

leerplichtige leeftijd zijn?

Als een kind naar school gaat wordt het gebruikelijk onderwezen door een leerkracht. De docent levert het lespakket en kinderen leren wat ze verteld wordt om te leren (Formeel leren). De voortgang wordt voortdurend gecontroleerd, van het beantwoorden van vragen van de leerkrachten in de klas tot het invullen van schriftelijke oefeningen of het regelmatig afnemen van testen. Er zijn institutionele, organisatorische en praktische redenen gezien vanuit een industrieel paradigma, waarom formeel gestructureerd leren nodig is op school. Maar dat betekent niet dat dit de enige manier is om ontwikkeling vorm te geven. Volgens Thomas (2002) is er geen wetenschappelijke basis voor de bijna universele aanname dat de traditionele manier van onderwijs essentieel is als kinderen de leerplichtige leeftijd bereiken. De bij dit schooltype horende manier van leren is gewoon zo ingeburgerd dat het heel moeilijk is om een alternatief voor te stellen, aldus Thomas (2002).

Conclusie 27: Informeel leren kan niet langer als een minderwaardige vorm van leren worden beschouwd, die als voornaamste doel zou hebben om te fungeren als de voorloper van formeel leren. Het moet in zijn eigen waarde erkent worden als een fundamentele, noodzakelijke en waardevolle manier van leren. (Coffield 2000). Democratische scholen erkennen "Informeel leren" als een fundamentele, noodzakelijke en waardevolle manier van leren.

Het schema van M.L. Conner (2004) vat het onderscheid tussen formeel, informeel, onverwacht en doelbewust leren samen. Deze concepten werden voor het eerst ontwikkeld in de jaren 1950 door mensen die werkzaam waren op het gebied van internationale ontwikkeling.

- **Doelbewust/Formeel leren** verwijst naar hiërarchisch gestructureerde schoolsystemen. Bv. het klassieke onderwijsmodel vormgegeven op scholen en universiteiten, en/of klassikale instructie methoden zoals gebruikt in technische- en professionele trainingen. Als onderdeel van Formeel leren wordt ook het **Niet-formeel leren** (Conner, 2004) genoemd (niet te verwarren met informeel leren). Met niet-formeel leren wordt elke vorm van educatieve activiteit bedoeld, buiten een formele klassikale setting, bedoeld om identificeerbare leerdoelen te dienen.
- **Onverwacht/Formeel leren** gebeurt wanneer een individu iets bij toeval iets leert als gevolg van een formele leeropdracht of leerdoel, zonder dat dit gepland of verwacht was. Bijvoorbeeld bij het opzoeken van een leervraag op het internet geven websites meer informatie dan wat je

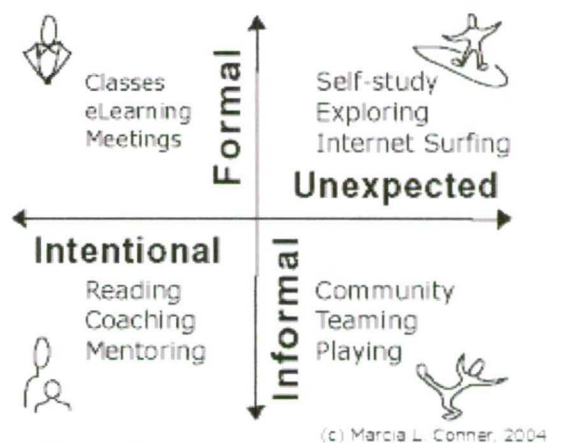


Figure 3. Schema van Conner

nodig had voor je leerdoel. Deze extra informatie wordt onbedoeld ook aangeleerd.

- **Onverwacht/Informeel leren** beschrijft een levenslang proces waarbij de lerende attitudes, waarden, vaardigheden en kennis opdoet uit dagelijkse ervaringen.
- **Doelbewust/Informeel leren** is het proces waarbij een individu gericht is op het aanleren van kennis en/of vaardigheden als gevolg van het bereiken van een voor de lerende gekozen doel.

Hierbij moet de notitie gemaakt worden dat in de context van bovenstaande tabel, telkens weer de vraag gesteld moet worden “wie bepaalt hoe er geleerd wordt?”. Binnen de context van de constructivistische leertheorie, is de lerende de eigenaar van het leerproces. Het formeel, niet-formeel en/of intentioneel leren vindt in die omgeving ook plaats, maar gestuurd vanuit de behoefte van de lerende. Tevens kan juist het informeel leren zeer waardevol, nuttig en passend kan zijn voor sommige mensen. Zij voelen zich comfortabeler in een informele context en leren daarin meer dan in een formele context.

