

Kinderen en jongeren helpen het heft in handen te nemen en geloven dat je inspanningen een verschil maken

Werken aan welbevinden is belangrijk voor kansarmen, maar niet voldoende! In dit artikel blijkt waarom we betrokkenheid zo belangrijk vinden als criterium voor onze aanpak. We vonden inspiratie bij drie verschillende bronnen :

1. Ken Robinson (Out of your mind, 2001) en zijn visie op creativiteit en talentontwikkeling;
2. Carl Dweck (Mindset, 2006) en haar visie op motivatie
3. Malcolm Gladwell (Outliers, 2008) en zijn visie op succesvolle en niet succesvolle mensen.

● ● ● Kijken naar betrokkenheid

Kansarmen geloven vaak niet dat ze zelf het verschil kunnen maken. Ze voelen zich hulpeloos en onmachtig wanneer ze voor problemen komen te staan. Als ze falen, heben ze het gevoel dat hen dit overkomt en dat dit iets is waaraan ze niet kunnen ontsnappen.

We gaan ervan uit dat deze houding kan verholpen worden door hun zelfvertrouwen te verhogen. En dan start je best bij het zoeken naar de talenten van kinderen/jongeren om hen op vertrouwd terrein zelfvertrouwen te laten opdoen. Maar dit is maar één aspect van het verhaal. Zelfvertrouwen is niet genoeg.

We moeten ook stilstaan bij de self-beliefs van kinderen/jongeren om hun geloof in eigen kunnen te versterken. We moeten kijken naar de context waarbinnen leren plaatsvindt. Deze



veelheid aan factoren kunnen we makkelijk aflezen aan hoe kinderen/jongeren omgaan met de leersituatie. Met het kijken naar "betrokkenheid" hebben we een barometer om te zien wanneer het fout loopt zodat we onmiddellijk kunnen bijsturen. Voortdurend oog hebben voor hoe kinderen/jongeren (en dus ook kansarmen) de schoolcontext ervaren, zal snel aan het licht brengen dat kinderen/ jongeren beginnen af te haken (hun betrokkenheid daalt).

Dergelijke signalen opvangen en op zoek gaan naar een aanbod waarop ze wel gemotiveerd aan de slag kunnen, levert al snel resultaat op. Activiteiten

zoeken die leiden tot hoge betrokkenheid, stimuleert ook hun motivatie om er helemaal voor te gaan, want zonder inspanningen zullen talenten ook niet sensationeel groeien.

Met andere woorden: werken vanuit welbevinden en betrokkenheid legt de lat hoog. Het is helemaal geen verwennerij of ontlopen van obstakels. Integendeel. Het is op zoek gaan naar het verleggen van de grenzen van de mogelijkheden van kinderen/jongeren.

1. Gelijke onderwijskansen zijn een complexe materie

■ ■ ■ Recente cijfers zijn niet bemoedigend

Begin februari werd het rapport van G. Van Landeghem en J. Van Damme gepubliceerd met daarin de cijfers van de ongekwalificeerde uitstroom van jongens en meisjes in Vlaanderen ([SSL-rapport nr. SSL/OD1/2008.13](#)). Daaruit blijkt dat (nog steeds) 17 tot 18 % van de jongens er niet in slaagt een diploma Secundair Onderwijs te halen; 10 tot 11% van de meisjes evenmin. Harde cijfers. En dat na een cyclus van intensief en grondig werken rond GOK. Als GOK- medewerker én als LOP voorzitter komt dit hard aan. Ook de recente cijfers over de armoedebestrijding tonen weinig beweging. We stagneren, er is het voorbije jaar geen vooruitgang geboekt en dit met cijfers van nog net voor de economische crisis. Het blijft slecht gaan met mensen in armoede rond gezondheid, onderwijs, inkomen en samenleven. Ook het artikel van Peter Adriaenssens in *De Morgen* was niet opbeurend: “De kloof tussen winners en losers bij onze jeugd groeit aan”. Hij voorspelt dat we op het punt staan om 30% van de jongeren te verliezen in probleemgedrag. En dat is onze collectieve verantwoordelijkheid, volgens Adriaenssens!



