



# QuaJong

de wereld volgens kinderen & jongeren

## Leren en leerplezier

Deze QuaJong is gedreven door verbazing en gemis. Nu de eerste schoolvakantie achter de rug is, hebben we het over leren, leerplezier en wat jongeren met school verbindt.

We hebben het dus niet specifiek over kansrijk of kansarm, over slaagcijfers van scholen, over rapporten van ons onderwijs. De insteek van Kind & Samenleving is anders, kleinschaliger misschien.

Als kinderen en jongeren naar school gaan, bevinden ze zich middenin de samenleving. We spiegelen hen een samenleving voor door de manier waarop we met hen omgaan, en ze maken die samenleving mee. Leren is dan: gegrepen worden door iets of door wat iemand je vertelt. Leren is niet iets wat je alleen doet, maar een uitdrukking van een relatie die gelegd is. Dat leren gebeurt niet alleen op school, al is de school er wel een belangrijke plaats voor.

Ook QuaJong wil bijleren. Binnenkort zit onze eerste jaargang erop. Vooraleer het zover is, willen we graag van u als lezer weten wat u ervan vindt. Boeien de bijdragen u, of zijn ze ver van uw bed? Drukt u bijdragen af, of leest u ze integraal op scherm? Mail ons op [info@k-s.be](mailto:info@k-s.be)

Veel leesplezier!

De redactie

## INHOUD

“Op school ontdekken nieuwe generaties de wereld” <i>Jan Masschelein</i>	2
Wat is het meest onverwachte dat jij (ooit) hebt geleerd op school?	7
Spelend leren als jager-verzamelaars	8
Musea experimenteren met peer-to-peer jongerenwerking	11

[@kindsamenleving](https://twitter.com/kindsamenleving) 

[www.k-s.be](http://www.k-s.be)



## “Op school ontdekken nieuwe generaties de wereld” Jan Masschelein

Een interview door An Piessens

‘Interviews met kwajongens (m/v)’

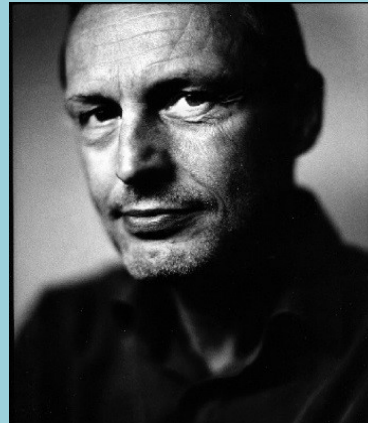
“Zie de school niet als een productiemachine die kinderen en jongeren klaarstoomt om hun plaats in de samenleving op te nemen, en zie leerkrachten dus ook niet als productieiders.”

Daarvoor pleit Jan Masschelein, prof. aan de KU Leuven, samen met zijn collega Maarten Simons in het boek ‘De apologie van de school’. In onze reeks ‘interviews met Kwajongens (m/v)’ nodigde QuaJong hem uit voor een interview over leren, leergierigheid en leerplezier.

Het boek van Masschelein en zijn collega leest als een warme oproep om een school weer school te laten zijn. Een school waar kinderen en jongeren uitgedaagd worden buiten hun leefwereld te stappen en de wereld te ontdekken. Volgens de auteurs is de school een plaats waar vrije tijd is, een tijd waarin kinderen en hun leerkrachten vrijgesteld zijn om zich de wereld eigen te maken.

*In het boek stellen jullie dat in een school de focus niet moet liggen op het individuele leren maar op het ‘gezamenlijk bezig zijn met de zaak’, dat kan een boek of een som zijn. Wij nodigden u uit om het te hebben over leren en leerplezier. Wat is ‘leren’ voor u? Wanneer leren we? Waarin ziet u het onderscheid?*

Het is van belang om te kijken naar het onderscheid tussen leren en vorming, een onderscheid dat we ook in het boek maken. Leren gaat om een accumulatie, over vermogens doen toenemen. Het is een uitbreiding van je leefwereld. Leren kan je eigenlijk overal. Vorming doet iets meer en doet iets anders: vorming haalt je uit je leefwereld.



Jan Masschelein is hoogleraar wijsgerige pedagogiek aan de KU Leuven, waar hij het nieuw opgerichte Laboratorium voor Educatie en Samenleving leidt. Dat onderzoekt de publieke betekenis van opvoeding en onderwijs en de zich wijzigende ervaringen van tijd en ruimte in het tijdperk van het netwerk. Veel aandacht gaat ook naar schoolarchitectuur en naar experimentele pedagogische praktijken.

In het Nederlands publiceerde hij, telkens in samenwerking met Maarten Simons:

- De apologie van de school. Een publieke zaak. (2012)
- Globale Immunitet. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs (2003)
- Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland (2006)
- De schaduw van onze welwillendheid. Kritische studies van de pedagogische actualiteit (2008)
- Een vertaling van ‘De onwetende meester’ van Jacques Rancière (2007) en De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in lezen, kijken en denken. (2008)

Vorming in een school zorgt ervoor dat je je aangesproken weet door iets, of dat ding gezag krijgen. Niet ‘gezag’ als macht, maar gezag als ‘iets dat je aanspreekt’.

