen? Zeven betrokkenheidsbepalende factoren geven het antwoord op die vraag. Ze zeggen ons waarom kinderen betrokken bezig zijn of niet. Ze vertellen ons waar de leeromgeving krachtig is, welke elementen nog aandacht verdienen, waar nog kansen liggen om betrokkenheid te verhogen. In dit artikel staan we vooral stil bij de zevende factor: ruimte voor initiatief van kinderen.

## De diepere bron

Ruimte tot initiatief neemt in de reeks van betrokkenheidsbepalende factoren een bijzondere plaats



Ludo Heylen

in en overstijgt alle andere. Initiatief van kinderen is alleen mogelijk in een gunstig groepsklimaat (factor 1). Bij angst, onzekerheid, afkeer, en schoolmoeheid sluiten kinderen zich af. Dat maakt het onmogelijk om de interesses te ontdekken, waarop we activiteiten kunnen enten. Kinderen zijn dan zelfs niet in staat om de geboden vrijheid 'goed' te benutten. In deze zin vormt factor 1 een voorwaarde om tot meer participatie te komen. Kinderen die initiatief mogen nemen, kiezen activiteiten die aan hun mogelijkheden beantwoorden (factor 2). Is de exploratiedrang inderdaad de bron van activiteit, dan zijn kinderen niet bezig met dingen die ze allang verworven hebben en evenmin met activiteiten die ze niet aankunnen. De exploratiedrang drijft ze naar de grens van hun mogelijkheden. Met werkelijkheidsnabijheid (factor 3) zorgen we ervoor dat kinderen 'volle' ervaringen kunnen opdoen, zich met beelden kunnen verrijken. Als de werkelijkheidsgebieden waarin we ze onderdompelen niet aan hun 'interessesprofiel' beantwoorden, blijft het succes matig. Participatie zal de kans op een 'raak' aanbod aanzienlijk verhogen. Door activiteiten en werkvormen aan te bieden die tot meer actie (factor 4) uitnodigen, maken we het leren al veel aantrekkelijker, maar ook dat is geen lang leven beschoren als we daarbij geen diepere motivatiebronnen aanboren. Dat lukt het best wanneer kinderen door hun initiatieven kunnen aangeven hoeveel en welke actie ze nodig hebben en via anderen dit zoeken versterkt wordt (factor 6). Ook succeservaringen via het representeren (factor 5) maakt dit stabielier.

Alles wat je voor me doet, maar zonder me, is tegen mij.  
(M. Gandhi)

## Aansluiten

Betrokkenheid ontstaat wanneer kinderen met thema's, onderwerpen en activiteiten bezig zijn die aansluiten bij hun behoeftepatroon. Dat zou dan kunnen betekenen dat wij als volwassenen moeten proberen om op ieder moment voor ieder kind precies te weten welke (ontwikkelings)behoefte er klaarliggen om aangesproken te worden. Onderwijs heeft lang geprobeerd die aansluiting te verwezenlijken door een uitvoerige diagnose te stellen, vooral dan van



wat het kind nog niet kan. Zo'n onderwijs op maat levert echter meestal niet de gehoopte resultaten. Om de juiste diagnose te kunnen stellen, is de inbreng van de kinderen zelf onontbeerlijk. Het gaat over hun leerproces, over hun motivatie, over wat hen bezighoudt. Het leven (in de groep) is zo complex, dat we de aansluiting bij hun exploratiedrang niet kunnen realiseren zonder werkelijke participatie van kinderen. Door ruimte te creëren voor een persoonlijke inbreng komen reële en individuele belangstellingspunten aan het licht.