In dit artikel geven we een aantal invalshoeken die de GOK-aanpak kan stimuleren om verder te gaan en grenzen te verleggen. Want het is duidelijk: we moeten nu verder. Er is een hele weg afgelegd, maar we halen de normen nog niet. Het probleem van gelijke onderwijskansen is er geen dat met wondermiddeltjes kan aangepakt worden. Wie dat belooft, moet met argwaan worden bekeken; daarvoor is de problematiek te complex¹. Resultaten op korte termijn zijn een bonus en motiverend om aan de ingeslagen weg verder te timmeren; maar niet het doel. Het Steunpunt GOK wil stap voor stap bouwen aan onderwijscontexten waar iedereen beter van wordt. Dit is een traag, maar duurzaam proces. Het vraagt leerkrachten om kritisch te kijken naar hun didactische handelen, naar hun manier van evalueren, naar hun relaties met kinderen/ jongeren. Het leren wordt beïnvloed door tal van factoren en het is kunst om greep te krijgen op een aantal van deze factoren om gelijke onderwijskansen waar te maken. We gaan op zoek naar hoe context en motivatie een rol kunnen spelen in het ontwikkelen van talenten.

2. De band tussen inspanning en resultaat

■ ■ ■ Over rijstcultuur en resultaten in wiskunde

Nogal wat Aziatische landen doen het bijzonder goed bij de internationale TIMSS resultaten. Singapore, Hong Kong, Japan en Taiwan voeren immers de lijst aan. Dit zijn landen met een rijstcultuur. Rijst is een zeer intensieve teelt die veel arbeid vereist. Je moet de akker voortdurend bewerken:

- De kleilaag zo egaal mogelijk maken zodat het water op de akker blijft
- Boven op de kleilaag een vruchtbare modderlaag uit de rivier aanbrengen
- Een ideale combinatie van compost, beer hennep en bonenkoek aanbrengen
- De juiste rijstsoort kiezen uit de 100 variëteiten
- De plantjes exact 15 centimeter van mekaar plaatsen
- Voortdurend wieden om onkruid uit de rijst te houden
- Enzovoort.

¹ Een interessant wetenschappelijk artikel van Jörg, T., et al. (*Towards a new, complexity science of learning and education*, Educ Res Rev (2007), doi:10.1016/j.edurev.2007.09.002) beschrijft hoe ook de wetenschappelijke onderzoeksmethoden bij onderwijsprocessen onvoldoende rekening houden met de complexiteit ervan en zij pleiten voor een nieuwe benadering die de complexe realiteit ten volle centraal stelt.



De rijstcultuur vraagt dat je veel en intensief werkt. 360 dagen per jaar. Hoe harder je werkt, hoe beter de resultaten. Eenzelfde stuk grond kan tot viermaal en meer opbrengen als je er voortdurend mee bezig bent. Maar het is heel duidelijk; er is een band tussen inspanning en resultaat. Dit vind je ook terug in Chinese spreekwoorden “hard werk, slimme planning en zelfstandigheid of

samenwerking wordt op den duur beloond.” (heel anders dan fatalistische Russische spreekwoorden “Als God het niet brengt, geeft de aarde niets.”² Om iets te bereiken moet je ervoor gaan. “Iedereen die 360 dagen per jaar voor zonsopgang kan opstaan, maakt zijn familie rijk.” Je hebt het zelf in handen. Inspanningen lonen.

Ook binnen wiskunde geven ze niet op. En daarenboven is hun wiskundige taal veel transparanter dan de onze. We hebben het kinderen moeilijk gemaakt in het benoemen van cijfers. Elf is in het Chinees heel logisch tien-één; twaalf is tien-twee; vierendertig is dertig-vier. Het is duidelijk dat met een dergelijk taal het veel eenvoudiger is opgaven zoals vierenveertig plus negenzeventig op te lossen, want je ziet zo dat de tientallen en de eenheden samen horen (veertig-vier plus zeventig-negen). Ook het benoemen van breuken is veel transparanter. Ze zeggen: “uit vijf delen neem je drie” voor drie vijfde.