Je mailde me over het onderzoek van Kind & Samenleving bij jongeren die spijbelden, en die het volhouden op school omdat ze daar opnieuw iets vinden. Dat is interessant.



Een school kan aan jongeren een toekomst geven door hen uit hun leefwereld te halen, door hen andere dingen aan te bieden.

*Uit het spijbelonderzoek waarnaar u verwijst blijkt dat jongeren terug naar school gaan omwille van verschillende elementen: omwille van een band met anderen (een broer, een ouder, een lief), omdat ze op een of andere manier gedwongen worden, omdat ze weer een verbinding kunnen maken met de toekomst. En we vonden ook dat als die ex-spijbelers terug naar school gaan, de leerkrachten en de leerstof een groot verschil kunnen maken.*

*Hoe kijkt u naar het belang van die verbinding met de toekomst? Jullie stellen toch dat de school eigenlijk niet zo 'toekomstgericht' zou moeten zijn?*

De school moet los staan van een toekomst die al vast ligt. Maar een school kan aan jongeren net een toekomst geven, door hen uit hun wereld te halen, door hen andere dingen aan te bieden.

Daniel Pennac, waarnaar we verwijzen in het boek, is daarin een interessant figuur. Hij was zelf de 'slechtste leerling van de klas' en is uiteindelijk leerkracht Frans geworden en een bekend schrijver. Hij beschrijft wat er op school gebeurt bijvoorbeeld op de volgende manier. "Leerlingen komen binnen en doen hun rugzak af van hun thuis, hun verleden. Er rinkelt een wekker die zegt: 'nu gaat het hierover', bijvoorbeeld grammatica." En hij vertelt hoe hij er dan in slaagt om die dingen te doen spreken. Natuurlijk, hij zegt ook: "het is een kwestie van telkens opnieuw beginnen". Het gaat er dus om jongeren iets buiten zichzelf te bieden dat perspectief kan geven.

Dat is ook wat er gebeurt in *Le fils*, de film van de gebroeders Dardenne. Daar zien we een jongen die in alle opzichten geslagen is: moreel, fysiek, psychologisch,... Hij leert een vak en gaandeweg gaat het hout van de houtbewerking voor hem spreken. Dat is omdat een leerkracht erin slaagt dat hout te laten spreken, en niet zozeer omwille van de manier waarop de leerkracht met de leerling omgaat.



*Dan wil ik toch even terugkomen op dat onderzoek met jongeren die stopten met spijbelen. Uit hun verhalen kwam ook naar voor dat ze de aansluiting kwijtraakten in het lager secundair. Beginnen spijbelen heeft vele redenen, maar vaak bleek hoe een leerkracht zich tegenover hen opstelde de druppel die de emmer deed overlopen. Het was soms net datgene dat hen deed zeggen: voor mij hoeft het niet meer.*

Leerkrachten spreken 'publiek', maar wanneer ze zich tot een enkele leerling richten, wanneer ze één persoon afzonderen, verlaten ze het schoolse. Les geven is niet hetzelfde als spreken voor één iemand. Het gaat voor ons om de fundamentele beweging die we vorming noemen, namelijk mensen uit hun individuele leefwereld halen. Jij bent dan niet de zoon of dochter van, je bent een leerling. En dat is tegengesteld aan waar we vandaag de dag voortdurend op aangesproken worden, op het zoon of dochter zijn van.

In de feiten zet men iedereen vast. Dit boek gaat in tegen een tendens om voortdurend te specialiseren: omgaan met blinde kinderen, omgaan met kinderen met dyslexie, enz... , want daardoor zet je die kinderen voortdurend vast.

In het secundair onderwijs heb je dan de kans dat er verschillen zijn in de manier waarop leerkrachten zich opstellen, doordat je als jongere telkens met andere leerkrachten geconfronteerd wordt. De vraag is telkens weer: Hoe kan de leerkracht iets 'gezag' doen krijgen? En dan gaat het niet om het gezag van de persoon.



*Dan verwacht je wel dat leerkrachten een passie voor een bepaald onderwerp hebben.*

Ja, en eigen aan een passie is dat het om iets gaat dat buiten jezelf ligt.

*In het begin van het schooljaar was er nogal wat opinie-gedruis in enkele kranten, over de voors en tegens van een te gekleurde school. Maatschappelijk debatteren we toch vaak over 'gelijke kansen, kansarm, kansrijk, een goede mix'. Ook in eigen leven merk ik, nu mijn dochtertje naar een erg gekleurde school gaat, dat dit me wel bezighoudt. Hoe kijkt u - vanuit deze kijk op scholen - naar deze discussie?*

Het is natuurlijk geen gemakkelijke zaak. En ook in het boek stellen we dat het zinvol kan zijn om differentiaties te maken. Maar die differentiatie zou dan gemaakt moeten worden op basis van schoolse en niet op basis van 'natuurlijke' overwegingen. De stof kan aanleiding geven tot differentiëren, maar eigenlijk zou het 'zoon of dochter zijn van' er niet toe mogen doen. Een school nodigt ons eigenlijk uit om te zeggen: onze kinderen zijn onze kinderen niet. Op het moment dat ze op school zijn, zijn ze buiten ons bereik en zijn ze niet meer 'van ons'.

