

27.

10.2.e

Van: 10.2.e
Verzonden: maandag 23 februari 2015 11:13
Aan: 10.2.e
CC: 10.2.e
Onderwerp: uitspraak geschillencommissie verzoek bekostiging thuisonderwijs
Bijlagen: Passend onderw 1.jpg.DRF; Passend onderw 2.jpg.DRF

Dag allemaal,

De geschillencommissie passend onderwijs heeft een uitspraak gedaan (let op: nog niet openbaar!!) mbt een leerling van 19 die graag bij een school IVIO-onderwijs beksotigd wilde krijgen.

10.2.e heeft oa hierover vanochtend naar de implementatiehelpdesk gemaild.

Vriendelijke groet, 10.2.e

Van: 10.2.e
Verzonden: maandag 23 februari 2015 8:26
Aan: 10.2.e
Onderwerp: FW: thuiszitter casus

Hoi 10.2.e

Mevrouw is in het ongelijk gesteld. Er wordt nu toch geprobeerd 10.2.e of vavo een oplossing kan bieden.

Groet,

10.2.e

28.

10.2.e

Van: 10.2.e
Verzonden: woensdag 4 maart 2015 9:25
Aan: 10.2.e
CC: 10.2.e
Onderwerp: Fwd: overleg

Ter info. Niet echt een verrassing dst IVIO is aangehaakt. Ik bel 10.2.e morgen

Groet 10.2.e

Verstuurd vanaf mijn iPhone

Begin doorgestuurd bericht:

Van: 10.2.e <@quicknet.nl>
Datum: 3 maart 2015 09:09:52 CET
Aan: 10.2.e <@minocw.nl>
Onderwerp: overleg

Beste 10.2.e

Vandaag heb ik overleg met 10.2.e (Wereldschool) over de maatwerkcontracten.

Twee redenen:

- We willen er nog eens goed naar kijken: aanleiding, kwaliteit handelingsplan, afspraken met ouders en oorspronkelijke school etc. In hoeverre is het nou echt maatwerk. Zoals eerder door mij genoemd zouden we bij een onderzoek naar de inhoud van de contracten OC&W graag betrekken.
- Daarnaast moeten we (Ouderkracht / Werkgroep Maatwerk) een standpunt gaan innemen t.a.v. de vraag naar openbaarmaking van de contracten. We krijgen verzoeken waarbij de verleiding ontstaat de contracten te publiceren op internet. Vooralsnog hebben we dat niet gedaan. Ook daar zouden we met jullie even over willen afstemmen. Wat doen we met de verzoeken die leiden tot verspreiding.

Verder liggen er punten zoals eerder aan jullie kenbaar gemaakt:

- Ontwikkelingen Passend Onderwijs
- Ontwikkelingen Landelijke Ouderraad

Wanneer kan ik je even bellen?

Ik hoor graag en met hartelijke groet,

10.2.e

10.2.e

Van: 10.2.e
Verzonden: vrijdag 6 maart 2015 17:37
Aan: 10.2.e
Onderwerp: Fwd: IVIO onderwijs onderwijsvoorzieningen voor jongeren met een handicap
Bijlagen: image001.jpg.TXT

Graag jullie advies over de beantwoording van onderstaande mail.

Groet,

10.2.e

Verstuurd vanaf mijn iPad

Begin doorgestuurd bericht:

Van: 10.2.e @live.nl>
Datum: 6 maart 2015 14:24:05 CET
Aan: 10.2.e @minocw.nl>
Onderwerp: IVIO onderwijs onderwijsvoorzieningen voor jongeren met een handicap

Geachte 10.2.e

Na een lange reis op zoek naar opties voor vrijgestelde (artikel 5 sub a leerplichtwet) thuiszittende leerlingen hebben we nog steeds geen opties gevonden. Het UWV bied geen opties met de regeling "onderwijsvoorzieningen voor jongeren met een handicap"

Onderwijsconsulenten mogen vrijgestelde thuiszitters niet helpen.

10.2.e krijgt nog steeds geen mogelijkheden van Dhr Dekker en inmiddels zijn we al 3 jaar verder sinds wij voor het laatst gesproken hebben.

10.2.e heeft inmiddels de MiepZiek contracten in handen en daarmee het bewijs dat thuisonderwijs voor een kleine groep kinderen dus wel via OCW geregeld kan worden.

Iets wat voor ons gezin niet mogelijk zou zijn, omdat de weg terug naar school er voor onze kinderen niet is.

Dat zien de leerplicht en psychologen inmiddels ook in, onze kinderen zijn niet voor niets vrijgesteld tot september 2019.

Wordt het niet tijd dat de IVIO@school een bekostigde mogelijkheid wordt voor deze kinderen?

In landen als Australië is dat de normaalste zaak van de wereld en gaat het al jaren goed.

De IVIO@school is immers al erkend door OCW? Controle is er door PGB en vrijstellingsaanvragen wel.

10.2.e

Hopelijk ziet u wel mogelijkheden.

Met vriendelijke groet,

10.2.e

10.2e

10.2e

30.

10.2.e

Van: 10.2.e
Verzonden: woensdag 29 april 2015 11:41
Aan: 10.2.e
Onderwerp: FW: Pilot Fier Fryslan, versie 29 april.docx
Bijlagen: Pilot Fier Fryslan, versie 29 april.docx.DRF

Hoi 10.2.e

Ter informatie. 11.1

Groet, 10.2.e

Van: 10.2.e
Verzonden: woensdag 29 april 2015 10:26
Aan: 10.2.e
Onderwerp: Pilot Fier Fryslan, versie 29 april.docx

Ha 10.2.e

Met excuus voor alle mails....

11.1

10.2.e

Begin doorgestuurd bericht:

Van: 10.2.e <@minocw.nl>
Datum: 29 april 2015 09:07:04 CEST
Aan: 10.2.e <minocw.nl>
Kopie: 10.2.e <@minocw.nl>
Onderwerp: Antw.: Vraagje over fier...

Hi 10.2.e ,

Wettelijk gezien is uitbesteding niet uitgesloten in de wet (behalve dan dat Van Bijsterveld in de TK heeft gezegd dat de kern van het curriculum niet uitbesteed mag worden, maar deze uitspraak wordt niet door de WEB ondersteunt). 11.1

11.1

En de organisatie waaraan wordt uitbesteed moet wel voldoen aan de eisen omtrent bevoegde docenten, urennormen etc. Immers de eisen die gelden voor de uitbestedende organisatie gelden ook voor de organisatie die het onderwijs daadwerkelijk uitvoert.

En kan het nog nadelige gevolgen voor de student hebben? De meisjes blijven wel ingeschreven, zijn dus lesgeld verschuldigd, hebben recht op studiefinanciering (welk recht na een bepaalde periode vervalt) en de bekostigingscascade loopt door. In het geval van een entreeopleiding kan dit mogelijk een probleem vormen.

Met vriendelijke groet,

10.2.e

-----Oorspronkelijk bericht-----

Van: 10.2.e

Verzonden: woensdag 29 april 2015 8:47

Aan: 10.2.e

CC: 10.2.e

Onderwerp: Vraagje over fier...

Hoi 10.2.e

We zitten nog steeds met de puzzel van fier. Morgen heb ik er weer overleg.

11.1

Mijn beeld is als volgt.

11.1

Wat is jouw beeld over de wettelijke mogelijkheden tot uitbesteden in deze constructie? De inspectie wil een verklaring afgeven zodat scholen niet in de knel komen met rekenschap 10.

Dankjewel vast voor je reactie!

10.2.e

10.2e10.2e10.2e

Hoi Sander,

Als ouders het niet eens zijn met het geboden aanbod, kunnen zij terecht bij de onderwijsconsulenten (is hier al eerder gebeurd, maar niet met voor ouders gewenste resultaat) en anders kunnen ouders naar de geschillencommissie. Ook dat laatste willen de ouders niet....

1

Van: "Dam, Sander van" 10.2e @minocw.nl>

Datum: 4 mei 2015 20:37:51 CEST

Aan: 10.2e10.2e10.2e10.2e10.2e10.2e

Onderwerp: Antw.: financiering thuiszitters.

Geachte heer 10.2e ,

Dank voor uw bericht. Ik stuur uw vraag door naar een collega die hier inhoudelijk beter in thuis is.

Vriendelijke groet,

Sander van Dam

Woordvoerder staatssecretaris Sander Dekker

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

T 070-410.2e

M 06-10.2e10.2e

10.2e @minocw.nl

A: Rijnstraat 50, 2500 BJ, Den Haag

Op 4 mei 2015 om 20:29 heeft 10.2e10.2e10.2e10.2e10.2e10.2e het volgende geschreven:

Geachte heer of mevrouw van Dam,

In Twente bestaat een particuliere school waar vooral voormalige thuiszitters op zitten, zowel basisschoolleerlingen als leerlingen van het voortgezet onderwijs. Nu dreigt deze school failliet te gaan en dreigen de leerlingen in hun oude situatie van thuiszitten terug te vallen. Een aantal ouders wil dit voorkomen, omwille van hun kinderen maar ook omdat zij zelf de kost moeten verdienen en overwegen een doorstart. Tot nu toe wordt dit particuliere onderwijs niet gefinancierd. Naast een eigen bijdrage van de ouders en sponsoring zijn er geen verdere inkomsten. Nu mijn vraag: kunnen de samenwerkingsverbanden uiteindelijk verplicht worden een financiële bijdrage te leveren aan deze vorm van onderwijs?

Aangezien het vrij zeker is dat er een faillissement uitgesproken wordt en wij donderdag een afspraak hebben met de vermoedelijke curator verzoek ik u vriendelijk mijn vraag voor a.s. donderdag te beantwoorden.

Met vriendelijke groet.

10.2e10.2e10.2e

10.2.e

Van: 10.2.e
Verzonden: donderdag 6 augustus 2015 15:14
Aan: 10.2.e
Onderwerp: FW: De Kampanje - aanwijzing experiment
Bijlagen: Vereniging De Kampanje.doc

Experimenteeraanvragen van b3-scholen zijn in het verleden ook gedaan. Zie bijv. onderstaande mail. Ik meen me ook vaag nog een verzoek van De Aquamarijn of iets dergelijks te herinneren.

11.1

Groet

10.2.e

10.2.e | Directie Wetgeving en Juridische Zaken | Afdeling PO/VO | 10.2.e | Ministerie van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschap | Rijnstraat 50 | 2515 XP 's-Gravenhage | kamer 10.2.e | 10.2.e @minocw.nl | 06-
10.2.e

Mijn
werkdagen zijn:
maandag,
dinsdag,
donderdag en
vrijdag

Van: 10.2.e
Verzonden: maandag 10 maart 2014 14:31
Aan: 10.2.e
Onderwerp: RE: De Kampanje - aanwijzing experiment

Hoi 10.2.e ,

Zie mijn opmerkingen in de bijlage.

Groet

10.2.e

10.2.e | Directie Wetgeving en Juridische Zaken | Afdeling PO/VO | 10.2.e | Ministerie van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschap | Rijnstraat 50 | 2515 XP 's-Gravenhage | kamer 10.2.e | 10.2.e @minocw.nl | 06-
10.2.e

Van: 10.2.e

Verzonden: vrijdag 7 maart 2014 16:04

Aan: 10.2.e

Onderwerp: De Kampanje - aanwijzing experiment

Beste collega's,

Tijdens het overleg met De Kampanje kwam naar voren dat zij Sudbury als erkend experiment willen beproeven. Wij spraken af dat we hun vragen over de Experimentenwet schriftelijk zouden beantwoorden.