■ ■ ■ De KIPP scholen in New York

Nogal wat kansengroepen (Latino's en zwarten) doen het helemaal niet goed in de Amerikaanse scholen. Opvallend is dat ze gedurende het eerste leerjaar wel duidelijk evolueren, maar niet

in gelijke mate met de blanke kinderen. Maar nog en veel problematischer is de start van het tweede leerjaar. Net de kansengroepen blijken bij het begin van het tweede leerjaar heel veel verloren te hebben van wat ze voorbije schooljaar hebben geleerd. Tijdens hun vakantie komen ze immers niet in contact



met lezen of rekenen. In hun milieu wordt dit niet gestimuleerd waardoor het geleerde niet wordt vastgehouden. De vakantie ontnemt hen kansen. Ze duurt voor hen veel te lang.

² Gebaseerd op het werk van David Arkush en geciteerd in Gladwell, Malcolm, *Uitblinkers*, 2008 p. 261.



Om dit probleem aan te pakken, richtte men in de armste wijken van South Bronx de KIPP Academy (van 9 tot 13 jaar) op. Leerlingen zijn uitsluitend Afro-Amerikaans of Latino-Amerikaans. De KIPP Academy maakt duidelijke afspraken met de kinderen. De school begint om 7.25 en stopt om 17.00. Nadien is er vaak nog huiswerk. Ze doorlopen dezelfde leerstof als op de andere scholen, maar aan een trager

tempo of beter met meer stimulerende interventies. De leerlingen van de KIPP-scholen spenderen makkelijk 60 tot 70% meer tijd in een klaslokaal dan de gemiddelde Amerikaanse kinderen. Ook in de vakantie gaan ze nog minstens drie extra weken door. De resultaten van deze willekeurig gekozen kinderen uit een lage inkomensklasse met een slechte behuizing en van wie de ouders nooit veel succes hebben gekend in onderwijs, is even goed als de bevoorrechte kinderen van de rijke Amerikanen. Wiskunde is bij het einde van hun schoolcarrière vaak hun lievelingsvak.

In KIPP-scholen hebben ze geleerd dat er een verband is tussen inspanning en resultaat. Ze kunnen de vicieuze cirkel van de kansarmoede doorbreken via onderwijs. De afgestudeerden van KIPP hebben dezelfde mogelijkheden als kinderen van begoede ouders en studeren verder naar hun eigen mogelijkheden. Universitaire studies zien niet langer een onhaalbare droom.

3. Context, structuren en het Mattheuseffect

■ ■ ■ **Talenten en IJshockey in Canada**

IJshockey is bijzonder populair in Canada. Jonge spelers worden op basis van hun talenten gescout en geselecteerd. Ze kunnen deelnemen aan vier verschillende competities. Je hebt

- The house league voor liefhebbers
- The Junior B league voor talentvolle spelers
- The junior A league voor nog betere spelers
- The Major A league voor de beste spellers

In de Memorial Cup ijshockeykampioenschappen zitten de toekomstige sterren van het ijshockey. Canada heeft immers de beste spelers. Met andere woorden: als je het wil maken binnen ijshockey moet je in de Major A league geraken en daar opvallen in een topteam zoals de Vancouver Giants of the Medicine Hat Tigers. Alle scouts zijn erg duidelijk. Ze selecteren enkel op talent, niet op afkomst, niet op geld, maar enkel op wat de jongelingen presteren. Of toch niet?