In het algemeen kunnen we stellen dat de meeste traditionele scholen als zij gebruik maken van elementen van de constructivistische leertheorie, gebruik maken van vormen van “Formeel leren”, “Doelbewust leren” en “Niet-formeel leren”. Maar in de meeste scholen waarin vraaggestuurd, projectgestuurd, probleemgestuurd, opdrachtgestuurd, ervaringsgericht en competentiegericht onderwijs wordt vormgegeven, wat gebaseerd is op de constructivistische theorie, gaat men vrijwel altijd uit van een traditionele schoolomgeving, waarin de doelen en de vorm waarop er geleerd wordt niet door de lerende zelf gekozen worden (o.a. OGO, Het Nieuwe Leren). Derhalve kunnen we stellen dat hier nog steeds sprake is van mengeling van cognitivisme en constructivisme.

Conclusie 28: Op Democratische scholen vindt naast “formeel leren”, vooral “informeel leren” plaats waarbij de lerende zelf het doel stelt. De omgeving van de school is dan ook bewust ‘niet traditioneel’ ingericht. Kenmerkend zijn: De leeftijdmix, verschillende ruimtes voor verschillende doelen, veel tijd voor sociale interactie en eigen gekozen activiteiten, geen hiërarchie (gelijkwaardigheid), en een organisatie in de school die vereist dat basisvaardigheden een noodzaak zijn om te kunnen functioneren.

In de beschrijving van Daniël Greenberg (2014) herkennen we de elementen van intentioneel, onverwacht en informeel leren:

- 1) het nieuwsgierig uitproberen,
- 2) het spelend leren en
- 3) het leren voor meesterschap

Het eerste niveau van leren is nieuwsgierig uitproberen. Het bestaat uit oppervlakkige kennismakingen met iets uit de omgeving. Het is iets willekeurig

en ontstaat bij toeval. Het heeft te maken met het toevallig tegen iets aanlopen of met iets wat je in je omgeving ziet gebeuren. Het ontstaat snel, spontaan en het gebeurt niet weloverwogen. Je komt toevallig iets tegen en je wilt er meer over weten, dus stel je een vraag of pak je een boek. Het meeste van dit nieuwsgierig uitproberen eindigt niet serieus. De kennis wordt opgeslagen en vormt een deel van een groter reservoir van opgedane ervaringen en wijsheid in het onderbewustzijn en kan later weer van pas komen.

Een tweede vorm van leren is spelend leren. Deze tweede vorm van leren heeft niets te maken met de eerste of de derde vorm. Het is een ander soort leren. Deze vorm noem ik ook wel leren door vermaak. Het hoofddoel van deze vorm van leren is 'plezier' hebben, en plezier maken willen we allemaal. De tweede vorm van leren komt als een bijproduct van ergens plezier in hebben.

Een derde vorm van leren is meesterschap. Het gaat hier om het beheersen van bepaalde kennis of van een bekwaamheid. Dit type leren is tegengesteld aan het eerste type. Op een of andere manier voelt iemand zich op een doel gericht, de camera is gestopt met draaien en richt zich op een bepaald punt en hij of zij wil daar een heel helder beeld van krijgen. Er zijn vele kenmerken van dit type leren te beschrijven. Het is niet te stoppen. Het is iets wat volledig bezit van je neemt, je zoomt in op een onderwerp. Het is het enige wat je nog wilt doen, je bent er fanatiek in geworden en je wilt je er volledig mee verbinden en er helemaal in opgaan. Het is erg moeilijk om iemand die zo in zijn passie opgaat te hinderen. Je kan hem niet verleiden om ermee te stoppen door argumenten te gebruiken als: 'Dat is veel te moeilijk, te duur, het zal te lang duren, enzovoorts'. Geen van deze argumenten zullen werken want die persoon zal een grote koppigheid en vastberadenheid laten zien en zich niet laten vermurwen.

Democratische scholen zijn scholen voor een Knowmad Society (Moravec, 2013). Moravec (2013) spreekt van *invisible learning* (onzichtbaar leren) als een combinatie van informeel- en niet-formeel leren. Knowmads zijn nomadische kenniswerkers; creatief, fantasierijk, en innovatieve mensen die kunnen werken met bijna iedereen, altijd en overal. Werk voor werknemers van de 21^e eeuw, op basis van kennis en innovatie, is minder specifiek geworden in "wanneer" en "waar" het werk plaatsvindt, maar vereist toepassingen van grotere waarde-creatie op basis van opgedane kennis.