N.a.v. de VRAGEN van DE KAMPANJE, voor jullie ter toelichting:

1-Kunnen onder de Experimentenwet experimenten voor niet bekostigd onderwijs gedaan worden?

Uit artikel 4, derde lid, Exp.wet (en de Memorie van Toelichting) volgt dat een niet bekostigde school een verzoek bij de minister kan indienen.

Honoreert de minister het verzoek, dan is sprake van een bekostigd experiment.

Wijst de minister het verzoek af, dan is geen sprake van een experiment in de zin van de Experimentenwet **11.1**

2-Naar aanleiding van de uitspraak van de zaak Aventurijn; wie bepaalt het opstarten van een experiment, is dit de minister of het bevoegd gezag van de school? (deze vraag betreft dus niet eventuele bekostiging van een experiment)

11.1
[redacted]. De kantonrechter spreekt hierin uit dat de school bepaalt of ze experimenteel onderwijs aanbiedt en dat de minister besluit of dit wordt bekostigd. De Kampanje concludeert daaruit dat ze kan experimenteren zonder bekostiging. Dat kan inderdaad zolang wordt voldaan aan de eisen van de Lpw 1969. Deze laatste cruciale voorwaarde ontbreekt helaas geheel in de uitspraak van Aventurijn. De recente uitspraken van de strafrechter (13 februari jl.) zijn echter helder op dit punt en verwijzen ook naar de brieven van het ministerie in 2010 aan De Koers en De Kampanje over de Experimentenwet.

De Kampanje heeft gerappelleerd en eist antwoord uiterlijk 8 maart a.s. Mogelijk heeft dit maken met de beroepstermijn in de strafzaak die verstrijkt op 28 maart a.s.

3-Met welke thema's kan er geëxperimenteerd onder de experimenten wet?

Het voorbeeld in de concept-brief komt uit de Beleidsregel experiment flexibiliseren onderwijstijd. De tweede beleidsregel betreft experimenten passend onderwijs. **11.1**

Graag reactie/aanvullingen op bijgaande concept-brief!

Groet,

10.2.e

10.2.e

Directie voortgezet onderwijs, BMR

K 10.2.e

T +31 10.2.e

Aanwezig: ma, di, do, vrij

10.2.e

Van: 10.2.e
Verzonden: maandag 8 juni 2015 11:48
Aan: Implementatie passend onderwijs
Onderwerp: RE: New submission from Stel uw vraag

Heb even snel gekeken en de 10.2e10.2e is een particuliere, dus niet-bekostigde school. Is daarom ook niet aangesloten bij een swv. En krijgt idd ook geen bekostiging voor extra ondersteuning.

Antwoord dus:

- Ik zie dat u werkzaam bent bij een niet-bekostigde school.
- Niet-bekostigde scholen kunnen geen aanspraak maken op de middelen die beschikbaar zijn voor extra ondersteuning.

Groet, 10.2.e .

Van: Implementatie passend onderwijs
Verzonden: maandag 8 juni 2015 11:36
Aan: 10.2.e
CC: Implementatie passend onderwijs
Onderwerp: FW: New submission from Stel uw vraag

Heej 10.2.e ,

Ik kreeg deze mail binnen via de website, 11.1

Groet, 10.2.

10.2.e | Directie Voortgezet Onderwijs | Ministerie OCW | Rijnstraat 50 | Postbus 16375 | 2500 BJ Den Haag | T 06 10.2.e

Van: 10.2.e [mailto:10.2.e@schooldehofakker.nl]
Verzonden: zondag 7 juni 2015 15:29
Aan: Implementatie passend onderwijs; passendonderwijs@sabelcommunicatie.nl
Onderwerp: New submission from Stel uw vraag

Naam

10.2.e

Organisatie

school de 10.2e

E-mailadres

10.2.e [@schooldehofakker.nl](mailto:10.2.e@schooldehofakker.nl)

Uw vraag

Wij zijn als school niet aangesloten bij een samenwerkingsverband maar krijgen wel leerlingen aangemeld met een rugzakje. Kunnen wij als school ook aanspraak maken op extra gelden om deze leerlingen binnen onze school extra begeleiding te geven?

Your Gravity Forms License Key has expired. In order to continue receiving support and software updates you must renew your license key. You can do so by following the renewal instructions on the Gravity Forms Settings page in your WordPress Dashboard or by [clicking here](#).

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
T.a.v. Minister Jet Bussemaker
Postbus 16375
2500 BJ DEN HAAG

10.2.e

Ministerie van OCW	
Zaaknr.	10.2.e
Datum reg.	01 JULI 2015
E-Docnr.	10.2.e
Directie	

Datum: 29 juni 2015

Betreft: Aanvraag Experiment voor het onderwijs, voor democratische scholen in Nederland

Mevrouw de minister,

Elf particuliere democratische scholen richten zich tot u met het verzoek om deze scholen onder de Experimentenwet Onderwijs te bekostigen.

Democratische scholen bestaan nu circa 15 jaar in Nederland en voldoen aan een groeiende behoefte van kinderen en ouders als optie naast de bestaande vormen van onderwijs. Deze scholen zijn bij uitstek geschikt om kinderen de gelegenheid te bieden de 21^{ste} Century Skills te verwerven, hun creativiteit te ontwikkelen, naast natuurlijk zaken als rekenen, lezen en schrijven. Democratische scholen zijn een verandering op systeemniveau, waarvan er in het buitenland meer dan 200 scholen zijn en waarmee al meer dan 100 jaar ervaring is. Democratische scholen vormen door hun onorthodoxe werkwijze een verrijking van het pluriforme onderwijsbestel.

De Experimentwet biedt de mogelijkheid onafhankelijk wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van dit concept te laten uitvoeren en tegelijkertijd de financiële drempel te verlagen zodat ook minder daadkrachtige ouders voor dit onderwijs kunnen kiezen en een grotere groep kinderen gebaat kan zijn met deze keuze.

Al deze scholen zijn erkend als B3-school door de onderwijsinspectie. Dit wil zeggen dat deze scholen voldoen aan de criteria (bekostigingseisen) voor goed onderwijs uit de Leerplichtwet.

Deze experimentaanvraag bestaat uit (zie experimentaanvraag en bijlages):

- Het 10 jaar bekostigen van de deelnemende democratische scholen voor 75% van de kosten per leerling van bekostigde scholen
- Een 10 jarig longitudinaal wetenschappelijk onderzoek door het Welten Instituut van de Open Universiteit Maastricht olv Prof. Dr. Rob Martens.

Doel van het experiment is:

- Aantonen dat Democratische scholen een waardevolle toevoeging zijn aan het onderwijssysteem door kinderen voor te bereiden op een steeds sneller veranderende maatschappij en een leven lang leren.
- Wetenschappelijke kennis over een onderwijssysteemvernieuwing creëren die aan het hele onderwijssysteem ten goede komt.
- Aantonen dat onderwijs per leerling circa 25% goedkoper kan (besparing tijdens het experiment is circa € 17.000.000,- bij een conservatieve groei prognose)

Graag treden we met in u in overleg hoe dit experiment in co-creatie tussen uw ministerie en de democratische scholen gerealiseerd kan worden.

Namens de 11 democratische scholen

10.2.e, Democratisch Onderwijs Eindhoven

Bijlage: Experiment aanvraag

Bijlage 1

De Pedagogische uitgangspunten van Democratische scholen

Democratische scholen
Anders leren waarderen

Index

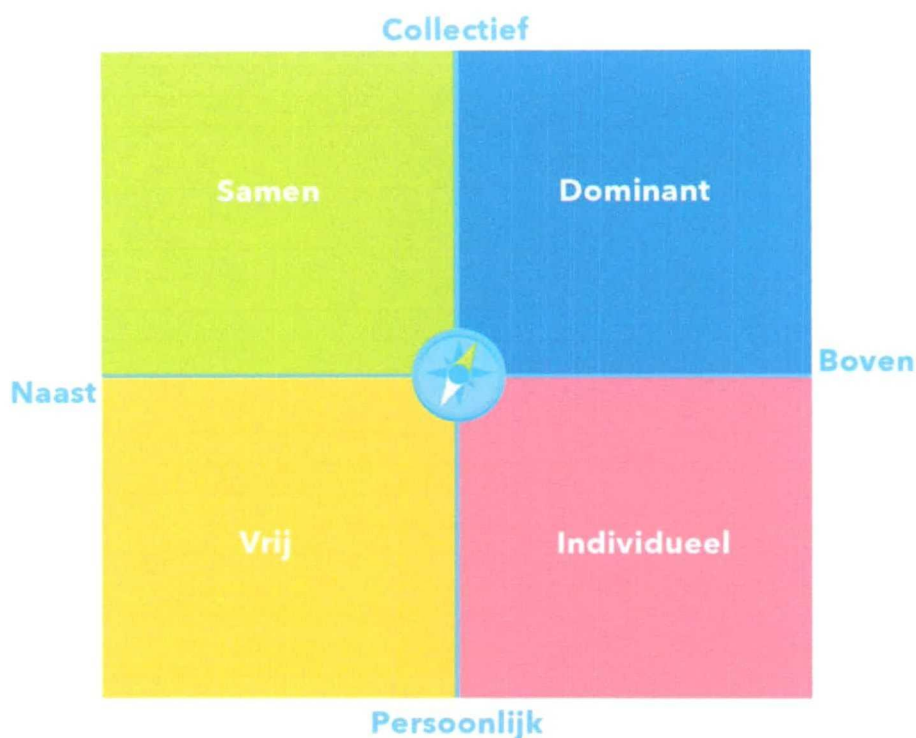
1	<u>PEDAGOGISCHE POSITIONERING DEMOCRATISCHE SCHOLEN</u>	3
1.1	INLEIDING	3
1.2	HOE WERKT HET SCHOOLWAARDENKOMPAS?	3
1.3	POSITIONERING VAN SCHOLEN	4
1.1.1	DE 'DOMINANT' BOX:	4
1.1.2	DE 'VRIJ' BOX:	4
1.1.3	POSITIE VAN TRADITIONELE SCHOLEN EN DEMOCRATISCHE SCHOLEN	5
2	<u>HET RECHT OP EDUCATIE</u>	6
3	<u>BESLUITVORMING</u>	7
4	<u>NATUURLIJK LEREN</u>	8
5	<u>CONSTRUCTIVISTISCHE LEERTHEORIE</u>	9
5.1	HOE VINDT LEREN PLAATS?	9
5.2	WELKE FACTOREN BEÏNVLOEDEN HET LEREN?	10
5.3	WAT IS DE ROL VAN HET GEHEUGEN?	11
5.4	HOE WORDT KENNIS OVERGEDRAGEN?	12
5.5	HOE ZOU EEN DEMOCRATISCHE INGERICHT DIENEN TE WORDEN VANUIT HET CONSTRUCTIVISME?	12
6	<u>CONNECTIVISME - NAAR EEN NIEUWE LEERTHEORIE</u>	14
6.1	INTRODUCTIE	14
6.2	EVOLUTIE VAN DE LEERTHEORIEËN IN HET DIGITALE TIJDPERK	14
1.1.4	KENNISNETWERKEN	17
1.1.5	COMMUNITIES OF TRUST	17
6.3	PRINCIPES VAN CONNECTIVISME	17
7	<u>DE DRIE PSYCHOLOGISCHE BASISBEHOEFTE VOOR INTRINSIEK GEMOTIVEERD LEREN</u>	19
7.1	AUTONOMIE ALS BASISBEHOEFTE	19
1.1.6	ZELFSTURING	19
7.2	HET BELANG VAN ACTIEKEUZES	21
7.3	AUTONOMIE EN GRENZEN	23
7.4	VERBONDENHEID ALS BASISBEHOEFTE	23
7.5	COMPETENTIE ALS BASISBEHOEFTE	24
7.6	AUTONOMIE-RESPECTERENDE LEERKRACHTSTIJL	25
8	<u>INFORMEEL LEREN NAAST FORMEEL LEREN</u>	28
9	<u>CONCLUSIES</u>	33
10	<u>REFERENTIES</u>	37

1 Pedagogische positionering Democratische scholen

1.1 Inleiding

De pedagogische positionering van democratische scholen is gebaseerd op andere uitgangspunten en aannames dan het reguliere/mainstream onderwijs.