### Eigenaarschap

Seligman heeft in 1967 al overtuigend aangetoond hoe het mechanisme van 'aangeleerde hulpeloosheid' werkt bij mens en dier. Als we geen controle hebben op wat er gebeurt, leren we ons volledig hulpeloos te gedragen en richten we alle heil op diegene die de leiding heeft. Aangeleerde hulpeloosheid ontstaat als er een sterke afhankelijkheid is voor het eigen leren van een andere persoon en als er onvoldoende feedback komt op je eigen functioneren. Een groepsleider die alles stuurt en geen ruimte laat, leert kinderen zich hulpeloos te gedragen. Gunilla Dahlberg (2010) geeft binnen een onderwijscontext voorbeelden van 'Guess what I'm thinking of-dialogen'. Groepsleiders werken graag met interacties, maar soms wordt het een vraag en antwoord spel waarbij het de bedoeling lijkt dat de kinderen raden wat de groepsleider denkt ('Guess what I'm thinking of'). Kinderen leren zo geen eigen strategieën. Zelfs intuïtief en spontaan handelen verdwijnt, omdat we geleerd hebben het gedrag afhankelijk te maken van een externe persoon in plaats van op zoek te gaan naar controle op de situatie. Daardoor is er enkel oppervlakkig leren. Uit dit alles leren we vooral hoe belangrijk het is kinderen maximaal te betrekken bij het leren, zodat ze eigenaarschap krijgen over hun eigen handelen.

Wie een ander alleen maar volgt, volgt niets. Hij vindt niets, hij zoekt zelfs niets.  
(Montaigne, 1533 – 1592)

Kinderen het gevoel geven dat ze grip krijgen op het leren, daar draait het om en daar heb je natuurlijk de inbreng van kinderen voor nodig. Dit sluit aan bij de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2006). Ze geven aan dat motivatie afhangt van het realiseren van drie basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentiegevoel. Vooral de autonomie is hier belangrijk en vandaar dat er steeds meer voorbeelden beschikbaar komen van wat men autonomiebevorderende interventies noemt. Spreek kinderen dus aan op hun autonomie. Geef hen meer controle op wat er gebeurt in de groep, betrek hen bij het geheel. Laat hen verantwoordelijkheid op zich nemen. Geef open taken, waarbij ze eigen vragen kunnen formuleren.

In plaats van zelf een werkblad aan te bieden voor de rekenles, geeft Bart zijn groep de opdracht om oefenbladen te maken voor verschillende soorten sommen. Om het spannend te maken, heeft hij de groep in vier groepjes verdeeld. De oefenblaadjes worden achteraf uitgewisseld. Er zijn ook enkele scheidsrechters aangesteld die eerst nagaan of de oefenblaadjes wel beantwoorden aan de vooropgestelde criteria. De kinderen krijgen hier ruimte en autonomie. Bovendien krijgen ze door deze manier van denken meer inzicht in de materie. Want het maken van opdrachten of formuleren van toetsvragen is uitdagend en dwingt hen om dieper in de leerstof te kruipen.

Ellen van groep 4 begint bij begrijpend lezen kinderen een tiental teksten aan te bieden waaruit ze kunnen kiezen: een stripverhaal, een tekst uit een jeugdboek, een tekstje uit een populair tijdschrift, een tekstje uit een kin-

derkrant. Nadien vertellen de kinderen aan een groepje geïnteresseerden uit de groep wat de tekst zo boeiend maakt. Ze hoeven het niet aan iedereen te presenteren, want dan wordt het misschien saai. In volgende lessen kunnen kinderen zelf leessuggesties doen voor zichzelf en voor anderen vanuit eigen positieve ervaringen met boeken.