Invisible Learning Facts			
Serving Size 1 Learner (80.5 kg)			
Calories 0		Calories from Fat 0	
% Life Value*			
Total Learning		83.33%	
Non-formal Learning		100%	
Informal Learning		100%	
Imagination	100%	Innovation	100%
Creativity	100%	Passion	120%
*Percent Life Values are based on a full lifespan. Your life values may be higher or lower depending on your interests and dreams.			

Figure 3, J. Moravec, *Invisible Learning Facts*.

Wat moeten jongeren nu leren om optimaal voorbereid te zijn op de samenleving

in de 21ste eeuw? Verschillende organisaties wereldwijd hebben hiervoor verschillende modellen. Naast basisvaardigheden en kennis, zijn de volgende competenties van belang: samenwerken, creativiteit, ict-geletterdheid, communiceren, probleemoplossend vermogen, kritisch denken en sociale en culturele vaardigheden. Ook een betrokken, ondernemende en nieuwsgierige houding komt van pas in de 21ste eeuw.

Moravec (2013) vraagt zich af: “Hoe kunnen we zorgen voor het succes van onszelf als individuen, gemeenschappen, en de planeet in een wereld gedreven door exponentieel versnellende technologische en maatschappelijke veranderingen, globalisering, en een push voor meer creatieve en-context-gedreven innovaties? Wat betekent dit voor het onderwijs en de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel? Hoe passen wij onderwijs instellingen aan? Nog belangrijker, wat moeten we nu doen?”

Veranderingen tussen tijdperken verlopen anders dan we op de schoolbanken hebben geleerd, zo stelt Staes (2011). In de realiteit stappen we niet van de een op de andere dag van het ene tijdperk in het andere. Zo'n verandering neemt tijd in beslag, crisistijd waarin 'generaties' of denkwijzen het onderspit delven voor nieuwe. We zitten midden in de overgang van het 2D- naar het 3D-tijdperk. De 'D' staat voor 'dimensie'. Het gaat om een fundamentele verandering. We komen in een totaal andere wereld terecht. In 2D is alles vlak en voorspelbaar. Het is een stabiele wereld. In 3D is de bewegingsruimte haast onbeperkt. In het verleden was school de enige plek waar je informatie kon nuttigen. Tegenwoordig is informatie voor iedereen beschikbaar.

De school van het 3D informatietijdperk focust nog meer op differentiatie en op de talenten van de leerlingen, helpt hen een passie te creëren voor hun talenten, en geeft hen vrije toegang tot de nodige informatie om deze talenten optimaal te ontwikkelen. De 3D school heeft niet meer als doel om op een vaste tijdspanne van 12 jaar generalisten met een zo breed mogelijke kennis af te leveren, maar juist de leerlingen alle kansen te bieden om zo snel mogelijk zo goed mogelijk te worden in hun competentie en daar professioneel mee aan de slag te gaan.

Conclusie 29: Democratische scholen zijn scholen die “knowmads” opleiden voor het 3D informatietijdperk. De toekomst ligt in handen van mensen die kunnen vormgeven aan, omgaan en spelen met nieuwe en oude materialen, nieuwe en oude ideeën, nieuwe en oude informatie. Op Democratische scholen vormt dit het curriculum.

9 Conclusies

Educatie

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

Beslissingsmodel

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.

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

Natuurlijk leren

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.

Constructivistische leertheorie

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

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.

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

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

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.

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

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.

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.

Connectivistische leertheorie

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

Conclusie 16: Democratische scholen vormen kennisnetwerken

Conclusie 17: Democratische scholen vormen 'communities of trust'.

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

De drie psychologische basisbehoeften voor intrinsiek gemotiveerd leren

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

Conclusie 20: 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.

Conclusie 21: 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.

Conclusie 22: 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.

Conclusie 23: Democratische scholen bieden een veilige leeromgeving, met grenzen waar iedereen de verantwoordelijkheid voor draagt.

Conclusie 24: Democratische scholen bieden een omgeving waarin men zich verbonden kan voelen.

Conclusie 25: 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.

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

Informeel leren

Conclusie 27: Informeel leren kan niet langer als een minderwaardige vorm van leren worden beschouwd, die als voornaamste doel zou hebben om te fungeren als de voorloper van formeel leren. Het moet in zijn eigen waarde erkent worden als een fundamentele, noodzakelijke en waardevolle manier van leren. (Coffield 2000). Democratische scholen erkennen "Informeel leren" als een fundamentele, noodzakelijke en waardevolle manier van leren.

Conclusie 28: Op Democratische scholen vindt naast "formeel leren", vooral "informeel leren" plaats waarbij de lerende zelf het doel stelt. De omgeving van de school is dan ook bewust 'niet traditioneel' ingericht. Kenmerkend zijn: De leeftijdmix, verschillende ruimtes voor verschillende doelen, veel tijd voor sociale interactie en eigen gekozen activiteiten, geen hiërarchie (gelijkwaardigheid), en een organisatie in de school die vereist dat basisvaardigheden een noodzaak zijn om te kunnen functioneren.