Om dit te verduidelijken kan het schoolwaarden kompas helpen:



Dit schoolwaarden kompas is ontwikkeld om de verschillen in aannames en uitgangspunten naast elkaar te zetten en te duiden. Dit heeft niets met goed en fout te maken, het gaat erom de verschillen duidelijk te maken. Binnen de verschillende boxen/kwadranten hebben kernbegrippen in het onderwijs zoals *leren, veiligheid, verantwoordelijkheid, motivatie, structuur, succes en talent* andere en soms zelfs tegenstrijdige betekenissen. Een voorwaarde voor een constructieve dialoog over educatie, leren en onderwijs is dat deze verschillen in uitgangspunten en betekenissen begrepen worden. Voor meer informatie/uitleg zie: <http://www.schoolwaardenkompas.nl/>

1.2 Hoe werkt het schoolwaardenkompas?

De horizontale as 'naast-boven' (gelijkwaardig-hiërarchisch) [organisatie]

Deze as gaat over de organisatie van het leren. Wordt het leren hiërarchische georganiseerd of op een gelijkwaardige manier. Wordt leren vanuit de hiërarchie

aangestuurd, d.w.z. is er een autoriteit die bepaald hoe en wat er geleerd wordt?, of vindt leren plaats in een 'netwerk van leerders' die door interactie en verbinding met elkaar leren, d.w.z.

De verticale as 'persoonlijk-collectief' [Doelen]

Deze as gaat over wie de doelen van het onderwijs en de leerdoelen bepaald. Worden de doelen door 'het collectief' bepaald, of door het individu?

1.3 Positionering van scholen

1.1.1 De 'dominant' box:

Organisatie:

In deze box is het organisatiemodel top-down, hiërarchisch aangestuurd. Zowel op het niveau van de school organisatie, als op het niveau van de leraar/leerling. Kinderen gaan naar school, en de leraar/onderwijzer bepaalt wat kinderen moeten leren, de school bepaalt wat de onderwijzer/leraar doet en welke methodes er gebruikt worden. De overheid heeft het kader bepaald voor de scholen/leraren.

Leer doelen:

In deze box wordt de waarde collectief bepaald. Er is één curriculum, één vastgelegd eindpakket aan vak-inhouden (kerndoelen, eindtermen). De overheid heeft in de wet en regelgeving de leerdoelen (minimum) vastgelegd (kerndoelen/eindtermen). De enige 'optie' keuze die een VO leerling heeft is de keuze voor het profiel. De onderliggende aanname in dit kwadrant is dat een kind eerst een basis pakket aan informatie moet opdoen om goed te kunnen functioneren in de maatschappij.

1.1.2 De 'vrij' box:

Organisatie:

Deze box representeert een platte organisatievorm (netwerk/gelijkwaardig). Binnen de school wordt dit in de praktijk gebracht door met een bepaald beslissingsmodel te werken in de school (bij meerderheid of sociocratisch) om iedereen invloed te kunnen laten hebben op hun eigen (leer)omgeving. Vandaar de naam: 'democratische school'.

Leer doelen:

In deze box wordt de waarde individueel/persoonlijk ingevuld. De leerder bepaalt zijn eigen (leer)doelen. Het uitgangspunt is dat intrinsiek gemotiveerd leren ontstaat op basis van autonome (actie)keuzes over hoe, wat, wanneer en met wie te leren. De onderliggende aanname in dit kwadrant is dat je je moet

kunnen ontwikkelen op basis van je talenten en eigen keuzes om goed kunnen functioneren in de maatschappij.

1.1.3 Positie van traditionele scholen en democratische scholen

Het huidige onderwijs, met al zijn vormen, is te positioneren aan de rechter helft van het diagram. Onderwijs is per definitie hiërarchisch aangestuurd. Het woord 'onder'wijs zelf geeft al aan dat er een gezagsverhouding bestaat. De onderliggende leertheorie is het cognitivisme. Het mensbeeld wat op het rechterdeel van de as bestaat is dat jonge mensen onbekwaam zijn en sturing en structurering nodig hebben, zeker als het gaat om keuzes ten aanzien van hun ontwikkeling. Vanuit deze denkmanier is ook alle wet- en regelgeving ten aanzien van bekostiging van scholen ontstaan, de zogenaamde bekostigingseisen.

Scholen die zich in het kwadrant linksonder bevinden kunnen voldoen aan de leerplichtwet, waarmee deze scholen voldoen aan de minimale kwaliteitseisen zoals bijvoorbeeld de kerndoelen. In de praktijk blijkt dat een andere manier van organiseren/inrichting van de scholen (naast, i.p.v. hiërarchisch) en een andere manier van bepalen van de leerdoelen (individueel i.p.v. collectief) een zeer positief effect heeft op het leren. Er is veel relevant wetenschappelijk onderzoek op het gebied van leertheorieën, motivatietheorieën en leer strategieën waarop democratische scholen zich baseren. De pedagogische en de wetenschappelijke onderbouwing van democratische scholen is uitgewerkt in de pedagogische aspecten van democratische scholen.

Overkoepelend zien we dat het gehele schoolwaardenkompas de term "educatie" omvat. Educatie is als begrip breder dan alleen onderwijs, en omvat alle vormen van leren en ontwikkelen. Het is dit begrip wat ook voortkomt uit de rechten van het kind als basis recht.

2 Het recht op Educatie

Het recht op onderwijs wordt erkend als een mensenrecht en wordt uitgelegd als een recht op garantie op onderwijs. Het woord “onderwijs” is de vertaling van het Engelse woord “Education”. Echter, het Engelse woord “Education” omvat meer dan het in onze taal gebruikte woord “Onderwijs”. Beter zouden we het woord Educatie kunnen gebruiken.

Vertaald vanaf de Engelstalige Wikipedia is “Education¹”: *“Educatie in algemene zin is een vorm van leren waarbij de kennis, vaardigheden en gewoonten van een groep mensen worden overgedragen van de ene generatie naar de volgende door middel van instructie, oefening of onderzoek. Educatie vindt vaak plaats onder begeleiding van anderen, maar kan ook autodidactisch zijn. Elke ervaring die een vormend effect heeft op de manier waarop men denkt, voelt, of handelt kan beschouwd worden als Educatief.”* Tevens zien we in dit artikel naast formeel leren, een uitleg over andere educatieve vormen waaronder: informeel leren, autodidactisch leren, zelfsturend-leren etc. Opmerkelijk is de uitleg die op de met deze pagina gelinkte Nederlandstalige pagina staat. Hierop vinden we het woord “Onderwijs²”, en de uitleg zegt dit: *“Onderwijs is het overbrengen van kennis, vaardigheden en attitudes met vooraf vastgelegde doelen. Daarbij houdt men rekening met een beginsituatie, volgt men een onderwijsstrategie en worden de resultaten geëvalueerd, onder meer door toetsing, zelfevaluatie en peerevaluatie (collegiale toetsing). Onderwijs wordt binnen een door de overheid bepaalde structuur gegeven door personen die daarvoor speciaal zijn opgeleid, zoals onderwijzers, leraren en docenten”*. Waar in de Engelse beschrijving ruimte is voor “informeel leren”, wordt in het Nederlands uitsluitend gesproken van instructiegericht, klassikaal leren met opgelegde doelen. De Rechten van het Kind laten in bredere zin onderwijs toe wat tot doel heeft *“kennis, vaardigheden en gewoonten over te dragen door middel van instructie, oefening of onderzoek, en wat onder begeleiding van anderen kan plaatsvinden, maar ook door een breder pakket aan educatieve vormen kan worden opgedaan*.

Conclusie 1: Democratische scholen bieden ‘Education’ als bedoeld in de rechten van het kind.

¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Education#cite_note-ICESCR-art13.1-2

² <http://nl.wikipedia.org/wiki/Onderwijs>

3 Besluitvorming

Er wordt in het algemeen gesproken over Democratische scholen. Hiermee worden scholen aangeduid die gebruik maken van een bepaald beslissingsmodel in de schoolgemeenschap (Sociocratisch, of bij meerderheid). De mate van invloed, de pedagogische visie en met name het didactisch handelen in deze scholen loopt soms sterk uiteen. Internationaal zijn er duidelijk grote verschillen te noemen (zie EUDEC³). Deze verschillen kun je vinden op de website van de EUDEC, waar scholen beschrijven hoe zij werken. Derhalve zijn “Democratische scholen” niet onder een kenmerk te vatten en kunnen niet, zoals Montessorischolen, Jenaplanscholen, Daltonscholen, of Vrijescholen, die gebaseerd zijn op eenzelfde pedagogische visie en didactisch handelen, op een hoop geschoven worden. Iedere Democratische school is uniek in de keuzes die het maakt voor de werkwijze en zal op basis van de eigen uitgangspunten en pedagogische visie benaderd moeten worden.

Conclusie 2: De term “Democratische scholen” wordt gebruikt omdat deze scholen gebruik maken van een beslissingsmodel in de schoolgemeenschap. De interne organisatie, de pedagogische visie en het didactisch handelen kan van school tot school verschillen.

Bij het woord “Democratie” denkt men in Nederland al snel aan onze parlementaire Democratie. Hierbij denken we gelijk aan een representatieve of indirecte democratie en aan besluitvorming waar je geen directe invloed op hebt. Democratische scholen hanteren een model van besluitvorming waarin het individu als deelgenoot van de gemeenschap direct invloed heeft. De mate van invloed hangt af van hoe scholen zich formeel hebben georganiseerd en dit kan van school tot school verschillen. Een verbindende factor is dat Democratische scholen een lerende gemeenschap vormen op basis van gelijkwaardigheid en wederzijds respect⁴.

Conclusie 3: Democratische scholen vormen een lerende gemeenschap op basis van gelijkwaardigheid en wederzijds respect.

³ European Democratic Education Community - www.eudec.org

⁴ One of the pillars of Democratic Education (EUDEC).

4 Natuurlijk leren

Natuurlijk leren is een onderwijsvorm die zo veel mogelijk aansluit bij de manier waarop kinderen en volwassenen (buiten de school) van nature leren. De onderwijsvorm is gebaseerd op het constructivisme, anders dan het klassikaal-methodisch onderwijs dat onder andere gebaseerd is op behaviorisme.

Leerlingen hebben zelf de regie over hun leer- en ontwikkelproces. De onderliggende aanname is dat alle mensen van nature actief en nieuwsgierig zijn en een natuurlijke drang tot ontwikkelen hebben. De mens is een adaptief wezen en ontwikkelt zich in die vaardigheden die noodzakelijk zijn om te kunnen functioneren in een sociale en/of natuurlijke context. Daarnaast is een mens een sociaal wezen die uitdagingen zoekt in sociale interacties.