Natuurlijk, dat alles lukt maar in de mate dat de school als school werkt. De school is een maatschappelijke instelling, en geen persoonlijke dienstverlening.

**Sociale ongelijkheid is een politiek  
en een maatschappelijk probleem,  
en we moeten dat niet reduceren tot  
een leerprobleem.**

*Hoe verhouden jullie zich dan tot de discussie dat de school de maatschappelijke ongelijkheid bestendigt?*

De school is geen oplossing voor maatschappelijke problemen. In de school, wanneer ze als school werkt, werkt een beginsel van gelijkheid. Doordat kinderen samen bezig zijn met een bepaalde zaak. We moeten af van de idee dat de school een oplossing is voor de ongelijkheid. Sociale ongelijkheid is een politiek en een maatschappelijk probleem, en we moeten dat niet reduceren tot een leerprobleem.

De school heeft een heel eigen betekenis, ze doet nieuwe generaties kansen krijgen, doordat ze telkens de wereld kunnen ontdekken. Daarom hebben we het ook steeds over 'iets op tafel leggen': bijvoorbeeld een boek.

En dan kinderen uitnodigen om daarmee aan de slag te gaan. Dat betekent ook dat je - eens je iets publiek en gemeenschappelijk maakt - het ook loslaat. Je laat het doel los, als een doel betekent dat je vooraf vastlegt wat daaruit moet voortkomen. De toekomst kennen we fundamenteel niet, en die moeten we ook niet willen vastleggen. In de school kunnen leerkrachten iets op tafel leggen, en dat wil meteen ook zeggen dat je het uit handen geeft.

Je zou vandaag kunnen zeggen dat je de school niet nodig hebt om de wereld te ontdekken. En ik denk dat dat klopt. Ik denk dat de school vooral wezenlijk is omdat ze een plaats is waar interesse in de wereld kan gewekt worden, maar ook waar dat gebeurt op een manier waarbij iets (mee-)gedeeld wordt. Daarom is de school ook geen dienstverlening aan een individu, maar een maatschappelijke instelling die mee een gemeenschappelijke wereld vormt en mogelijk maakt dat ze als gemeenschappelijke wereld vernieuwd wordt.

En de school is het waard om net als de democratie verdedigd te worden, niet omdat ze de meest efficiënte manier om te leren zou zijn (net als de democratie allicht niet de meest efficiënte manier is om beslissingen over het samenleven te nemen), maar omdat ze de beste wijze is waarop we een nieuwe generatie een kans op een toekomst bieden die niet door ons (de oude generatie) is bedacht, verwacht of gewenst. Dat is dus de beste manier om niet meteen vastgezet te worden als 'onderdaan' van de bestaande maatschappij of als 'lid' van een familie, maar los van deze voorbepaalde en toegeschreven posities zelf mee vorm te geven aan een toekomst.

Dit is heel vaak de reden van de angst voor of de haat tegen de school. Een klassiek voorbeeld is dat van een man die een vleesbedrijf uitbouwt en die verwacht dat zijn zoon het overneemt. De zoon gaat naar school en wil nadien literatuur gaan studeren. Die man is dan kwaad op die leerkracht, omdat zijn zoon het vleesbedrijf niet meer wil overnemen. Maar de school staat niet in dienst van de samenleving of van de arbeidsmarkt.



*Als je zo naar scholen kijkt, dan verwacht je nogal wat van leerkrachten?*

Dat is het interessante en het moeilijke. De basisstructuur in onze scholen is nog steeds: een klas van 20 tot 25 leerlingen én een leerkracht. Op het moment dat de leerkracht van de gang in de klas stapt, begint de school. In wezen is die leerkracht uitgeleverd aan die 20 tot 25 gasten. Je plaatst leerkrachten dus in een zwakke positie. Omgekeerd ontstaan er dan allerlei strategieën om dit beheersbaar te houden, die soms uit de hand lopen. Terwijl we eigenlijk die kwetsbaarheid zouden moeten accepteren.

*Toch worden we niet zo gauw aangesproken op het hanteren van kwetsbaarheid.*

Nee, en het voortdurend beklemtonen van deskundigheid lijkt de illusie te voeden dat je je zodanig kan professionaliseren dat je alles onder controle kan houden. Onderwijs is immers geen productieproces dat gestuurd wordt door efficiëntie en effectiviteit. De school- en studietijd is eigenlijk geen investeringstijd. Ook leerkrachten zouden 'vrije tijd' moeten hebben, waarmee we bedoelen: tijd voor vorming door studie en oefening. In het boek hebben we het ook over loon als een voorwaarde om als leerkracht een bepaald soort leven te leiden, eerder dan loon als een beloning voor geleverde diensten.