Als je de lijst van spelers van de beste teams overloopt in de Major A league, valt op dat bijna 80% van deze spelers geboren zijn in de maanden januari tot juni. In elke team zitten

een aantal uitzonderingen die na juni geboren zijn. Blijkbaar zijn diegene die in het begin van het jaar geboren zijn, bevoorreed. Omdat ze iets ouder zijn dan de anderen, zijn ze sterker (ijs hockey is een fysieke sport) en worden ze sneller geselecteerd om een trapje hoger te gaan naar een betere competitie. In die betere competitie krijgen ze betere trainers, betere begeleiding en worden ze sterker. Diegene die na juni geboren zijn krijgen nauwelijks 1/5 van de kansen van de "oudere spelers".

Geselecteerd op talent? Neen toch. Leeftijd en fysieke rijping zijn doorslaggevend om een verschil op te bouwen waarmee een Mattheuseffect wordt gecreëerd: "Want wie heeft, zal nog meer krijgen, en wel in overvloed, maar wie niets heeft, hem zal zelfs wat hij heeft, ontnomen worden."³ Het minste wat we kunnen zeggen, is dat de manier waarop ijs hockey wordt georganiseerd in Canada, de helft van de spelers niet dezelfde kansen geeft om hun talenten te tonen. Het vormen van een competitie die start in januari en eentje die start in september zou het probleem onmiddellijk oplossen.



●●● **Onderwijs in Vlaanderen**

We weten dat we ook binnen het Vlaamse onderwijs met hetzelfde probleem geconfronteerd worden. Kinderen die geboren zijn in de tweede helft van het jaar hebben het vaak meerdere jaren (of hun hele carrière) moeilijk om aansluiting te vinden bij het niveau van de klas. Gewoon omdat ze fysiek nog niet zo ver zijn.

We hebben trouwens twee duidelijke breuklijnen in het Vlaamse onderwijs

- Het eerste leerjaar. De klassikale aanpak waar snel moet gepresteerd worden (tegen Kerstmis lezen we allemaal) zorgt geregeld voor moeilijkheden voor de jongsten in de groep
- Het eerste jaar Secundair onderwijs. Meisjes staan veel verder in hun fysieke (ze zijn dan nog meestal een kop groter dan de jongens) en mentale ontwikkeling (sneller seksueel rijp). Ze profiteren van bij de start meer van wat onderwijs dan te bieden heeft. Veel jongens halen de achterstand niet meer op.

De manier waarop we onderwijs inrichten, ontnemt kansen aan bepaalde groepen. Het klassikale vorderen heeft naast een groot aantal voordelen ook duidelijke nadelen. We kunnen niet met de hele groep altijd dezelfde weg afleggen en moeten het strikte tijdsplan en het klassikale vorderen en afrekenen op prestaties durven loslaten. Het Mattheuseffect speelt ook binnen onze schoolmuren en onze onderwijscultuur.

4. Talentontwikkeling

●●● **Onderwijs legt creativiteit aan banden**

Ken Robinson staat al een tijdje hoog aangeschreven in mijn lijstje van inspirerende figuren. Hij is niet alleen een begenadigd schrijver (*Out of your Mind*, 2001); hij is tevens een geanimeerde en begeistert spreker.

³ Mattheus 25,29

Wie hem onmiddellijk aan het werk wil zien, kan naar volgende site http://www.ted.com/index.php/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html surfen. Wie hem life aan het woord wil zien, kan op 27 mei naar Antwerpen komen (www.innovatiemaaktschool.be).



Robinson is de pleitbezorger voor het ontwikkelen van creativiteit binnen het onderwijs. Of beter voor het *stimuleren* van creativiteit. Want wat blijkt: onderwijs doodt de aanwezige creativiteit van kinderen ("schools kill creativity"). Picasso zei: "Ieder kind is een kunstenaar. De moeilijkheid is er een te blijven als je groot wordt." of: "Het duurt lang om jong te worden." Kinderen zijn creatief, maar verliezen het doorheen hun schoolloopbaan. Ze verliezen hun creatieve mogelijkheden, omdat ze er niet op worden aangesproken. In onze huidige maatschappij is creativiteit onmisbaar geworden. Meer zelfs: creativiteit is de sleutel van de toekomst. De roep om creativiteit was nooit groter. In alle mogelijke sectoren. Ook die van de traditionele wetenschappen.