Een (jong) mens is in staat zijn eigen ontwikkeling vorm te geven als de omgeving dit ondersteunt en stimuleert. Sociale- en emotionele veiligheid is daarbij van cruciaal belang. De school heeft als uitgangspunt dat een kind zich pas goed cognitief kan ontwikkelen als aan beide voorwaarden is voldaan.

Natuurlijk leren of in het Engels *natural learning* werd in 1968 geconcretiseerd toen de Sudbury Valley School werd opgericht. Vanuit de Verenigde Staten spreidde het zich uit over de rest van de wereld. Rond 2000 werd het natuurlijk leren in Nederland geïntroduceerd (Bron: Wikipedia). Natuurlijk leren is leren vanuit de behoefte tot zelfontplooiing.

Conclusie 4: Democratische scholen baseren zich op de aanname dat alle mensen van nature actief en nieuwsgierig zijn en een natuurlijke drang tot ontwikkelen hebben.

Conclusie 5: Democratische scholen zijn gebaseerd op de constructivistische leertheorie (natuurlijk leren) en richten zich op de brede ontwikkeling van de leerlingen. Hieronder verstaan we tenminste de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, het ontwikkelen van creativiteit, het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden, en "*education for democratic citizenship*" (in Nederland ook wel "sociale integratie en actief burgerschap" genoemd).

Conclusie 6: Democratische scholen hebben als uitgangspunt dat een kind zich pas goed cognitief kan ontwikkelen als de omgeving een sociaal-emotionele veiligheid biedt.

5 Constructivistische leertheorie

Leerlingen leren optimaal als zij intrinsiek gemotiveerd zijn (Ryan and Deci, 2000). Deze opvatting over leren speelt een belangrijke rol in constructivistische leertheorieën van bijv. Dewey, Vygotsky, Bruner en Asubel. In de huidige onderwijspraktijk zijn natuurlijk, ontdekkend, onderzoekend en ontwerpend leren vormen van onderwijs waarin de nieuwsgierigheid van leerlingen en de daaruit voortvloeiende motivatie de motor van leren zijn. De centrale aanname van de constructivistische theorie is dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van een directe overdracht van kennis door de begeleider, maar eerder het resultaat van (constructieve) denkactiviteiten van de kinderen zelf: we leren door nieuwe informatie te verbinden aan wat we al weten (voorkennis).

Conclusie 7: Gebaseerd op de constructivistische leertheorieën laten democratische scholen kinderen zoveel mogelijk hun eigen leren vormgeven.

In traditionele scholen laat de leerkracht de leerlingen vanuit hun eigen kennisbasis (Oosterheert, 2009) de zone van naaste ontwikkeling verkennen (Vygotsky, 1962).

De meeste Democratische scholen werken met een gemengde groep van leeftijden, in de meeste gevallen van 4 tot en met 18 jaar, waarbij de nadruk ligt op een vrije interactie tussen de leeftijden. Gray en Feldman (2004) concluderen vanuit hun onderzoek op een democratische school, dat tieners en jongere kinderen in een vrije omgang veel van elkaar leren. Zij concluderen dat, meer nog dan een volwassene, een tiener een rolmodel vormt voor jongere kinderen in vaardigheden als lezen, geavanceerd denken en praten, in geconcentreerd- en planning matig werken, en in het oplossen van problemen. Jongere kinderen gedragen zich in de nabijheid van tieners meer ontwikkeld, dan onder leeftijdsgenoten of als zij alleen zijn. Om in Vygotsky's termen te blijven, jongere kinderen begeven zich meer in hun zone van naaste ontwikkeling in de nabijheid van tieners. Tevens dragen tieners bij aan de morele en sociale ontwikkeling van jongere kinderen, maar tegelijk zijn jongere kinderen ook belangrijk in de morele en sociale ontwikkeling van de tieners. Gray en Feldman (2004) concludeerden dat in sommige gevallen, en onder bepaalde condities, tieners zelfs een belangrijkere rol hebben als 'rolmodel, leraar of gids' voor jongere kinderen dan volwassenen, omdat juist tieners voor deze groep de volgende stap in naaste ontwikkeling representeren. De volwassenen in een Democratische school representeren het liefst ook meerdere leeftijdscategorieën, en vormen een rolmodel voor de oudere tieners in hun ontwikkeling naar volwassenheid.

Conclusie 8: In een Democratische school zijn leeftijden gemengd en begeven leerlingen zich in de zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1962) in de praktijk van alle dag door de vrije interactie tussen leerlingen van alle leeftijden.

5.1 Hoe vindt leren plaats?

De constructivistische definitie van leren en kennis zegt: "Kennis is een functie

van hoe een individu betekenis geeft aan het geleerde vanuit zijn eigen ervaringen" (Ertmer, P.A. & Newby, T.J. , 1993). Leren binnen de

constructivistische theorie is gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

- Kennis is afhankelijk van de leerling zijn eigen voorkennis/wereldbeeld, door de betekenis die hij zelf construeert vanuit de eigen interpretaties uit eigen ervaringen. Kennis is dus niet 'zomaar' overdraagbaar als een bepaalde "correcte" betekenis.
- De mens creëert betekenis, in plaats van het te vergaren. Persoonlijke interpretaties zijn afhankelijk van individuele ervaringen en interacties, en worden voortdurend aangepast.
- Kennis komt voort uit de context waarbinnen de kennis relevant is.

Feitelijk zegt de constructivistische leertheorie dat wij mensen, jong en oud, leren door betekenis te geven aan feitelijke informatie. Kennis is iets persoonlijks, het is wat iedereen voor zich bouwt op basis van de stukjes en beetjes informatie die ieder persoon tot zich neemt. Deze informatie kan door traditionele leerprocessen opgedaan worden, maar beter nog kan de lerende door het doen van of deelnemen aan realistische activiteiten of door op zoek te gaan naar antwoorden op eigen vragen zijn kennis construeren. De informatie die door zelfgestuurde activiteiten of (leer)vragen wordt opgedaan blijkt beter, is duurzamer en zorgt voor een meer betekenisvolle kennisbasis.

Als men beweegt langs het behavioristische - cognitivistische - constructivistische continuüm, verschuift de focus van het onderwijs van onderwijzen naar leren, van de passieve overdracht van feiten en routines naar de actieve toepassing van ideeën op problemen.

Ertmer & Newby (2013) p.58

Conclusie 9: Democratische scholen bieden een omgeving waarin kennis gecreëerd kan worden op basis van individuele ervaringen en interacties.

5.2 Welke factoren beïnvloeden het leren?

Zowel de lerende als de omgeving zijn van belang omdat het de interactie tussen beiden is die de kennisvorming bepaald. Constructivisten zeggen dat gedrag wordt bepaald door de situatie. Als voorbeeld hiervan dient het leren van woorden door ermee in aanraking te komen en het vervolgens te koppelen aan een context waarin ze gebruikt worden (als tegenhanger van het leren van woordjes uit een boek). Voor dit leren is het essentieel dat inhoudelijke kennis ingebed wordt in situaties waarin je het nodig hebt. Brown, Collins en Duguid (1989) suggereren dat de situaties eigenlijk kennis mede-produceren (naast cognitie) door de ondernomen activiteiten. Elke actie kan worden gezien als een "interpretatie van de huidige situatie gebaseerd op een gehele historie van eerdere interacties" (Ertmer, P.A. & Newby, T.J. , 1993). Evenals de lerende door verschillende invalshoeken op de betekenis van een woord, een constant

veranderend begrip van dat woord krijgt.

Over de materiële leeromgeving schrijft Verbeek (2010) het volgende: *In scholen die ruimte bieden aan autonomie en waar de leerkracht zich minder sturend en controlerend opstelt, speelt de materiële leeromgeving een belangrijke rol. Hieronder vallen bijvoorbeeld ook ICT, het uitnodigen van experts en excursies. Boekaerts (1999) erkent het belang van krachtige leeromgevingen, omdat deze het gebruik van zelfregulatievaardigheden stimuleren. Zij stelt dat niet-traditionele leeromgevingen het leren sterk bevorderen.*

Volgens Piaget (1932) wordt het leren van kinderen gestimuleerd door hun interacties met de fysieke omgeving. Kinderen construeren hun eigen kennis door betekenis te geven aan mensen, plaatsen en dingen in hun wereld. Eén van zijn geliefde uitdrukkingen was 'constructie is belangrijker dan instructie' (Hendrick, 1992). Daarmee bedoelde hij dat kinderen het beste leren als ze zelf aan het werk zijn en zelf hun betekenis creëren, in plaats van uitleg te krijgen van volwassenen (Mooney, 2000). Dezelfde mening was Erikson toegedaan toen hij stelde dat kinderen behoefte hebben aan 'realistische taken en hulpmiddelen om hun competentie te ontwikkelen' (Mooney, 2000, p. 54). Shuell (1986) en Resnick (1987) toonden aan dat kinderen beter leren van directe ervaringen in concrete en authentieke leersituaties (geciteerd in Boekaerts, 1996).

Voor zelfgestuurd leren is het noodzakelijk dat het leren in een realistische omgeving plaatsvindt en dat de leertaken relevant zijn voor de leerling (Ertmer, P.A. & Newby, T.J., 1993). In alle leerbronnen en het aanbod van Democratische scholen zijn alle ingrediënten terug te vinden die maken dat de school een omgeving biedt waarin kinderen autonoom kunnen ontwikkelen. In het boek *De Vrijheid van de Sudbury Valley School* staat het volgende: *Alle kinderen leren ieder moment. Het leven is hun grootste leraar. De gediplomeerde en/of afgestudeerde stafleden zijn hierin van ondergeschikt belang. De kinderen gebruiken de andere kinderen, boeken, materialen en volwassenen die hen geschikt lijken. Hun belangrijkste gereedschap is hun nieuwsgierigheid, die hen drijft om te onderzoeken en te vinden, iets meester te worden en te begrijpen. Zij leren om de wereld te zien, omdat zij kijken. Zij zijn in die wereld. Zij leren de hele dag met mensen van alle leeftijden om te gaan. Zij leren om problemen op te lossen, omdat ze die tegenkomen.*

Conclusie 10: Democratische scholen vormen een mini-maatschappij, een realistische, niet-traditionele leeromgeving, waarin kinderen zich autonoom kunnen ontwikkelen.

5.3 Wat is de rol van het geheugen?

Het geheugen wordt continu opgebouwd uit een cumulatieve geschiedenis van interacties. Waarnemingen en ervaringen worden niet geformaliseerd of gestructureerd en als een vastomlijnd begrip opgeslagen in het brein, maar het geeft de lerende de mogelijkheid om tot een nieuwe en situatie-specifieke begripsvorming te komen door stukjes van eerdere kennis van verschillende bronnen bij elkaar te brengen die bij het probleem passen. Constructivisten benadrukken het nut van flexibel gebruik van opgedane kennis tegenover het

oproepen van uit het hoofd geleerde schema's.

Conclusie 11: De vele informele interacties op Democratische scholen geeft de lerende de mogelijkheid om tot een nieuwe en situatie specifieke begripsvorming te komen door stukjes van eerdere kennis van verschillende bronnen bij elkaar te brengen die bij het probleem passen.

5.4 Hoe wordt kennis overgedragen?

Het constructivisme gaat ervan uit dat kennis overdracht gefaciliteerd kan worden door betrokkenheid bij authentieke taken die verankerd zijn in een betekenisvolle context. Als voorbeeld kan worden genoemd dat iemand moeilijk met gereedschap leert werken als hij alleen maar een gebruiksaanwijzing heeft om het van te leren. Het gebruik van gereedschap wordt pas geleerd op het moment dat dit gereedschap nodig is voor een werkelijke situatie.