*Jullie beschrijven school als een plaats waar 'vrije tijd' is, tijd die vrij is van thuis en van de samenleving, om samen iets nieuws te ontdekken. Kind & Samenleving deed onderzoek naar de tijdsbeleving van kinderen en jongeren en in onze omschrijving van 'tussentijd' en 'vrije tijd' zijn eigenlijk wel wat parallellen te ontdekken met jullie omschrijving van vrije tijd in de school. Hebben jullie onderzoek gedaan met kinderen en jongeren naar wat zo'n school, als ze als school werkt, teweegbrengt bij kinderen en jongeren?*

Ons onderzoek is gebaseerd op teksten, literatuur, schoolse ervaringen die neergeschreven zijn en uiteraard ook op onze eigen ervaringen. We hebben geen empirisch onderzoek gedaan met kinderen en jongeren.

Er is een sterke connotatie tussen speeltijd en schooltijd, als we het zien als 'de opheffing van de gewone tijd'. Het Latijnse woord ludus betekent zowel spel als school. En ook in het Japans zou er zo'n woord zijn. Johan Huizinga beschrijft in de eerste pagina's van zijn

werk Homo Ludens enkele kenmerken van spel: het opheffen (of de dagelijkse bezigheden even achterwege laten en aangesproken kunnen worden door iets), het profaneren (of iets tot gemeengoed maken): een stoel is geen stoel in spel, het kan een trein worden, of iets helemaal anders.

'Spel' gaat in speeltijd en in schooltijd om een tijd van oefening, over 'geregelde activiteiten', ook al zijn het heel eigen regels.

Een verschil is dat speeltijd niet gaat om de ontsluiting van de wereld, terwijl schooltijd daar wel om gaat. De kwestie van aandacht is anders, die is in het schoolse op het object zelf gericht.

*De nadruk op het heden, in het hier-en-nu zijn doet wel wat denken aan mindfulness.*

Het is niet toevallig dat er een aantal maatschappelijke bewegingen zijn die met tijd te maken hebben. Slow food, slow science, ... Eigenlijk is de school ook een vertragsmachine, terwijl net dat onderuit gehaald wordt doordat het denken in termen van het produceren van (leer)resultaten altijd meer wil op kortere tijd. Daarnaast zijn er nog twee manieren om een school te neutraliseren: door te vinden dat ze op thuis moet lijken, met alle aandacht voor welbevinden. Niet dat wij tegen welbevinden zijn, maar een school is niet hetzelfde als thuis. En ten tweede door de school als werkplek te beschouwen die zoveel mogelijk lijkt op een 'echte' werkplek. Het is niet toevallig dat Vandenbroucke net minister was van onderwijs én arbeid.





Naar school gaan wil zeggen: ik geef mijn kinderen af. Je geeft de controle op, precies ook om de toekomst mogelijk te maken. Dat is iets waar ouders het vaak zeer moeilijk mee hebben. Sommige leerkrachten hebben het gevoel dat ouders hen niet meer willen vertrouwen, terwijl we eigenlijk de school wel moeten accepteren.

## Naar school gaan wil zeggen: ik geef mijn kinderen af. Je geeft de controle op.

*Je wordt als ouder ook wel voortdurend aangesproken op die verantwoordelijkheid en die controle.*

Een groot nadeel van al dat effectiviteitsonderzoek is dat ouders ook verantwoordelijk gesteld worden voor de keuze van een goede school. Maar eigenlijk is dat pervers, want onmogelijk. Stel dat we weten welke school de beste school is, dan is het niet mogelijk om die aan iedereen te geven (en is het niet mogelijk te weten of die voor jouw kind de beste school is). ■



### De aanklachten tegen de school, uit het boek van Jan Masschelein en Maarten Simons

De school heeft steeds symbool gestaan voor vooruitgang en een betere toekomst, maar stond vanaf haar ontstaan bloot aan kritiek. Haar functioneren, maar vooral ook haar maatschappelijke rol en haar bestaan zelf, stonden voortdurend ter discussie.

Welke zijn de aanklachten vandaag? Om te beginnen maakt de school zich schuldig aan wereldvreemdheid: ze is een eiland met gebrekkige aansluiting bij de arbeidsmarkt en bij de leefwereld van leerlingen, de leerstof is niet relevant.

Ten tweede draagt de school bij tot machtsbestendinging: de reproductie van sociale ongelijkheid, te weinig gelijke kansen. Ten derde wordt ze beticht van demotivering van de jeugd: er is te veel conservatisme en immobilisme, te weinig aandacht gaat naar het welbevinden van leerlingen, naar hun leerplezier en talenten. Ten vierde schiet de school tekort inzake effectiviteit en inzetbaarheid: ze produceert niet op de gewenste manier de gewenste leerresultaten.

Deze aanklachten vertalen zich voor sommigen in de (oude en bekende) eis om de school grondig te hervormen. Anderen gaan nog een stap verder en stellen dat de school eigenlijk overbodig is geworden, wegens een gebrek aan meerwaarde in tijden van internet en elders verworven kwalificaties.

Deze verdedigingsrede weerlegt de aantijgingen tegen de school.



