

Stukje groen midden in de stad

Experiment binnen en buiten school

In de stad is natuur niet vanzelfsprekend. Tussen beton, fietsen en volle agenda's is een schooltuin bijna een kleine oase. Toch merkte ik dat ik die ruimte nog onvoldoende bewust inzette als leeromgeving. De tuin was er wel, maar was al een tijd vergeten door de drukte.

Tijdens mijn Montessori-opleiding ben ik anders gaan kijken naar de voorbereide omgeving. Ik vroeg me af of ik de schooltuin echt gebruik als volwaardige leerplek, of dat ik het toch vooral zie als een leuke extra naast het gewone lesprogramma. En hoe kan ik mijn rol kan verschuiven van instruerende docent naar coachende begeleider?

Ontwikkelwens

Mijn ontwikkelwens richtte zich op twee zaken: het versterken van mijn coachende houding en het structureel inzetten van buitenonderwijs. Om dit concreet en zichtbaar te maken, formuleerde ik de volgende doelen:

- Ik stel per les minimaal drie open, onderzoekende vragen in plaats van directe instructies.
- Ik wacht bewust langer met ingrijpen wanneer leerlingen vastlopen.
- Ik observeer of leerlingen zelfstandiger keuzes maken en minder bevestiging vragen.
- Ik ontwerp lessen waarin leerlingen zelf verantwoordelijkheid dragen voor een deel van de tuin.

Deze doelen zijn gebaseerd op zowel Montessori-principes als de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985). Zij stellen dat motivatie groeit wanneer aan drie basisbehoeften wordt voldaan: autonomie, competentie en verbondenheid. Door minder sturend en meer coachend te werken, wil ik juist die autonomie vergroten.

Onderbouwing: Montessori en moderne inzichten

Montessori benadrukt dat een kind leert door zelf te handelen in een betekenisvolle omgeving. Zoals zij stelt: *“Help mij het zelf te doen.”* Die uitspraak werd voor mij een belangrijk uitgangspunt tijdens dit experiment.

De schooltuin biedt een rijke context waarin kosmisch onderwijs zichtbaar wordt: leerlingen ervaren hoe planten, bodem, water en mens met elkaar samenhangen. In plaats van hierover te lezen, werken ze er letterlijk middenin.

Ook inzichten uit onderzoek naar autonomie-ondersteunend onderwijs (Vansteenkiste, 2005) hielpen mij om mijn rol scherper te krijgen. In plaats van controle uit te oefenen, probeer ik ruimte te geven. Dat betekent concreet: vragen

stellen in plaats van antwoorden geven, en fouten zien als onderdeel van het leerproces. Met “psychologische vrijheid” bedoel ik in dit experiment dat leerlingen zich veilig voelen om zelf keuzes te maken, zonder angst om het “fout” te doen.

Nulmeting en situatieschets

Voordat ik begon, observeerde ik mijn eigen handelen en het gedrag van leerlingen. Wat mij opviel, was dat leerlingen vaak wachtten op mijn instructie voordat ze begonnen. Bij opdrachten vroegen ze snel: *“Is dit goed zo?”*

Mijn eigen rol speelde daarin een duidelijke factor. Ik gaf veel sturing en was sterk gericht op het eindresultaat. Daarmee nam ik onbedoeld een deel van het denkwerk van leerlingen over.

Mijn doel werd daarom niet alleen om de tuin vaker te gebruiken, maar vooral om mijn eigen gedrag te veranderen: minder voordoen, minder oplossen, en meer ruimte laten voor het proces van leerlingen.

Opzet en uitwerking van het experiment

Ik ontwierp een reeks lessen in de schooltuin waarin leerlingen in groepjes verantwoordelijk waren voor een eigen stuk grond. Binnen die opdracht gaf ik duidelijke kaders (wat moet er gebeuren), maar vrijheid in uitvoering (hoe pak je het aan?).

Leerlingen hielden zich bezig met:

- Het ontwerpen van hun stukje tuin
- Het verzorgen van planten en bodem
- Het verzamelen van hout en maken van een vuur
- Het bereiden van thee en brood

De tuin fungeerde als voorbereide omgeving: materialen lagen klaar, waren overzichtelijk en voor iedereen toegankelijk.

Structuur bood ik door het doel van de les helder te maken en samen kort te bespreken wat nodig was. Daarna stapte ik bewust terug.

Mijn rol als coach

Het grootste verschil zat in mijn eigen handelen. Waar ik eerder geneigd was om te sturen, probeerde ik nu vragen te stellen.

In plaats van:

“Zet die planten daar neer,” vroeg ik:

“Wat heeft deze plant nodig om goed te groeien?”

Leerlingen reageerden daar in het begin zoekend op. Een leerling zei bijvoorbeeld:

“Ja... zon denk ik? Maar hier is ook zon...”

Waarop een ander aanvulde:

“Maar hier is de grond droger, misschien is dat niet goed?”

Bij het maken van het vuur vroeg ik:

“Wat hebben jullie nodig om het vuur aan te houden?”

Een leerling antwoordde:

“Hout... maar ook kleine takjes eerst denk ik.”

Een ander zei:

“En zuurstof, dus we moeten het niet helemaal dichtgooien.”

Dit soort gesprekken ontstonden steeds vaker. Door niet direct in te grijpen, kregen leerlingen ruimte om zelf te redeneren en elkaar aan te vullen.

Wat veranderde er bij leerlingen?

In het begin was er duidelijk onzekerheid. Leerlingen bleven bevestiging zoeken en vroegen regelmatig of ze het “goed” deden.

Na verloop van tijd veranderde dat. Ik zag dat leerlingen:

- Meer met elkaar overlegden voordat ze mij iets vroegen
- Zelfstandig taken verdeelden
- Initiatief namen, bijvoorbeeld door zelf materialen mee te nemen
- Zichtbaar trots waren op hun werk

Een leerling zei bijvoorbeeld:

“Dit is echt ónze plant, want wij hebben hem hier neergezet.”

Een ander merkte op:

“Eerst dacht ik dat het niet ging lukken, maar nu groeit het gewoon.”

De toename in intrinsieke motivatie zag ik vooral terug in gedrag: leerlingen gingen uit zichzelf verder, bleven langer betrokken en spraken met eigenaarschap over hun werk.

Conclusie

Dit experiment liet mij zien hoe krachtig de schooltuin kan zijn als voorbereide omgeving. Niet alleen voor leerlingen, maar ook voor mijn eigen ontwikkeling als docent.

Door bewust minder te sturen en meer te begeleiden, ontstond er ruimte voor eigenaarschap, samenwerking en echte betrokkenheid. Waar ik eerst geneigd was om controle te houden, leerde ik nu om te vertrouwen op het proces.

De tuin is daarmee niet langer een “extra”, maar een volwaardige leerplek geworden waarin kosmisch onderwijs zichtbaar en voelbaar is. Dit experiment voelt als een eerste stap; de uitdaging ligt nu in het verder verdiepen en structureel maken van deze manier van werken.

Literatuurlijst

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Montessori Portaal Nederland. (2021, 8 december). *Kosmische educatie - Montessori Portaal Nederland kosmische educatie*. <https://montessoriportaal.nl/kosmische-educatie-en-de-grote-vertellingen/>

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Lens, W., & KU Leuven. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. In *Caleidoscoop* (Vols. 17–18, pp. 18–25). https://www.vfo.ugent.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_Caleidoscoop2005.pdf