Conclusie 12: Op een Democratische school leert men in werkelijke situaties.

Welke onderliggende aannames/principes zijn relevant voor de onderwijsomgeving?

Vanuit het constructivisme dient een onderwijsomgeving de lerende te ondersteunen in het actief onderzoeken van die omgeving of van complexe onderwerpen en hen aan te zetten tot het verdiepen in de stof. De stof is niet vooraf bepaald; informatie uit verschillende bronnen is essentieel.

Enkele principes:

- Er ligt een nadruk op de identificatie van de context waarin de vaardigheden geleerd worden en vervolgens toegepast (het verankeren van leren in betekenisvolle context).
- Er ligt een nadruk op de beheersing van de leerling en de bekwaamheid van de leerling om met informatie te spelen (actief gebruiken wat er geleerd is).
- Er ligt een nadruk op het vergaren van informatie op vele verschillende manieren (meerdere malen in de tijd, in verschillende context, voor verschillende doelen, en vanuit verschillende conceptuele perspectieven).

Conclusie 13: Op democratische scholen vindt leren plaats in een betekenisvolle context, kun je vrijuit spelen met informatie en kun je informatie op verschillende manieren te vergaren.

5.5 Hoe zou een democratische ingericht dienen te worden vanuit het constructivisme?

Luc Stevens wordt geïnspireerd door leren door te doen; constructivisme. Er wordt uitgegaan van het idee dat onderwijs moet aansluiten bij wat de leerling al

weet, maar het moet ook uitdagend zijn. Ideeën van onder andere Vygotski (1962) zijn hierin terug te vinden. Stevens vindt dat het Nederlandse onderwijs in een crisis zit. Hij maakt zich zorgen omdat ons onderwijs immers de "basis is voor de ontwikkeling van het talent dat we als samenleving nodig hebben om verder te komen". Een van zijn stellingen is "Hoe is het mogelijk dat je onvoldoende kan krijgen voor je ontwikkeling".

Hij vindt ook dat mensen moeten worden zoals ze zijn en niet zoals wij willen dat ze zijn. Wat Stevens onderwijs breed aantreft is een tekort aan ervaren autonomie en zelfconcept of realistische zelfwaardering. Zin in leren is ons allemaal gegeven. Mensen zijn gemotiveerd om te laten zien wat ze kunnen en gemotiveerd om meer te kunnen. Mensen hebben plezier in ontwikkeling. Maar we moeten volgens Stevens dan wel scholen maken die bij kinderen passen, we moeten kinderen de gelegenheid bieden bewust te werken aan de eigen ontwikkeling aldus Stevens.

Stevens is van mening dat er in het onderwijs met alle individuele verschillen van kinderen rekening moet worden gehouden. Hij is verder van mening dat veel leer- en gedragsproblemen door het onderwijssysteem zelf worden veroorzaakt. In een studie, *De nieuwe schoolstrijd*, formuleert Luc Stevens het op een nog iets andere wijze: *'Hiervoor is een uitdagend en relevant onderwijsaanbod nodig, ruimte voor de leerling om te kiezen, ook zijn steunbronnen te kiezen, zelf zijn leerproces te sturen en samen te werken. Tezelfdertijd krijgt de leerling verantwoordelijkheid voor zijn keuzes van inhouden, doelen en toetsing en voor planning en besteding van zijn tijd.'* Een belangrijke kerngedachte van het nieuwe leren is de verschuiving van het vak naar de leerling. De leerling bepaalt, wat hij leert en hoe hij dat wil leren. De docent fungeert als begeleider. De inhoudelijke achtergrond voor deze vorm van leren wordt gevormd door het zogenoemde sociale constructivisme. Ook Luc Stevens benadrukt dat het sociaal constructivisme een leerpsychologie is die er vanuit gaat dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het resultaat is van overdracht door een docent, maar van denkactiviteiten van leerlingen. Daarbij verwerpt men de gedachte dat kennis wordt overgedragen door een externe bron. Relevante kennis wordt door de leerling zelf gemaakt, geconstrueerd.

Conclusie 14: Democratische scholen bieden een uitdagend en relevant onderwijsaanbod, ruimte voor de leerling om te kiezen, ook zijn steunbronnen te kiezen, zelf zijn leerproces te sturen en samen te werken. Tezelfdertijd krijgt de leerling verantwoordelijkheid voor zijn keuzes van inhouden, doelen en toetsing en voor planning en besteding van zijn tijd.
--

6 Connectivisme - naar een nieuwe leertheorie

6.1 Introductie

Driscoll (2000) definieert leren als *"een aanhoudende verandering in de menselijke prestaties of potentiële prestaties ... [die] tot stand moet komen als gevolg van de ervaring en de interactie van de leerling met de wereld"*. Deze definitie omvat een groot aantal van de aannames die vaak geassocieerd worden met het behaviorisme, cognitivisme en constructivisme - namelijk, het leren als een blijvend veranderde toestand (emotioneel, mentaal en fysiologisch) veroorzaakt als gevolg van ervaringen en interacties met de inhoud of met andere mensen.

George Siemens (2005) introduceerde een nieuwe leertheorie, het connectivisme, die overeenstemt met de behoeften van de eenentwintigste eeuw. Connectivisme is de integratie van de principes onderzocht door de chaostheorie⁵, de netwerktheorie⁶ en de complexiteit en zelforganisatie⁷ theorie. Het connectivisme houdt rekening met vernieuwende trends in het leren, het gebruik van technologie en netwerken, en de afnemende halfwaardetijd van kennis. Het combineert relevante elementen van vele leertheorieën (het behaviorisme, het cognitivisme en het constructivisme), sociale structuren, en technologie om een krachtige theoretische constructie te creëren voor leren in het digitale tijdperk.

Ondanks dat er ook kritiek is of het hier wel om een nieuwe leertheorie gaat, geeft Siemens (2005) een aantal belangrijke inzichten in leren in connectie met een lerende gemeenschap, netwerken en technologie.

6.2 Evolutie van de leertheorieën in het digitale tijdperk

Behaviorisme, cognitivisme en constructivisme zijn de drie leertheorieën die het vaakst gebruikt worden bij de inrichting van educatieve omgevingen. Deze theorieën werden echter ontwikkeld in een tijd waarin het leren niet beïnvloed werd door technologie. In de afgelopen twintig jaar heeft de technologie de manier waarop we leven, hoe we communiceren en hoe we leren gereorganiseerd.

De centrale aanname van de meeste leertheorieën is dat leren plaatsvindt in een persoon. Zelfs de sociaal-constructivistische opvattingen, die zich erop baseren dat leren een sociaal proces is, richten zich bij het leren op de staat van het individu (en zijn / haar fysieke aanwezigheid - d.w.z. brain-based). Deze theorieën hebben geen betrekking op de ontwikkeling van kennis dat plaatsvindt buiten mensen. Leren (gedefinieerd als bruikbare kennis) kan buiten onszelf

⁵ <http://nl.wikipedia.org/wiki/Chaostheorie>

⁶ <http://nl.wikipedia.org/wiki/Netwerktheorie>

⁷ <http://nl.wikipedia.org/wiki/Zelforganisatie>

liggen (binnen een organisatie of een database), en is gericht op het aansluiten van gespecialiseerde delen van informatie. Leren volgens het connectivisme, is een proces dat niet volledig onder de controle is van het individu, en ligt deels in toevallige ontmoetingen, connecties en netwerken en het aanboren van diverse en soms onverwachte kennisbronnen.

Leertheorieën houden zich bezig met het eigenlijke proces van leren, niet met de waarde van wat er wordt geleerd. In een netwerkwereld is de wijze waarop wij informatie krijgen de moeite waard om te onderzoeken. De noodzaak om tot een oordeel te komen over de waarde van informatie is een meta-vaardigheid die wordt toegepast voor het leren zelf begint. Wanneer informatie schaars is, wordt aangenomen dat het proces van beoordeling van de waarde onderdeel van het leren zelf is. Wanneer er informatie in overvloed is, is een snelle evaluatie van de waarde van die informatie belangrijk. Nieuwe uitdagingen ontstaan door de snelle toename van informatie en de enorme snelheid waarmee informatie opgezocht en gevonden kan worden (via technologie, zowel in wat is opgeslagen als door te netwerken). Het vermogen om snel een onderscheid te maken tussen belangrijke en onbelangrijke informatie is van vitaal belang. In de huidige wereld is vaak actie nodig zonder dat de betrokken personen hierin hun kennis hebben opgebouwd - dat wil zeggen, we moeten handelen door het creëren van informatie buiten onze primaire kennisbasis. Het vermogen om informatie te synthetiseren, en verbindingen en patronen te herkennen is in deze tijd een waardevollere vaardigheid, dan het bezitten van kennis.



Figure 1, vaardigheden en kenmerken van de leerling van vandaag. (Gerstein, J. 2015)

Minder dan veertig jaar geleden voltooiden leerlingen de vereiste opleiding en maakten de rest van hun leven carrière bij één werkgever. De ontwikkeling van informatie was traag en veranderde niet snel (kennis verandering duurde enkele decennia). Vandaag de dag zijn deze fundamentele principes gewijzigd. Kennis groeit exponentieel. Op veel gebieden wordt de duurzaamheid van kennis nu gemeten in maanden en jaren. Gonzalez (2004) beschrijft de uitdagingen van de snel veranderende kennis:

"Een van de meest overtuigende factoren is de krimpende halfwaardetijd van kennis. De "halfwaardetijd van kennis" is de tijdsperiode vanaf het moment dat kennis wordt opgedaan tot dat het verouderd raakt. De helft van wat vandaag bekend is, was 10 jaar geleden nog niet bekend. De hoeveelheid kennis in de wereld is verdubbeld in de afgelopen 10 jaar en er is een verdubbeling van kennis om de 18 maanden volgens de American Society of Training en Documentatie (ASTD). Om de krimpende halfwaardetijd van kennis te bestrijden, zijn organisaties gedwongen om nieuwe methoden van instructie te ontwikkelen. "

Een aantal belangrijke veranderingen in het leren in het digitale tijdperk, waar connectivisme op is gebaseerd:

- Veel leerlingen zullen in de loop van hun leven geconfronteerd worden met een verscheidenheid van verschillende, mogelijk niet verwante kennisgebieden (in tegenstelling tot het voortbouwen van een enkele carrière).
- Informeel leren is een belangrijk aspect van onze leerervaring. Formeel onderwijs vormt niet langer meer de belangrijkste manier van leren. Leren gebeurt nu op een verscheidenheid van manieren - via communities of practice, persoonlijke netwerken en door de voltooiing van taken.
- Leren is een continu proces voor de duur van een mensenleven. Leer- en andere activiteiten zijn niet langer gescheiden. In vele gevallen zijn ze hetzelfde.
- Gebruik van technologie verandert onze hersenen (legt nieuwe verbindingen). De tools die we gebruiken definiëren en vormen ons denken.
- De gemeenschap en het individu zijn beide lerende organismen. Verhoogde aandacht voor kennismanagement (zowel in bedrijven als in onderwijs) benadrukt de noodzaak van een theorie die de relatie legt tussen het leren van het individu in samenhang met het leren van de gemeenschap als geheel.
- Veel leerprocessen die eerder door leertheorieën werden ondersteund (vooral cognitieve informatieverwerking) kunnen nu worden overgelaten aan, of ondersteund door technologie.
- Kennis van 'hoe' en kennis van het 'wat' wordt aangevuld met kennis van 'waar' (de vaardigheid om de kennis die nodig is te vinden).