Jan Masschelein (l)  
Maarten Simons (r)



## Wat is het meest onverwachte dat jij (ooit) hebt geleerd op school?

Met die vraag wilden we ludieke, korte antwoordjes verzamelen die te maken hebben met leren en leerplezier, het thema van deze QuaJong. De Vlaamse Scholierenkoepel legde de vraag voor aan haar scholieren en sprokkelde deze antwoorden bij elkaar.

Anke:  
5 redenen  
waarom ge wel  
kauwgom zou  
eten in de klas

Judith: Wij  
hebben een keer  
een leerkracht gehad  
die ons een heel les spie-  
ken heeft gegeven , vlak  
voor een examen

Rani:  
Hoe je een  
zakdoek moet  
opvouwen na je ge-  
snoten hebt... (echt  
waar!)

Zoë:  
Seksuele  
opvoeding bij  
wiskunde

Thomas:  
duiken

Stefanie:  
dat als ik iets wil,  
het vaak nog lukt ook  
(zoals een schoolkrantje  
uitbrengen, klapke doen  
met de directie...)

Lora:  
Hoe je moet  
solderen

Lora: Ik  
leerde hoeveel  
zonen mijn leer-  
kracht heeft

Lina: Dat  
bacteriën  
overal zijn

Stijn:  
Dingen  
bouwen om af  
te breken

Justine:  
Verschillende  
manieren om zelf-  
moord te plegen

Nina:  
Dat de eer-  
ste condoom van  
varkensvel werd  
gemaakt

Marthe:  
Wij leerden  
over de prijs van  
wiet

Jo: Met  
welke goden  
Zeus al seks heeft  
gehad

Ewout:  
Ik heb leren  
vloeken

Alexandra:  
kwantum mechanica

Emiel:  
Koprol

Floor:  
Krachtbereke-  
ning

Arne:  
De ringen  
van een boom  
tellen



## Spelend leren als jager-verzamelaars

Johan Meire

De vrijheid en intrinsieke motivatie die eigen zijn aan spontaan spel, zijn voor kinderen ook de omstandigheden waarin ze het beste leren. Geen toeval, zegt de Amerikaanse evolutionair psycholoog Peter Gray. Kijk maar naar het spel dat jonge zoogdieren spelen, én naar het spel dat wij mensen gedurende het grootste deel van onze geschiedenis moeten hebben gespeeld in samenlevingen van jager-verzamelaars.

Begin 2013 verscheen Gray's boek [Free to learn](#), en op de [website van Psychology Today](#) heeft hij al een tijdje een bijna gelijknamige blog. Toch kreeg vooral het artikel [The play deficit](#) uit het septembernummer van het Britse online-magazine Aeon weerklank bij een ruimer publiek. Het artikel herneemt enkele thema's uit Free to learn, maar wie meer wil lezen kan ook terecht bij een vrij af te halen [artikel uit American Journal of Play](#) [pdf] uit 2009 en een [interview met Gray](#) [pdf] dat het tijdschrift in 2013 publiceerde.

### Jagers en verzamelaars

"When I was a child in the 1950s, my friends and I had two educations. We had school (which was not the big deal it is today), and we also had what I call a hunter-gather education."

Zo begint Peter Gray zijn artikel in Aeon, waarna hij beschrijft hoe hij heelder dagen buiten op straat speelde in een groep kinderen van allerlei leeftijden, spelend, zich vervelend, iets nieuws uitvindend, lezend in strips en niet in boeken die je 'moest lezen'. Een opvoeding, zegt Gray, die me veel meer leerde voor mijn latere leven dan wat ik op school heb geleerd.

Toevallig is dat niet. Het grootste deel van hun geschiedenis, tot de overgang naar een landbouwmaatschappij, leefden mensen als jager-verzamelaars (hunter-gatherers). Ze overleefden door planten te verzamelen en op dieren te jagen, en omdat daarvoor een groot gebied nodig was, trokken ze meestal rond in kleine groepen.







In die samenlevingen, die her en der nog door antropologen worden bestudeerd, bestaat er geen formele scholing, en kinderen dragen er weinig economische verantwoordelijkheid. Volwassenen gaan ervan uit dat kinderen leren door te observeren, te exploreren, te spelen. En daar krijgen ze zowat heel de dag de tijd voor.

Ze spelen in groepen met kinderen van diverse leeftijden – al was het maar omdat de groepen jager-verzamelaars klein zijn en het aantal kinderen dus ook beperkt is. Dat zorgt ervoor dat spel weinig competitief is: een twaalfjarige zal er geen plezier in vinden om een vijfjarige te verslaan. Volwassenen komen weinig tussen in het spel van kinderen. Spelen en leren is de verantwoordelijkheid van de kinderen zelf: in hun spel zijn kinderen elkaars eerste opvoeders.

Tegelijk gebeurt het spelen niet geïsoleerd van volwassenen. Volwassenen en hun bezigheden imiteren of parodiëren, maakt een groot deel uit van het spel van kinderen. Net op die manier leren kinderen door te spelen.

“In hun spel zijn kinderen elkaars eerste opvoeders.”