### Kinderen en de kerndoelen

Durf vanuit de kinderen te vertrekken. Durf eens te zeggen: 'De volgende vier weken wil ik dat jullie met deze inhoud aan de slag gaan. Ik begin met een korte instructie. Dan zou ik graag willen dat jullie zelf ideeën bedenken hoe we daar nog verder aan kunnen werken.' Misschien vindt iemand een educatief spelletje of een boeiend verhaal van iemand uit een andere school. Durf met hen de doelen te bespreken: 'Dit is wat we aan het einde van de rit moeten kunnen, hoe zien jullie dat?' Je kunt kinderen vragen om samen te gaan kijken hoe er aan de kerndoelen gewerkt kan worden en welke activiteiten zij voorstellen om de vooropgestelde doelen te halen. Dit is voor de kinderen niet altijd makkelijk, zeker niet in de beginfase. Maar als er regelmatig samen met de kinderen wordt terug gekeken en daarbij aangegeven wordt welke doelen er al gerealiseerd zijn, zullen kinderen graag meewerken. Ze krijgen dan zicht op wat er verwacht wordt en hoe ze het mee kunnen invullen. Waarom ook geen open momenten plannen waarbinnen kinderen hun tijd én activiteiten zelf kunnen invullen op basis van het leerplan?

Op vrijdag is het knutselnamiddag en Suze heeft deze keer alleen materiaal meegebracht. Ze heeft nog geen idee wat ze ermee zal aanvangen. Als experiment toont ze het materiaal 's morgens aan de groep en vraagt de kinderen om eens na te denken wat ze ermee zouden kunnen maken. 's Middags bruist het van de ideeën en activiteiten. Nog nooit heeft Suze zoveel gevarieerde werkjes gezien. Kinderen die anders weinig initiatief tonen zijn heel betrokken bezig en anderen die het voorbeeld van Suze missen, laten zich inspireren door klasgenootjes. Nadien geeft ze een kort lijstje met doelen muzische vorming en de kinderen geven aan welke doelen aan bod zijn gekomen.

### Kinderen kiezen en nemen verantwoordelijkheid

Kinderen ontdekken en ontwikkelen hun talenten. Zo is een kind geboeid om 'een mysterieuze vorm van staartdelen' te verduidelijken aan de groep. Hij heeft gezien dat ze dat in Amerika ook wel eens anders doen dan bij

## Begrijpend lezen

**Jenaplanscholen die willen gaan werken met een digitale database voor begrijpend lezen zijn op 19 november 2014 om 15.00 uur welkom op een bijeenkomst om de mogelijkheden ervan te verkennen.**

**Meer informatie over dit thema is te vinden in Mensenkinderen, mei 2014.**



ons. De volgende weken is 'delen' de topactiviteit in de groep. Iedereen wil het wel eens anders proberen. En de groepsleider ziet dat ze daardoor steeds meer inzicht krijgen in hoe delen nu echt moet.

Bij schrijfp opdrachten mogen kinderen kiezen waarover en met wie ze schrijven of ze mogen hun mening verwoorden bij een artikel, reclamespotje, filmpje of foto. De meeste kinderen kiezen ervoor om de schrijfp opdrachten over een paar weken te spreiden.

Je mag de potentiële inbreng van kinderen niet onderschatten. Soms leeft de vrees dat ze wel eens verkeerde – of beter: voor de groepsleider niet wenselijke – wegen zouden kunnen bewandelen. Maar dat is onterecht. Door hen bij de uitvoering het initiatief te laten, kun je als groepsleider checken hoe diepgaand hun leren is.

### Psychologische vrijheid

Motivatie en betrokkenheid heeft vooral te maken met de psychologische vrijheid die kinderen krijgen om te kunnen kiezen voor wat en hoe ze leren. Geen controlerende aanpak dus, maar wel een aanpak die kinderen ruimte geeft.

Dat kan al via kleine interventies, wanneer kinderen bijvoorbeeld met drie nee-kaartjes kunnen kiezen om driemaal geen huiswerk te maken, als het hen niet echt zinvol lijkt. Maar het kan ook structureel ingebed worden, wanneer je alle facetten van het groepswork samen met kinderen opbouwt.

Hebben ze ook zicht op de doelen die je wilt behalen? Hebben ze inspraak in de manier waarop er in de groep gewerkt wordt? Hebben ze inspraak bij het bepalen van de grote thema's?

*Ludo Heylen is directeur van CEGO Vorming & consult, gelieerd aan KU Leuven  
Fotografie: Felix Meijer*