Conclusie 15: Democratische scholen bieden een omgeving waarin de leerling qua leren aansluit bij de veranderingen in leren in het digitale tijdperk.

1.1.4 Kennisnetwerken

Het samenbrengen van technologie en netwerken als leeractiviteiten maakt dat leertheorieën verschuiven in het digitale tijdperk. Er vindt een verschuiving plaats van individuele kennis, naar kennis uitwisseling en ontwikkeling binnen netwerken. Juist in deze tijd wordt het essentieel dat mensen niet meer standaard en geüniformeerde kennis tot zich nemen, maar dat mensen zich onderscheiden in opgebouwde kennis en ervaring, om in netwerken gezamenlijk tot een grotere kennis en ervaringsbasis te komen. Karen Stephenson (1998) zegt:

"Ervaring werd lange tijd beschouwd als de beste leerbron van kennis. Omdat we niet alles kunnen ervaren, zijn we afhankelijk van ervaringen van andere mensen, en dus worden andere mensen bronnen van kennis. 'Ik bewaar mijn kennis in mijn vrienden' is een axioma voor het verzamelen van kennis door middel van het verzamelen van mensen".

Conclusie 16: Democratische scholen vormen kennisnetwerken

1.1.5 Communities of trust

De basis voor een lerende gemeenschap zijn *communities of trust*. Volgens Karen Stephenson's (1998) is er al veel geschreven over de waarde van vertrouwen. Sociale wetenschappers als Francis Fukuyama, Mark Granovetter, en Robert Putnam hebben aangetoond dat samenlevingen gebaseerd op vertrouwen een enorm concurrentievoordeel hebben ten opzichte van legalistische samenlevingen, waarin het wantrouwen van mensen cultureel erfgoed is. Of dit principe van 'vertrouwen' nu geldt voor een land of voor een organisatie, het resultaat is hetzelfde: Er wordt meer waarde gecreëerd als het dure en logge toezicht wordt verminderd (Stephenson 2002).

Karen Stephenson is de verbinding tussen vertrouwen en leren van enorme waarde. Stephenson toont de directe cognitieve verbinding aan tussen de mate van vertrouwen in een organisatie en haar leden en het vermogen om impliciete kennis bij elkaar te ontwikkelen en met elkaar te implementeren. Wenger et al. (2009) stellen dat *"samen leren afhankelijk is van de kwaliteit van relaties op basis van vertrouwen en wederzijdse betrokkenheid tussen leden van een gemeenschap of netwerk"*.

Conclusie 17: Democratische scholen vormen communities of trust.

6.3 Principes van connectivisme

- Leren en kennis berust in diversiteit van meningen.
- Leren is een proces van het verbinden van gespecialiseerde knooppunten of informatiebronnen.
- Leren kan ook plaatsvinden in niet-menselijke omgevingen en apparaten.

- De capaciteit om meer te weten is kritischer dan wat momenteel bekend is.
- Het voeden en onderhouden van netwerken is nodig om doorlopend leren te vergemakkelijken.
- Het vermogen om verbindingen tussen disciplines, ideeën en concepten te zien is een kerncompetentie.
- De waarde van kennis (accurate, up-to-date kennis) is de intentie van alle connectivistische leeractiviteiten.
- Besluitvorming zelf is een leerproces. Het kiezen wat te leren en de betekenis kunnen inschatten van de binnenkomende informatie is essentieel in deze tijd van informatie overschot.

Conclusie 18: In een democratische schoolgemeenschap sluit leren aan bij de principes van het connectivisme

7 De drie psychologische basisbehoeften voor intrinsiek gemotiveerd leren

7.1 Autonomie als basisbehoefte

Kinderen zijn van nature nieuwsgierig en willen dingen uitzoeken, proberen en ervaren. Zelfstandig keuzes maken en beslissingen nemen en dus zelf doen en leren! Activiteiten waarbij ze veel gestuurd worden door volwassenen en waarbij weinig ruimte is voor eigen inbreng, dammen die nieuwsgierigheid in en zorgen voor frustratie.

Allerlei filosofen en psychologen en andere grote denkers en wetenschappers hebben de afgelopen decennia, eeuwen en millennia beredeneerd of zelfs vastgesteld dat energieke, productieve mensen, mensen 'in flow', 'hele mensen' zijn. Mensen die - even héél kort geformuleerd - een besef van competentie, vrijheid, autonomie, ontdekking, groei en zingeving hebben; die zich één voelen met 'iets groters'; die onbevooroordeeld waarnemen; die vertrouwen op denk-, voel- en doe-kracht; die durven. Mensen die energiek, creatief, sterk, productief, flexibel, innovatief, collegiaal, stimulerend, betrokken enzovoorts enzovoorts zijn.

1.1.6 Zelfsturing

Vanuit een traditionele kijk op onderwijs wordt er gesproken over zelfsturing en de positieve effecten daarvan. Op de website van de SLO staat een artikel met daarin het volgende: *Uit onderzoek blijkt dat goed ontwikkelde executieve functies en zelfsturing een voorwaarde zijn voor succes op zowel cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Kijken we naar zelfsturing en executieve functies vanuit een neurobiologisch perspectief dan hebben we het over systemen in de hersenen met uitvoerende taken, waaronder het werkgeheugen. Bij het verhelpen van leer- en/of gedragsproblemen van een kind wordt al snel de aandacht gericht op een mogelijke gebrekkige zelfsturing. Wat als men het ontwikkelen van zelfsturing niet alleen bij ontstane problemen inzet, maar ook ter voorkoming ervan? Wanneer zelfsturing kan bijdragen aan schoolsucces, is het erg nuttig om het zelfsturend vermogen bij alle kinderen te stimuleren.* Dit artikel wordt nadrukkelijk geschreven vanuit het oogpunt van een 'traditionele' aanbod-gestuurde omgeving.

Conclusie 19: In een omgeving waarin zelfsturing gerespecteerd wordt, kunnen problemen met betrekking tot gedrag of leren ondervangen of voorkomen worden.

Kris Verbeek (2010) schrijft over autonomie bij kinderen het volgende:

Ryan en Deci spreken van intrinsieke motivatie bij een leertaak als de leerling oprechte belangstelling heeft voor die leertaak, omdat de taak op zich hem voldoening schenkt. De leerling levert een inspanning zonder dat externe factoren zoals beloning, straf of waardering een rol spelen. De drang om te leren komt van binnenuit en het leren verloopt als het ware spelenderwijs. Ryan en Deci (2000a) hebben in hun onderzoek aangetoond dat intrinsieke motivatie leidt tot

hoogwaardig leren ('high-quality learning'). Dat de rol van de opvoeders (leerkrachten en ouders) zeer bepalend is voor het wel of niet ontwikkelen van intrinsieke motivatie, is aangetoond door Ryan en Stiller (1991). Intrinsieke motivatie kunnen we zien als een vorm van zelfsturing.

Ryan en Deci gaan uit van een motivatiecontinuüm met als uitersten amotivatie en intrinsieke motivatie. Afhankelijk van de mate van relatieve autonomie onderscheiden zij in het daartussen gelegen terrein verschillende 'gradaties' van extrinsieke motivatie: externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie. Bij intrinsieke motivatie speelt autonomie een zeer bepalende rol. Het gaat hierbij om keuzes die volledig door het individu zelf gemaakt worden, los van enige externe beïnvloeding of druk.

Gedrag:	Niet zelfbepaald					Zelfbepaald
Motivatie:	amotivatie	extrinsieke motivatie				intrinsieke
Type regulatie:	geen regulatie	externe regulatie	geïntrojecteerde regulatie	geïdentificeerde regulatie	geïntegreerde regulatie	intrinsieke regulatie
Motivationale Drijfveer:	geen persoonlijke zinvolheid, incompetentie	externe beloning en straf, aanpassing	interne beloning en straf, schuld, schaamte, angst, interne druk, ego-betrokkenheid	persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol	Overeenstemming met eigen waarden	plezier, interesse, inherente voldoening
Onderliggende Emoties:	Onverschilligheid	stress, druk	stress, druk	welwillendheid, conditionele vrijheid	welwillendheid, conditionele vrijheid	welwillendheid, vrijheid
Herkomst:	Onpersoonlijk	extern, in hoge mate gecontroleerd	extern, matig gecontroleerd	geïnternaliseerd, matig autonoom	geïnternaliseerd, in hoge mate autonoom	intern, autonoom

Continuüm van de verschillende types motivatie volgens de zelfbepalingstheorie Naar: Verbeek (2010), Ryan & Deci (2000b) in combinatie met Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens (2007)

Ook in de psychologie komt het thema 'zelfsturing (gedrevenheid van binnenuit) versus gestuurd worden' aan de orde. Verschillende richtingen, zoals de evolutionaire psychologie, de ontwikkelingspsychologie en de humanistische psychologie, gaan ervan uit dat mensen actieve wezens zijn die een natuurlijke drang tot groei en ontwikkeling hebben. De ontwikkelingspsychologie stelt dat ontwikkeling vanuit het kind komt (Crain, 2000; Wild, 1994): kinderen ontwikkelen zich niet omwille van externe bekrachtiging, maar wel spelenderwijs (Ryan & Deci, 2000b; Geary, 2002; Wild, 1994). Het kind is motivationeel en cognitief toegerust voor de eigen ontwikkeling (Stevens, 2002) en doorloopt de verschillende ontwikkelingsstadia in zijn eigen tempo (Knoff, 1986). Ontwikkelingsstadia kunnen niet worden overgeslagen en ontwikkeling kan niet worden versneld, noch door de ouders (Vervaeke, 2002) noch door het onderwijs (Elkind, 1986; Holt, 1984; Wild, 1994).

Conclusie 16: Democratische scholen bieden een omgeving waarin een kind zich autonoom kan ontwikkelen. Voor autonomie is zelfbepaling van het grootste belang, los van enige externe beïnvloeding of druk. Ontwikkelingsstadia kunnen niet overgeslagen worden en kunnen niet worden versneld, maar kunnen wel worden afgeremd door allerlei externe factoren die resulteren in niet zelfbepaald gedrag. Onzes inziens is het inrichten van de leeromgeving, het didactisch handelen van begeleiders of staf, en het ondersteunen van ouders in het vertrouwen in de natuurlijke ontwikkeling van hun kind van cruciaal belang voor de mate waarin het kind werkelijk (en dus niet geconditioneerd) autonoom is en zich derhalve optimaal zal kunnen ontwikkelen.