### Spelen en tegelijk leren

Alle jonge zoogdieren spelen. Ze oefenen de vaardigheden die nodig zijn voor hun overleven. Ze nemen risico's, stellen zichzelf voor uitdagingen en leren zo het risico te beheersen en de eigen grenzen te verleggen. Dat doen ze niet omdat iemand hen dat oplegt. Het plezier dat in de uitdagingen zit, én de vrijheid om ze al dan niet aan te gaan, liggen aan de basis van het tegelijk leren en spelen.

En leren gebeurt voortdurend in spel. In hun spel leren en spelen jonge leeuwen hoe ze een prooi moeten besluipen en achtervolgen, terwijl jonge zebra's leren om weg te vluchten en aanvallers te ontwijken. Risico's nemen en ze leren inschatten is eigen aan veel spel: spelen leert je dat je niet hulpeloos hoeft te zijn. Jongere dieren spelen meer dan oudere, want ze moeten nog meer leren. Mensen hebben nog meer te leren dan andere zoogdieren, en kinderen spelen dan ook voortdurend.

Die leeransen steunen in wezen op de vrijheid die spel in zich draagt. Eigen aan spel is dat je het zelf

kiest, stuurt en organiseert. Daarbij hoort verantwoordelijkheid. Spelers kunnen het spel altijd verlaten als het hen niet meer zint. Om dat te voorkomen moeten zij dus altijd rekening houden met elkaar. Aftasten, onderhandelen, de regels herdefiniëren of aanpassen: het maakt integraal deel uit van spelen, en van wat je uit spelen leert. Wie te weinig rekening houdt met anderen, zal terechtgewezen worden.

Diezelfde principes uit het spel ziet Gray terugkomen doorheen de hele samenleving van de egalitaire jager-verzamelaars. Met de overgang naar de landbouwmaatschappij zijn de samenlevingen van jager-verzamelaars zo goed als verdwenen; bezit werd belangrijker en individueler, en kinderen gingen bijdragen tot de economie. Hun spel werd competitiever en meer en meer geïsoleerd in een aparte 'vrijetijd'.

“Mensen hebben meer te leren dan andere zoogdieren, en kinderen spelen dan ook voortdurend.”

### Ondersteunde vrijheid

Omdat het eigen spel van kinderen een gelegenheid biedt om zich 'volwassen' en verantwoordelijk te gedragen door zelf beslissingen te nemen, heeft informeel spel een grotere sociale (leer)waarde dan bijvoorbeeld georganiseerde sport, zegt Gray in zijn interview met American Journal of Play. Je leert hoe een spel te beginnen, teams te kiezen, regels te onderhandelen, disputen te beslechten. Er is geen scheidsrechter die dat voor de spelers doet.

Daartoe hebben kinderen wel ondersteuning nodig. Vrijetijd, toegang tot wat in hun cultuur belangrijk is en toestemming om daarmee te spelen, mogen omgaan met wie ze willen, toegang tot volwassenen bij wie ze desgewenst terecht kunnen voor hulp of begeleiding. En opgenomen worden in een morele gemeenschap waar ze een stem hebben in de regels, zodat ze zich ook verantwoordelijk voelen.

Het leven is een informeel spel, eerder dan een formeel, aldus Gray, en dat is des te meer zo in onze snel veranderende maatschappij, waarin je de vaardigheden moet hebben om je voortdurend aan te passen.



“Informeel spel heeft een grotere sociale leerwaarde dan georganiseerde sport.”



### School en leren

Tussen dat informele spelen/leren en het gangbare leren in de school ligt een wereld van verschil. Op school leer je omdat het moet, niet per se omdat je het wil. De leerkracht bepaalt de les en het leren, niet de kinderen. De schoolbel onderbreekt er alle activiteiten (spelen, leren), los van hoe betrokken kinderen zich erbij voelen. Presteren en winnen staan voorop. Kinderen hebben niet zomaar de vrijheid om met een activiteit te stoppen. Dat is allemaal de antithese van spel.

De toegenomen verschooling, formalisering en volwassen sturing van leren én spelen, en de afgenomen kansen tot vrij spel, vindt Gray een nefaste evolutie. Ze bouwt op een tegenstelling tussen spelen en leren: spelen is daarin weinig meer dan een verfrissende pauze tussen het leren door. Ze gaat er ook van uit dat volwassenen opvoeden, en kinderen opgevoed worden.

Maar als kinderen kansen ontnomen worden om zelf hun spel en hun leren te organiseren, dreigen zij in een afhankelijke positie terecht te komen, met de idee dat er altijd wel een volwassen autoriteit zal zijn die hen zegt wat te doen en die hun problemen zal oplossen.

### Overgeromantiseerd

Gray verzwakt zijn stelling deels omdat hij de samenlevingen van jager-verzamelaars wat overromantiseert en het bijvoorbeeld niet heeft over hoe zij nooit helemaal hebben geleerd om hongersnood te bestrijden. In zijn

artikel in Aeon neigt hij soms naar een medicaliserend discours van een ‘play deficit’ in onze samenleving. De claim dat er een relatie is tussen afnemend spel en stijgende cijfers van mentale stoornissen en een groeiend narcisme, maakt hij eigenlijk niet hard.