De redenen waarom creativiteit verloren gaat, heeft alles te maken met (1) de manier waarop onderwijs vorm krijgt en met (2) de manier waarop leren wordt aangepakt.

- (1) Overal ter wereld is onderwijs hiërarchisch geordend en zijn de taal- en rekenvakken belangrijker dan de muzische vakken. Geen land dat eraan denkt iemand een schooljaar te laten dubbelen voor een kleine onvoldoende op bijvoorbeeld beeldende vorming (heel anders dan bij wiskunde bijvoorbeeld). Onderwijs carrières worden gemaakt vanuit taal en rekenen. Wie goed is in taal en rekenen, maakt het helemaal waar.



Daar is in principe geen probleem mee, ware het niet dat er talrijke kinderen en jongeren zijn die door deze manier van selecteren het gevoel krijgen dat ze niets kunnen. Want wat zij aan mogelijkheden hebben, blijkt niet belangrijk binnen onderwijs. Waar zij goed in zijn, telt niet mee in evaluaties. Creatief denken speelt geen belangrijke rol in de onderwijs-evaluaties van de meeste landen op onze aardbol. Er wordt gezegd dat het belangrijk is, maar in wezen bepaalt het niet de richting van succesvolle onderwijs-carrières .

- (2) Er gebeurt iets eigenaardig als we van de kleuterschool overgaan naar de lagere school. In de kleuterschool praten we over "ontwikkelen"; in de lagere school over "leren". Bij ontwikkelen zijn we geduldig en kunnen allerlei activiteiten ingezet worden om de ontwikkeling tot ontplooiing te brengen. Bij leren hanteren we een strikter tijdschema en verwachten dat leerlingen zich binnen de tijdslimieten inhouden, inzichten en vaardigheden eigen maken. Bij ontwikkeling vertrouwen we erop dat het



kind via *trial and error* en veel oefenen zich nieuwe inzichten en vaardigheden eigen maken. Bij leren vermijden we een *trial and error* strategie en sturen we kinderen via een afgebakend pad naar het einddoel. Het vertrouwen dat kinderen/jongeren er zelf wel uitkomen, lijkt grotendeels zoek. Er is ook geen tijd voor. Net dit gegeven –namelijk dat kinderen/ jongeren in een sterk gestuurde omgeving terecht komen waarbij fouten maken zoveel mogelijk wordt vermeden- blijkt dodelijk voor de creativiteit. Om creativiteit te promoten, moeten leerlingen risico's kunnen nemen, moeten ze op zoek kunnen gaan naar de terreinen (het medium) waarin ze goed zijn, moeten ze de grenzen van het medium kunnen

verkennen, hebben ze behoefte aan een kritische oordeel waarbij ze feedback krijgen en ondersteuning. "Schools kill creativity", omdat er geen ruimte is tot experimenteren en risico's nemen; omdat fouten maken geen onderdeel zijn van het leerproces.

● ● ● Talenten dreigen verloren te gaan

Robinson legt hierbij eveneens een mechanisme bloot waarmee kansarmen vaak te maken hebben. Door de manier waarop onderwijs vorm wordt gegeven, krijgen ze het gevoel dat ze geen greep krijgen op de zaken die er binnen onderwijs echt toe doen. Hun zelfbeeld of beter hun gevoel van eigenwaarde (Gombeir, Bosman & Detrez, 2008) wordt er negatief door beïnvloed. De normen die aan de voornaamste vakken kleven, moeten redelijk snel gehaald worden via formele testen. Als je met achterstand vertrekt, is dit geen evidentie. Al snel komen ze in de vicieuze cirkel van falen en achtervolgen terecht totdat lossen (en de kopgroep laten gaan) nog de enige oplossing blijft. De status van de betrokken vakken is zo hoog, dat ze hun negatieve gevoelens rond eigenwaarde laten afstralen op hun hele houding. Daardoor gaan belangrijke en unieke talenten verloren. Zij kunnen ook heel wat, maar dat doet er binnen onderwijs niet toe en dus laten ze het allemaal los.