7.2 Het belang van actiekeuzes

Verbeek (2010) vervolgt: *Het belang en het effect van kiezen is door verschillende onderzoekers op uiteenlopende domeinen onderzocht. In 1973 stelde Lefcourt op basis van het tot dan uitgevoerde onderzoek dat het gevoel van controle, zelfs de illusie van persoonlijke keuze, een positieve rol speelt in het leven (Lefcourt, 1973). Uit het onderzoek van Cordova en Lepper (1996) bleek dat zelfs een beperkte keuze aangaande niet-relevante aspecten positieve effecten had op het leren. Swann en Pittman (1977) stelden vast dat alleen al de illusie van keuze de intrinsieke motivatie van kinderen verhoogt.*

Binnen de zelfbepalingstheorie wordt een onderscheid gemaakt tussen 'optiekeuzes' en 'actiekeuzes'. Bij een optiekeuze kan iemand kiezen uit een aantal (gemandateerde) opties die iemand anders aandraagt. Beslissen om al of niet deel te nemen aan een activiteit is een actiekeuze. "Een gedrag/actie is echt gekozen als iemand ook ernstig kan overwegen om het niet te doen" (Deci & Ryan, 1985, p. 155). Ter illustratie: bij de aankoop van een auto kun je kiezen uit verschillende merken en modellen

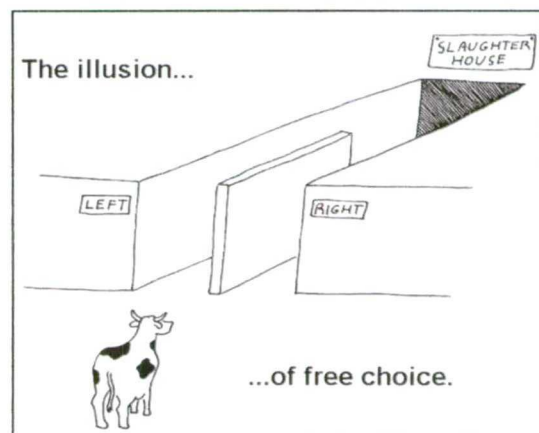


Figure 2. De illusie van de keuze (optiekeuze)

maar je kunt ook beslissen om geen auto te kopen (actiekeuze). In figuur 2 is een typisch voorbeeld van een optie keuze te zien. Het zal in dit voorbeeld duidelijk zijn dat het doel niet de keuze van de koe zal zijn, hij zal zich dan ook niet verantwoordelijk voelen voor dit doel. Bij actie keuzes daarentegen, is het doel zelfbepaald, en voelt de persoon zich verantwoordelijk voor de keuze en de eventuele consequenties van die keuze.

Onderzoek (Reeve, Nix & Hamm, 2003) heeft aangetoond dat het geven van optiekeuzes weinig effect heeft op zelfbepaling en ook niet op de intrinsieke motivatie. Actiekeuzes daarentegen hebben wel een duidelijk effect op de intrinsieke motivatie en op zelfbepaling. Een eenmalige keuze maken heeft geen effect op de intrinsieke motivatie. Hetzelfde onderzoek toonde aan dat keuzes geven op zich geen positief effect heeft op zelfbepaling, maar wél als dit gebeurt binnen een autonomie-ondersteunende context.

Een autonomie-respecterende context is een omgeving die mensen de gelegenheid biedt om eigen keuzes te maken. Uit sociaalpsychologisch onderzoek blijkt dat mensen in een autonomie respecterende context meer intrinsiek gemotiveerd, creatiever en cognitief flexibeler zijn. Ze hebben meer vertrouwen, zijn emotioneel positiever ingesteld, zijn gezonder, hebben meer zelfwaardering, kunnen hun competentie beter inschatten, gedragen zich doortastender, minder controlerend en minder agressief (Deci & Ryan, 1987).

Keuzes die leiden tot intrinsieke motivatie en zelfbepaling:

- autonome keuzes:
er is geen druk van buitenaf die de keuze beïnvloedt;
- betekenisvolle keuzes:
de keuze heeft persoonlijke waarde en betekenis voor de persoon die de keuze maakt;
- actiekeuzes:
volledige vrijheid van handelen (wel of niet, wanneer, hoe lang enz.).

In veel vormen van onderwijs eigent een volwassene zich het recht toe om gebruik te maken van de 'will to please' van kinderen. Het is een belangrijke 'motivator' in het onderwijs om een kind de illusie van keuze te geven (optie keuzes). De valkuil is dat een kind zich laat manipuleren, waarbij het leert om zich gedwee in een richting te laten duwen die niet werkelijk de eigen keuze is. Rousseau's Emile (1762) is hiervan een goed voorbeeld. Vaak wordt Rousseau aangehaald als voorbeeld voor het 'vrije' onderwijs, terwijl Rousseau een duidelijk voorbeeld is van gemanipuleerde keuzes, de illusie van de keuze.

Conclusie 20: Voor een optimaal gevoel van autonomie, en ter bevordering van intrinsieke motivatie en zelfbepaling, is het belangrijk dat kinderen autonome, betekenisvolle, actie keuzes kunnen maken. Op Democratische scholen worden actiekeuzes gerespecteerd.

Verbeek (2010) schrijft: *De sociale omgeving bevordert of beperkt de intrinsieke motivatie doordat de psychologische basisbehoeften respectievelijk meer of minder worden gerespecteerd (Ryan & Deci, 2000b). Dit geldt ook voor leren op school: hoe meer tegemoet wordt gekomen aan de drie basisbehoeften, des te groter zijn het welbevinden, het engagement en de intrinsieke motivatie van leerlingen. Het meeste onderzoek naar het effect van de omgeving op intrinsieke motivatie heeft zich gefocust op autonomie versus controle (Deci & Ryan, 2000), omdat autonoom of gecontroleerd gedrag een belangrijk onderscheid vormt als het gaat om zelfbepaling (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 1991). Wat betreft onderwijs spreken Deci, Ryan en Williams (1996) in dit verband over 'ondersteunende leercontexten'. Boekaerts (1999) wijst op het tweerichtingsverkeer in de wisselwerking tussen de leeromgeving en zelfregulerend leren van de leerling: een niet-traditionele leeromgeving nodigt uit tot zelfregulerend leren, terwijl de leerling die zelfregulerend leert in die leeromgeving mogelijkheden ontdekt om eigen doelen te bereiken.*

Conclusie 21: Democratische scholen bieden een leeromgeving voor zelfregulerend leren. Om hierin te kunnen functioneren zal je spreek- schrijf-, lees- en rekenvaardigheden moeten bezitten. Op verschillende manieren komen

deze vaardigheden geïntegreerd aan bod. Op allerlei manieren bieden Democratische scholen de omstandigheden om vaardigheden te gebruiken die nodig zijn voor het functioneren in de maatschappij.

7.3 Autonomie en grenzen

Volgens Verbeek (2010): *Betekent autonomie dat een kind, individueel, al wat het maar wil zomaar kan doen? Helemaal niet. Op basis van de zelfbepalingstheorie wordt gesteld dat autonomie uitdrukkelijk geen synoniem is van onafhankelijkheid, individualisme, egoïsme of vrijheid van externe invloeden. Autonomie betekent niet 'vrij zijn van beperkingen of grenzen'. Ongelimiteerde vrijheid bestaat niet (en als ze al zou bestaan, zou ze tot chaos leiden). Altijd is onze vrijheid begrensd: door externe omstandigheden, wetten, gewoonten, sociale normen, tradities, natuurwetten enzovoort. De Vlaamse kinderpsychiater Adriaenssens wijst erop dat grenzen noodzakelijk zijn voor een veilig opvoedingsklimaat: "Grenzen moeten dienen om kinderen de mogelijkheid te geven de wereld te verkennen. Kinderen kunnen dat als ze voelen dat iemand over de grenzen waakt. Als een kind er zeker van is dat het niet te ver kan gaan, gaat het al zijn energie investeren in het ontdekken van de ruimte die tussen de grenzen ligt" (Adriaenssens, 2001, p. 28).*

Iedere leerling is een onderdeel van de schoolgemeenschap. Bij de keuze voor de school (actie keuze) komt de acceptatie voor hoe de gemeenschap functioneert. Iedere democratische school heeft zijn eigen cultuur van omgang, wetten, gewoonten, sociale normen en tradities. De schoolgemeenschap bepaalt gezamenlijk de grenzen die gesteld worden ter bescherming van individuele rechten, veiligheid, orde en verantwoordelijkheden. Op een democratische school zijn grenzen met elkaar gemaakt en ieder individu heeft hierin inspraak. Tevens is ieder lid van de gemeenschap verantwoordelijk voor het functioneren van het ordehandhavingssysteem van de school.

Interessant is dat leerlingen hier leren om de behoeftes van de gemeenschap te onderscheiden van persoonlijke zaken. Iedereen weet dat het functioneren van de school afhankelijk is van een algemene instemming met de regels die door de schoolvergadering zijn vastgesteld.

Conclusie 22: Democratische scholen bieden een veilige leeromgeving, met grenzen waar iedereen de verantwoordelijkheid voor draagt.

7.4 Verbondenheid als basisbehoefte

In dit verband schrijft Verbeek (2010): *In de zelfbepalingstheorie is 'relatie' ook een belangrijk begrip. Het is immers één van de drie basisbehoeften. Relatie wordt gedefinieerd als het verlangen om zich verbonden te voelen met anderen (Deci & Ryan, 2000). Die 'verbondenheid' met anderen gaat in twee richtingen. Enerzijds is er de ervaring dat je door anderen geliefd wordt, dat anderen om jou geven en ¹⁰u ₂ respecteren (Ryan, 1991). Anderzijds is er de 'bekwaamheid' om anderen lief te hebben, om hen te geven en hen te respecteren (Ryan, 1991; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000). Relaties die hieraan voldoen, noemt Ryan 'authentieke' of 'ware' relaties. Hij definieert deze relaties als een bijzondere vorm van menselijke interactie, waarin vrijheid en openheid tussen individuen bestaat. De*

ervaring van liefde en interpersoonlijk contact is noodzakelijk voor een optimale ontwikkeling van het individu.

De schoolgemeenschap is een hechte, sociale gemeenschap met mensen van alle leeftijden. Leerlingen hebben de mogelijkheid om te gaan met mensen van alle leeftijden, achtergronden en typen. Op Democratische scholen wordt geaccepteerd dat andere mensen rechten, behoeften en een eigen domein hebben dat gerespecteerd dient te worden. De vrije en open interactie van mensen op de school zorgt voor het kunnen bestaan van authentieke relaties. Als deelgenoot van de schoolgemeenschap kan iedereen betrokken zijn bij de school en zich verbonden voelen met de anderen, wat bijdraagt aan een gevoel van 'erbij horen'.

Conclusie 23: Democratische scholen bieden een omgeving waarin men zich verbonden kan voelen.

7.5 Competentie als basisbehoefte

Over competentie schrijft Verbeek (2010) het volgende: *Waar komt deze energie vandaan om iets aan te pakken en er zelfverzekerd mee door te gaan? De derde psychologische basisbehoefte 'competentie' geeft hierin meer inzicht. Dit begrip, geïntroduceerd door White (1959), wordt gedefinieerd als het proces waarbij het kind effectief leert in interactie te treden met zijn omgeving. Het is de drang om te leren, te verkennen, te manipuleren, actie te ondernemen. Het is een basale neiging, die de grondslag vormt voor zelfwaardering en zelfvertrouwen. In navolging van White beschouwt Deci (1980) de behoefte aan competentie als een basale motivationele neiging die mensen energie geeft voor aandacht, denken, exploratie en spel. De behoefte aan competentie zorgt ervoor dat mensen op zoek (blijven) gaan naar optimale uitdagingen en activiteiten die aansluiten bij hun capaciteiten en die hun vaardigheden en capaciteiten steeds verder uitbreiden (Deci & Ryan, 1991; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Door kinderen keuzemogelijkheden te bieden en ruimte te geven voor eigen initiatieven, kan deze basisbehoefte zich verder ontwikkelen. Het gaat niet om een bereikte vaardigheid of capaciteit, maar om een gevoel van vertrouwen en doeltreffendheid in de activiteiten die worden ondernomen (Ryan & Deci, 2002).*

De behoefte aan competentie is zichtbaar als de keuze van kinderen voor de weg van de meeste weerstand. In een omgeving waarin een kind een vrije keuze heeft, en waarbij geen dwang wordt gebruikt, zie je kinderen gaan oefenen met die dingen waar ze juist niet goed in zijn. In het boek "De Vrijheid van de Sudbury Valley School" (2012) staat dat als volgt beschreven: *Het is alsof kinderen hun zwakke kanten zien als een uitdaging om aan te werken. Het onhandige stuntelige kind is dus de hele dag aan het sporten. Het kind dat slecht is in wiskunde studeert op zijn rekenen en algebra. Degene die geneigd is zich af te zonderen probeert zich tussen anderen te begeven, het gezelligheidsbeest leert om alleen te zijn. Ieder verhaal is een sage van een grootse worsteling en een ijzeren wilskracht.*

Conclusie 24: Democratische scholen bieden een omgeving waarin kinderen op zoek kunnen (blijven) gaan naar optimale uitdagingen en activiteiten die aansluiten bij hun capaciteiten en die hun vaardigheden en capaciteiten steeds

verder uitbreiden. Dit betekent niet dat de omgeving voor alles voorbereid moet zijn, de omgeving moet de mogelijkheden bieden voor leerlingen om zoveel mogelijk, binnen de fysieke beperkingen van de school, te kunnen ondernemen.