Toch maakt Gray interessante bedenkingen over de verhouding tussen spelen en leren en over het statuut van vrijheid en vrijetijd in een sterk gestructureerde samenleving. Het is bijvoorbeeld de moeite waard om zijn gedachtegang te contrasteren met het interview met Jan Masschelein in deze QuaJong, dat er juist voor pleit om de school de ruimte te gunnen om een aparte plek voor vorming te zijn.

Dat is een heel andere invalshoek, die meteen de vraag oproept wie die vorming dan wel vorm geeft. En dan mag de schooltijd wel een ‘vrije’ tijd zijn in de zin dat ze zichzelf los mag maken van de aanspraken van de samenleving, is de parallel met de speeltijd als opheffing van de gewone tijd wel terecht als je ze vanuit kinderen bekijkt?

Maar ook: hoe komen kinderen die zelf helemaal hun spelen/leren organiseren, zoals Gray het graag ziet, tot iets wat buiten hen zelf ligt? Boeiende vragen over de verhouding tussen leren en vorming en over de relatie daarvan met ‘vrijheid’ of het ‘vrij zijn van’.

Gray maakt interessante bedenkingen over het statuut van vrijheid en vrijetijd in een sterk gestructureerde samenleving.

## Musea experimenteren met peer-to-peer jongerenwerking

Hildegarde Van Genechten - FARO. Vlaams steunpunt voor cultureel erfgoed vzw

Vrijwilligersgroepen van jongeren inzetten om andere jongeren te bereiken. Dat deden onder meer het Museum aan de Stroom, het Koninklijk Museum voor Schone Kunsten Antwerpen, het Diamantmuseum Antwerpen en Tapis plein vzw de afgelopen jaren. Een mentaliteitswijziging is aan de gang.

Bij culturele organisaties en musea staan jongeren synoniem voor 'een moeilijk bereikbare doelgroep'. Maar musea en andere cultureel erfgoedorganisaties realiseren zich meer dan ooit dat het publiek niet gewoon maar uit 'bezoekers' bestaat. Iedere bezoeker is ook een mogelijke 'partner' die een belangrijke inbreng kan doen aan de werking van het museum. Men durft stillaan het roer al eens wat meer los te laten, of zelfs over te laten. En precies daar zien we processen van actieve participatie, samenwerking, of co-creatie ontstaan, waarbij eigenaarschap en verantwoordelijkheid ten volle worden gedeeld.

Het mooie is - en de vraag is nog of dit toevallig is of niet - dat de initiatieven voor en met jongeren hierin vaak het voortouw nemen. Hopelijk effenen zij het pad verder voor gelijkaardige projecten met kinderen, en met volwassenen.

Gelukkig leren we uit deze initiatieven ook dat fouten maken mag. Want we starten vaak van nul als het op participatieve projecten in het cultureel erfgoedveld gaat; en dan is elke weg een leerproces dat met vallen en opstaan gebeurt. Zo leren we trouwens het meest: proefondervindelijk.

De grootste troef waarvan al deze projecten getuigen, is dat dergelijke partnerschappen met jongeren vaak een heel nieuw (én groot) netwerk met zich meebrengen waardoor deze 'doelgroep' plots niet langer 'moeilijk bereikbaar' is. Dus dergelijk partnerschap - of peer-to-peer werking - heeft ook het grote voordeel dat het daadwerkelijk rendeert.



Jongbloed! Koninklijk Museum voor Schone Kunsten Antwerpen

Een mooi randeffect van al dat experimenteren is bovendien dat er tussen cultureel erfgoedorganisaties ook een traditie is ontstaan om praktijkervaringen over het (samen)werken met jongeren te delen met elkaar. Tal van voorbeelden uit de praktijk, en daaruit voortvloeiende publicaties en tips zijn o.a. gebundeld in het themadossier over erfgoed en jongeren in de vrije tijd in *faro* | tijdschrift over cultureel erfgoed.

### MAS in jonge handen

Het Museum aan de Stroom werkt samen met de vaste jongerenploeg 'MAS in jonge handen' die uit een 15-tal jongeren bestaat. Sinds de opening van het museum in 2011, heeft deze ploeg specifiek als opdracht om van het museum een plek te maken die jongeren zich volop kunnen en mogen toe-eigenen. Hiertoe zetten ze activiteiten zoals jongerententoonstellingen of jongerennocturnes op.

Iedere MAS-jongere krijgt een toegangsbadge tot het museum waardoor hij of zij - net als alle andere museummedewerkers - het museum gewoon binnen en buiten kan lopen. Daarnaast wordt iedere MAS-jongere gekoppeld aan een meter of peter uit het museumteam: dat kan een educatief medewerker zijn, maar net zo goed een wetenschappelijk medewerker, of een conservator... De jongere leert op die manier het reilen en zeilen van het museum kennen vanuit het perspectief van het museum personeel, én vice versa.