Het is bijgevolg niet ten onrechte dat we binnen het Steunpunt GOK veel aandacht laten gaan naar talentontwikkeling en breed evalueren. We willen immers vele aspecten meenemen in de onderwijsloopbaan van kinderen en jongeren zodat ze blijven groeien en geloven in zichzelf. Het stimuleren van competentieontwikkeling op een veelheid aan ontwikkelingsdomeinen, past perfect binnen dit plaatje.

De achterliggende principes bij talentontwikkeling zijn simpel:

- kijk breed naar kinderen/jongeren en focus je voornamelijk op hun sterke kanten;
- stimuleer de ontwikkeling in wat ze goed kunnen, bevestig hen en geef hen zelfvertrouwen;
- nadat kinderen/jongeren vanuit die werking voldoende zelfvertrouwen hebben en een positieve eigenwaarde hebben opgebouwd, zijn ze sterk genoeg om ook probleemgebieden aan te pakken.

Met andere woorden: mediëren en stimuleren vóór remediëren; talenten aanspreken om zelfvertrouwen op te doen en excellent onderwijs aanbieden (als preventie) zodat remediëren tot een minimum kan worden herleid.

Lange tijd dacht ik dat het werken aan het versterken van het zelfvertrouwen door sterke kanten van kinderen/jongeren te stimuleren de kern uitmaakte van hoe je met kansarmen aan de slag moet. Toen leerde ik het werk van Carol Dweck kennen.

5. Self-beliefs en resultaten

■ ■ ■ Verwachtingen en vooroordelen of other-beliefs

Het is al langer geweten dat other-beliefs (wat anderen van ons denken) het gedrag van kinderen/ jongeren binnen onderwijs sterk kan beïnvloeden. Er is niets zo nefast als leerkrachten die niet geloven in de mogelijkheden van hun leerlingen. Het pygmalion-effect leert ons dat verwachtingen van leerkrachten doorslaggevend kunnen zijn in de schoolprestaties van leerlingen (Rosenthal, R. & Jacobson, L., 1968). *“Simply put, when teachers expect students to do well and show intellectual growth, they do; when teachers do not have such expectations, performance and growth are not so encouraged and may in fact be discouraged in a variety of ways”* (James Rhem).

Voor kansarmen is dit een bijzonder pijnlijk gegeven. In een afrekeningscultuur wordt, door de opeenstapeling van “zwakke punten” de kans op negatieve beeldvorming van sommige leerlingen groter, dreigen lage verwachtingen te ontstaan en omgezet te worden in een nefaste “self-fulfilling prophecy”. Met dat soort vaak onbewuste en ongewilde beeldvorming moet bewust omgegaan worden, van in het begin van het onderwijsproces: schoolteams moeten zich bewust afvragen wat “zwakke punten” met leerlingen doen, en wat “zwakke punten” met henzelf doen, met hun denken en doen ten opzichte van de zwak presterende leerling” (Van den Branden, openingslezing Gok conferentie, 2008). Het is bijgevolg bijzonder belangrijk de lat hoog te houden voor alle leerlingen en niet te snel te denken aan differentiatievormen naar homogene groepen. Net in de zwakke homogene groepen blijken de lage verwachtingen van de leerkracht negatief af te stralen op de leerlingen; zelfs in die mate dat ze systematisch zwakker- ver onder hun mogelijkheden- gaan presteren.

■ ■ ■ Self-beliefs



Rond de impact van self-beliefs is minder bekend, maar het kan Carl Dweck (Mindset, 2006) een nieuw licht doen werpen op het vergroten van de onderwijskansen voor iedereen.