7.6 Autonomie-respecterende leerkrachtstijl

Verbeek (2010) spreekt van een autonomie-respecterende leerkrachtstijl. Het is interessant om vanuit de optiek van Democratische scholen het handelen van een medewerker te beschouwen.

Verbeek (2010) zegt: *De stijl van een autonomie-respecterende leerkracht kenmerkt zich door het bieden van keuzes, erkenning van de gevoelens van de leerling, niet-directief taalgebruik, innemen van het perspectief van de leerling en aanmoediging van initiatief (Deci, Ryan & Williams, 1996). Verdere kenmerken zijn: meer luisteren dan zelf praten, geen oplossingen geven voor problemen, de intrinsieke motivatie ondersteunen, weinig directieven gebruiken, vragen stellen over wat de leerling wil doen (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Een autonomie-respecterende leerkracht is flexibel, zorgt voor de benodigde materialen en geeft instructie die de leerlingen nodig hebben (Ryan & Grolnick, 1986). De leerkracht oefent geen dwang uit, heeft respect voor de eigen agenda's van de kinderen en biedt leeractiviteiten aan die relevant zijn voor de eigen doelen van de kinderen (Patrick, Skinner & Connell, 1993). Leerkrachten dienen ook structurerend gedrag te vertonen: ze bieden de leerlingen houvast, zodat die weten wat van hen wordt verwacht en wat ze moeten doen om een bepaald resultaat neer te zetten.*

Gezien het feit dat Democratische scholen nogal kunnen verschillen van visie op een pedagogiek en didactisch handelen, is er niet een duidelijk beeld te krijgen van het handelen in individuele scholen. Het didactisch handelen wat Verbeek (2010) schetst is geschetst vanuit een meer traditionele schoolomgeving, maar kan qua beschrijving, op individuele punten, ook volstaan in sommige democratische scholen. Hiertegenover is een didactisch handelen geplaatst wat voortkomt uit de visie van een Sudbury model school. Het is goed denkbaar dat er mengvormen bestaan tussen deze twee beschreven manieren van handelen.

Het grote verschil met traditioneel onderwijs zit in de manier waarop een medewerker aan een democratische school geen aanbieder is van het 'dagprogramma of de doelen' en geen 'autoriteit' met betrekking tot het stellen en handhaven van normen en regels. Vanuit het perspectief van een traditionele leerkracht, zijn de leerdoelen bepaald en wordt sturing gegeven aan het proces van leren (biedt materialen aan, geeft instructie). Een medewerker aan een democratische school kan dit ook doen, maar dit gebeurt meestal op basis van het verzoek van de leerling (autonome keuze van de leerling). Op Democratische scholen ontstaat leren vaak geïntegreerd en op vele manieren.

Vanuit het oogmerk dat een kind geconfronteerd wordt met verwachtingen van zichzelf, van ouders, maar bovenal van vriendjes buiten school, hun ouders, ooms, tantes, opa's en oma's, is het komen tot een werkelijk gevoel van autonomie een grote opgave. De hele wereld legt verwachtingen op, waaruit een kind autonome keuzes moet kunnen maken en trouw blijven aan zijn eigen gevoel en wil. Het is van belang dat medewerkers in de school handelen met

respect voor de bescherming van de keuze van de leerling.

Een autonomie-respecterende leerkracht (naar Verbeek, 2010):	Autonomie respecterende leerkracht (in een Sudbury model school)
• <i>vertoont structurerend gedrag, zegt wat wordt verwacht en welk resultaat behaald moet worden;</i>	• <i>is rolmodel in het uitvoeren van taken en het nemen van verantwoordelijkheid, spreekt in dit kader over resultaten en verwachtingen;</i>
• <i>staat boven de leerling, ongelijkwaardig, wordt gezien als leider/meester;</i>	• <i>is gelijkwaardig aan leerlingen, blijft weg van invullen of oordelen;</i>
• <i>biedt en handhaaft regels en grenzen;</i>	• <i>is rolmodel in het leven met de regels en grenzen;</i>
• <i>erkent de gevoelens van de leerling;</i>	• <i>erkent de gevoelens van de leerling;</i>
• <i>neemt het perspectief in van de leerling;</i>	• <i>neemt het perspectief in van de leerling;</i>
• <i>luistert meer dan zelf te praten;</i>	• <i>is authentiek gesprekspartner;</i>
• <i>ondersteunt de intrinsieke motivatie;</i>	• <i>respecteert de intrinsieke motivatie;</i>
• <i>is flexibel;</i>	• <i>is flexibel;</i>
• <i>geeft instructie die de leerlingen nodig hebben;</i>	• <i>geeft instructie op verzoek van de leerling;</i>
• <i>heeft respect voor de eigen agenda's van de leerlingen;</i>	• <i>heeft respect voor de eigen agenda's van de leerlingen;</i>
• <i>geeft kinderen (optie)keuzes;</i>	• <i>confronteert leerlingen met hun (actie)keuzes;</i>
• <i>hanteert niet-directief taalgebruik;</i>	• <i>hanteert niet-directief taalgebruik;</i>
• <i>moedigt de leerling aan tot initiatief;</i>	• <i>laat initiatief bij de leerling (neemt verantwoordelijkheid niet over);</i>
• <i>geeft geen oplossingen voor problemen;</i>	• <i>geeft geen oplossingen voor problemen;</i>
• <i>stelt vragen over wat de leerling wil doen;</i>	• <i>ziet wat leerling wil doen als autonome keuze en erkent dat vragen naar de keuze als 'sturend' ervaren kan worden en een ongewenste verwachting neerlegt wat een aantasting is van vrije, autonome en betekenisvolle keuzes van de leerling;</i>
• <i>geeft materiaal dat de leerlingen nodig hebben;</i>	• <i>kan op verzoek van de leerling materiaal geven als dit beschikbaar is en/of geeft advies over manieren om hieraan te komen;</i>
• <i>oefent geen dwang uit;</i>	• <i>oefent geen dwang uit; heeft geen verwachting t.a.v. het leer & ontwikkeltraject van een leerling.</i>
• <i>biedt leeractiviteiten aan die relevant zijn voor de eigen doelen van leerlingen.</i>	• <i>doet activiteiten die voortkomen uit eigen interesse van de medewerker.</i>

Uit De Vrijheid van de Sudbury Valley School: Mensen gaan naar school om te leren. Om te leren moeten ze vrij gelaten worden en moet hen de tijd gegeven worden. Als we willen dat het leren op een natuurlijke manier plaatsvindt, moet waar nodig hulp gegeven worden. Vergis je niet, wanneer iemand werkelijk iets wil leren, dan zal hij of zij iedere barrière overwinnen en zal men ten koste van alles leren. Hulp kan het leerdoel hooguit iets eerder doen bereiken. Barrières overwinnen is één van de belangrijkste elementen van het leerproces. Het geeft niets als er een paar obstakels blijven liggen.

Conclusie 26: Op Democratische scholen is het uitgangspunt bij het didactisch handelen het respect voor de autonome keuzes van de leerling.

8 Informeel leren naast formeel leren

In veel wetenschappelijke literatuur wordt aan informeel leren gerefereerd als iets wat buiten school plaatsvindt. De meeste studies beperken zich tot het zich aanleren van een taal door baby's/peuters, of tot leren bij volwassenen (Smith, 1999; Sommerlad, 1999). Het idee is dat de leerling geleidelijk meer kennis accumuleert door middel van een soort informele leertijd door een interactie met mensen die expert zijn of gewoon meer kennis bezitten. Gear et al. (1994) laten zien hoe informeel leren een belangrijke rol speelt bij het verwerven van geavanceerde professionele kennis in rechten, techniek, maatschappelijk werk en geneeskunde. Cullen et al. (1999) laat zien hoe informeel leren een spin off is van een andere activiteit bv. mensen die betrokken zijn bij sociale activiteiten waardoor hun vaardigheid tot schrijven, hun spreekvaardigheid en IT-vaardigheden worden ontwikkeld.

Baby's beginnen met informeel leren vanaf de geboorte (of eerder?), vooral door interactie met de moeder of andere verzorgers. Zoals hierboven vermeld, bestaat een deel van dit leren bijvoorbeeld uit: hoe zich te gedragen op cultureel passende wijze, hoe om te gaan met emoties, hoe te communiceren met anderen in het gezin en in de bredere gemeenschap, en hoe culturele waarden en attitudes te verwerven. Dit alleen al behoeft een enorme hoeveelheid kennis en knowhow (Cole, 1992; Super & Harkness, 1997). Maar nog indrukwekkender zijn de cognitieve inzichten en vaardigheden die informeel worden geleerd, waaronder taal, basisvaardigheden in lezen, rekenen, wetenschappelijk inzicht, gevoel voor humor, spelregels en moreel begrip (Thomas, 2002).

Wetenschappelijk onderzoek baseert zich grotendeels op het vergelijken van instructie door volwassenen, om te zien welke methode het meest effectief is (bijv. Wood, 1986). Zoals Trevarthen (1995) aangeeft, baseert dit soort onderzoek zich uitsluitend op de "klassieke veronderstelling [dat] kinderen leren omdat ze onderwezen worden". Het is echter steeds meer geaccepteerd dat het meeste cognitieve leren in de vroege kindertijd vooral voortkomt uit informele interacties tussen ouder (of andere volwassenen) en het kind, meestal sociaal-cultureel bepaald door alledaagse gesprekken en activiteiten (Gauvain, 1995, 2000, Thomas, 1994).

Tegen de tijd dat ze de schoolgaande leeftijd bereiken, zullen de meeste kinderen een begin gemaakt hebben met het leren lezen door een vertrouwdheid te hebben ontwikkeld met lettervormen, door hun eigen naam en andere woorden die hen omringen te herkennen in hun dagelijks leven en/of door het voorlezen uit boeken. Ook hebben ze vaak al een basiskennis van essentiële getallen en rekenkundige concepten als tellen, optellen en aftrekken. Doorlopend zullen ze hun algemene kennis uitbreiden door te luisteren, te kijken, doorlopend vragen te stellen, spelletjes te spelen, betrokken te zijn bij huishoudelijke activiteiten, te winkelen, op bezoek te gaan en ga zo maar door. Dit gebeurt zo natuurlijk in het dagelijks leven thuis dat de ouders zich vaak niet bewust zijn van de wonderbaarlijke hoeveelheid leren waarin ze betrokken zijn (Thomas, 2002). Informeel leren is uiteraard cruciaal voor de intellectuele ontwikkeling in de vroege kindertijd en speelt een belangrijke rol in de volwasseneneducatie. Maar wat te denken van al die tussenliggende jaren, wanneer de kinderen in de