'MAS in Jonge Handen' kwam er niet zomaar. De directie van het museum heeft hiervoor een duidelijke keuze gemaakt. Dat komt onder meer tot uiting in de nodige tijd en ruimte die medewerkster Liene Conard krijgt om de jongeren te begeleiden.

### Jongbloed in de Schone Kunsten

Het Koninklijk Museum voor Schone Kunsten Antwerpen heeft sinds 2011 een jongerenwerking genaamd 'Jongbloed!'. Een tiental jongeren tussen 16 en 24 jaar oud verandert sindsdien het aanbod voor andere jongeren op radicale wijze. De jongeren hebben de vrijheid om acties te bedenken, uit te werken, en te organiseren. Die vrijheid krijgen ze van het museum vanuit de overtuiging dat de jongeren immers zelf het beste weten wat anderen jongeren boeit en waar hun interesses liggen.

'Jongbloed!' zet bijvoorbeeld jongerennocturnes op en creatieve ateliers. De jongeren geven net zo goed gericht advies aan de medewerkers en de directeur van het museum. Het museum zal in 2018 heropenen en de jongeren hebben ook in dit vernieuwingsproces een richtinggevende stem.



MAS in Jonge Handen

### De kroonjuwelen van de hiphop

Het Diamantmuseum Antwerpen ging in het verleden vaak de samenwerking met jongeren aan voor de uitwerking van hun tijdelijke tentoonstellingen. De taak die het museum zichzelf in deze jongerenprojecten telkens weer stelt is om de jongeren te faciliteren en te coachen in het verwezenlijken van hun ideeën.

De expo 'Bling Bling, de kroonjuwelen van de hiphop' vertrok bijvoorbeeld volledig vanuit de ideeën en de leefwereld van jongeren. Het museum werkte nauw samen met jongeren(kunsten)organisatie Piazza dell'Arte ([www.piazzadellarte.be](http://www.piazzadellarte.be)). En dat bleek een slimme zet. Want plots kostte het nauwelijks nog moeite om jongeren te bereiken: de jongerenorganisatie bracht een heel netwerk met zich mee.

### Tapis Plein wedstrijd voor jeugdbewegingen

Ook andere spelers in de cultureel erfgoedsector staken hun (jonge) handen uit de mouwen. De vzw Tapis plein, een landelijk expertisecentrum voor erfgoed en participatie met een focus op immaterieel cultureel erfgoed, bundelde de krachten van zeven jongeren tussen 14 en 18 jaar om een groots project voor andere jongeren te bedenken rond het thema erfgoed.

Het hele proces met deze jongeren mondde uit in 'Onvoltooid Verleden Tijd': een wedstrijd voor jeugdbewegingen. Tussen november 2010 en april 2011 konden jeugdbewegingen een creatieve duik in het verleden nemen en hun jeugdlokaal inrichten als een retro-ruimte in de stijl van de jaren 1920, 1960 of 1980. Voor tapis plein was het hele ontwikkelingsproces met de jongeren net zo belangrijk als het resultaat. Niet in het minst in het verkennen wat de mogelijkheden en beperkingen zijn van een dergelijke co-creatieproject met jongeren. [www.tapisplein.be](http://www.tapisplein.be) ■



Jongbloed! Koninklijk Museum voor Schone Kunsten Antwerpen

Het themadossier van *faro* | tijdschrift over cultureel erfgoed (nummer 2, 2013) focust op het erfgoedaanbod voor jongeren in de vrije tijd. Hoe zit het daarmee? Hebben de zwartkijkers ('Jongeren zijn niet geïnteresseerd in erfgoed') gelijk? Of is de waarheid genuanceerder? Pedagoog Pedro De Bruyckere, maar ook tal van musea en andere erfgoedorganisaties, geven hun visie op werken voor en mét jongeren in de vrije tijd. Het tijdschrift *faro* is online beschikbaar: [www.faronet.be/tijdschrift](http://www.faronet.be/tijdschrift). Losse nummers kunnen eveneens worden aangekocht via [www.faronet.be/abbonementen](http://www.faronet.be/abbonementen).



## COLOFON

*QuaJong, de wereld volgens kinderen en jongeren* wordt 3x per jaar digitaal verspreid.

Gratis abonneren kan door zich in te schrijven op [www.k-s.be](http://www.k-s.be)

Daar kan u zich ook aanmelden voor het nieuwe e-zine Kind & Ruimte.

### Contactgegevens

Bolwerksquare 1A bus 8, 1050 Brussel  
02 894 74 63  
[info@k-s.be](mailto:info@k-s.be)

### Verantwoordelijke uitgever

An Piessens

### Werkten mee aan dit nummer

Hilde Lauwers, Johan Meire, An Piessens,  
Hildegard Van Genechten (Faro), Jan Masschelein,  
Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) en Ann De Ron  
(eindredactie).

Overname van artikels uit QuaJong is geen probleem, mits expliciete bronvermelding. Foto's, filmpjes en andere grafische elementen worden door het auteursrecht beschermd. Wil je ze reproduceren, dan moet je hiervoor de uitdrukkelijke schriftelijke toestemming hebben van QuaJong.

Met steun van de  
Vlaamse overheid 