Hoe mensen over zichzelf denken (Self-beliefs) creëert een eigen psychologische wereld die leidt tot een andere en eigen manier van denken, voelen en handelen in identieke situaties. Self-beliefs zijn

zelfs belangrijker dan zelfvertrouwen. Want uit haar onderzoek blijkt dat zelfvertrouwen lang niet genoeg is. Self-beliefs worden uiteraard gevoed door other-beliefs en de effecten ervan versterken mekaar.



Een belangrijke factor binnen onderwijs in de self-beliefs van kinderen/ jongeren is hun opvatting over intelligentie en leren. Daarbinnen zijn er twee groepen: (1) zij die geloven dat intelligentie een vaststaand gegeven is (je hebt het of je hebt het niet) en (2) zij die geloven dat intelligentie nog kan groeien en toenemen. Opvallend is dat beide groepen een voorspelbaar patroon vertonen.

- (1) Zij die geloven dat intelligentie vaststaat, gedragen zich -ook na aaneensluitende reeksen van successen- bij moeilijkheden volkomen hulpeloos. Met andere woorden bij de eerste problemen slagen ze tilt en al het voorgaande -ook al was er op dat moment veel zelfvertrouwen- verdwijnt als sneeuw voor de zon. Meer zelfs, velen onder hen beginnen te twijfelen of ze de voorgaande oefeningen (die ze met succes hebben doorlopen) in de toekomst nog wel zouden kunnen. Ze stellen zich vragen bij hun intelligentie (“ Ik vraag me af of ik wel intelligent genoeg bent.”) en ze zien niet in hoe ze de situatie zelf in handen kunnen nemen. Voor hen is schoolwerk corvee: het moet gedaan worden. Ze proberen er zo weinig mogelijk tijd in te steken.

Het “kunnen” met weinig inspanning is een duidelijk teken dat je intelligent bent. Het “niet kunnen” is een bevestiging dat het helemaal niet zal lukken en dat leren niet voor hen bestemd zal zijn (“Ik heb daar geen aanleg voor!”). Ze streven imago doelen na. Ze willen beantwoorden aan het beeld van slim/ niet slim zijn. De beste manier om dit beeld hoog te houden, is op veilig spelen. Geen risico’s nemen. Geen uitdagingen aangaan. Geen onverwachte zaken aanpakken. Niet te veel inspanningen leveren. Opvallend is dat binnen deze groep er geen onderscheid hoeft gemaakt te worden tussen kinderen/ jongeren met een hoog of laag IQ. Hun handelen is nagenoeg identiek. Ze gedragen zich hulpeloos. Ze lijken overgeleverd aan het lot. Het ligt immers allemaal al vast: je kan het of je kan het niet!

- (2) Zij die geloven in de groeimogelijkheden van intelligentie, vertonen een heel ander gedrag. Ze geven helemaal niet op als het even niet lukt. Ze zetten door en zijn ervan overtuigd dat –mits de nodige inspanningen en de nodige tijd – ze er wel uit zullen komen. Ze houden van dergelijke uitdagingen. Ze willen niet liever. Als je hun prestaties bekijkt op een reeks oefeningen met moeilijkheden - na een reeks successen – dan merk je zelfs een lichte vooruitgang in hun prestaties. Ze laten zich niet afleiden door irrelevante zaken of moeilijkheden. Ze zetten door en willen een oplossing vinden. Ze zoeken uitdagingen op, ze willen zich bewegen aan de grens van hun mogelijkheden, ze willen beter worden. Ze streven met andere woorden leerdoelen na in plaats van imago doelen.

Merkwaardig is dat het beeld dat kinderen/jongeren hebben van intelligentie, perfect successen op school kan voorspellen. De aanhangers van de groeitheorie doen het ook maatschappelijk veel beter en hebben allen een veelbelovende carrière.

■■■ Self-beliefs zijn te beïnvloeden

Bij één van haar onderzoeken vertrok Dweck van het gegeven dat er een grote kloof was tussen resultaten van blanke en zwarte studenten aan de University of Stanford. Voor haar studie gebruikte ze twee groepen.



(1) De ene groep (blanke en zwarte eerstejaarsstudenten) leerde men de groeitheorie rond intelligentie aan. Ze werden geconfronteerd met interviews met wetenschappers, met neurologisch onderzoek en het effect van nieuwe zaken leren en inspanningen doen op de vorming van neuronen in het brein, een lezing over het doen groeien van intelligentie door inspanningen. Daarnaast werden deze studenten gevraagd brieven te schrijven naar kinderen in de lagere school om hen te informeren over deze nieuwe inzichten.

(2) De controlegroep kreeg deze informatie niet. In de controlegroep was na een jaar de kloof tussen blank en zwart nog steeds even groot als voorheen. Blanken bleven merkkelijk hoger scoren.

Maar bij de andere groep was de kloof beduidend kleiner geworden. De zwarte studenten gingen er sterk op vooruit en ze gaven tevens aan meer te hebben genoten van hun studie en hadden zich meer academisch georiënteerd dan de zwarten uit de controlegroep.

■■■ Het dominante beeld binnen onze onderwijscultuur

“Mislukken, moeite doen” hebben in beide opvattingen een andere betekenis. Voor de doorzettergroep is het een startpunt, voor de hulpeloze groep een onoverkomelijke barrière. Self-beliefs zijn bepalend in de motivatie van kinderen en jongeren. Self-beliefs rond leren en

onderwijs/intelligentie bepalen onze schoolcarrière. We leven in een cultuur waar –vooral voor ouders naar hun kinderen toe– slim zijn bijzonder belangrijk is en waar we via allerlei kanalen het signaal krijgen dat intelligentie redelijk vast ligt. Er wordt immers nogal wat getest heden ten dage om vast te stellen dat een kind “hoogbegaafd, ADHD, dyslectisch, leergestoord of wat dan ook is. Onbewust wordt het signaal gegeven dat dit allemaal vaststaande gegevens zijn waar we moeten mee leren leven.



De groeitheorie zit niet in deze cultuur. Ook niet in onze schoolcultuur. We kijken heel snel of een kind afwijkt van de norm via allerhande toetsen. Als het niet lukt voor een kind, krijg die snel het idee van niet zo verstandig te zijn. Moeten aansluiten bij een leesgroep van een lager AVI-niveau is dan alleen maar een bevestiging van “ik kan het niet goed genoeg!” Alle goede bedoelingen ten spijt. De onderliggende boodschap van de leerkracht bevestigt de self- beliefs van de kinderen: “niet voor mij!”. Is het dan

verbazend dat net de kansarmen geleerd hebben dat hun inspanningen toch geen verschil maken? Is het dan verbazend dat ze het snel opgeven en hulpeloos gedrag vertonen? Is het dan verbazend dat ze zich neerleggen bij de huidige gang van zaken?

● ● ● **Werk maken van de band tussen inspanning en resultaat**

Wat Carol Dweck zegt, geeft ook hoop want de self-beliefs kunnen beïnvloed worden. We moeten kinderen/jongeren uitnodigen om hun self-beliefs te verwoorden. Daarnaast kunnen we kinderen/jongeren vooral bevestigen voor hun inspanningen, voor hun doen eerder dan voor wat ze zijn. Bevestigen dat er groeikansen zijn. Stimuleren om er blijvend voor te gaan.

Voorbeelden geven van mensen die er via inspanningen zijn gekomen. Persoonsgebonden kritiek zorgt voor hulpeloos gedrag (Jij bent slim; jij bent stout; Jij kan dat goed); maar kritiek gericht op procedures (“Misschien moet je een andere manier bedenken om dit te doen”) zorgt voor groeikansen. Kinderen en jongeren doen geloven in de groeitheorie doet hen geloven dat ze zaken zelf kunnen beïnvloeden; net zoals de Chinese boer gelooft dat 360 dagen per jaar ploeteren in de drassige rijstvelden een wereld van verschil maakt.



Tekst: Ludo Heylen, medewerker Steunpunt GOK