Conclusie 29: Democratische scholen zijn scholen die “knowmads” opleiden voor het 3D informatietijdperk. De toekomst ligt in handen van mensen die kunnen vormgeven aan, omgaan en spelen met nieuwe en oude materialen, nieuwe en oude ideeën, nieuwe en oude informatie. Op Democratische scholen vormt dit het curriculum.

10 Referenties

- Adriaenssens, P. (2001). *Opvoeden is een groeiproces: wegwijzer voor vaders en moeders*. Tielt: Lannoo.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1992). Theory into practice: How do we link? In Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 17-34.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-41.
- Coffield, F. (2000) *The Necessity of Informal Learning*, Bristol: The Policy Press. 80
- Cole, M. (1992) Culture in development, in: M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton (eds.) *Cultural Worlds of Early Childhood*. London, Routledge.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 23, 43-77. Chicago: University of Chicago Press.
- Conner, Marcia "Informal Learning." 1997-2013.
<http://marciaconner.com/resources/informal-learning>
- Cordova, D.I. & Lepper, M.R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- Crain, W. (2000). *Theories of development: concept and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Cullen, J., Batterbury, S., Foresti, M. Lyons, C. & Stern, E. (1999) *Informal Learning and Widening Participation*. London, DfEE Publications.
- Deci, E L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Heath.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in

- personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation*, 38 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000): The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. & Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Elkind, D. (1986). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (1993), *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective*. *Perf. Improvement Qrtly*, 6: 50-72.
- Gauvain, M. (1995) Thinking in niches: sociocultural influences on cognitive development, in: D. Faulkner, K. Littleton & M. Woodhead (Eds) *Learning Relationships in the Classroom*. London, Routledge.
- Gauvain, M. (2000) *The Social Context of Cognitive Development*. Guilford Press.
- Gear, J., McIntosh, A. & Squires, G. (1994) *Informal learning in the professions*. Dept of Adult Education, University of Hull.
- Geary, D.C. (2002). Principles of evolutionary educational psychology. *Learning and Individual Differences*, 12, 317-345.
- Gerstein, J. (2015) *The Other 21st Century Skills: Educator Self-Assessment, User Generated Education* <https://usergeneratededucation.wordpress.com>
- Gonzalez, C., (2004). *The Role of Blended Learning in the World of Technology*. Retrieved December 10, 2004 from <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>.
- Gray, P. & Feldman, J. (2004) *Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of SelfDirected Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School*. *American Journal of Education* 110 (February 2004), 108-145.
- Hendrick, J. (1992). *The Whole Child*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Holt, J. (1984). *How children fail*. London: Pelican Books.
- Knoff, H.M. (1986). *The assessment of child and adolescent personality*. New York: The Guilford Press.
- Lefcourt, H.M. (1973). The function of the illusions of control and freedom. *American Psychologist*, 28, 417-425.

- Mooney, C.G. (2000). Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Moravec, J. ed. (2013) Knowmad Society. Education Futures. 272 pages
- Oosterheert, I. (2009). Leren over leren: Praktische leerpsychologie voor het basisonderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Patrick, B.C., Skinner, E.A. & Connell J.B. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Piaget, J. (1932). Play, dreams, and imitation. New York: Norton.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- Robert, H.M., Robert, S.C. & Evans, W.J. (2011 revised ed.) Robert's Rules of Order. The Perseus Books Group, 800 pages. Online version: <http://www.rulesonline.com>
- Rousseau, J-J. (1762) *Émile*, London: Dent (1911 edn.)
- Ryan, R.M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G.R. Goethals (Eds.) *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R.M. & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P.R. Pintrich & M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7: Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *Am. Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Siemens, G. (2005) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1, Jan 2005
- Siemens, G. (2005) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1.
- SLO: <http://sociaalemotioneel.slo.nl/>
- Smith, Mark K. (1999, 2008). 'Informal learning', the encyclopaedia of informal education.
- Sommerlad, E. (1999) Informal learning and widening participation: literature review. Tavistock Institute, London.
- Staes, J. (2011) Ik was een schaap. Scriptum. 176 pages.
- Stephenson, K. & Frankel, N. (2002) "Opportunity for Change" in *Interior Design: Handbook of Professional Practice*, ed. Coleman (McGraw Hill, 2002) pp. 126-41.
- Stephenson, K., (Internal Communication, no. 36) What Knowledge Tears Apart, Networks Make Whole. Retrieved December 10, 2004 from <http://www.netform.com/html/icf.pdf>.
- Stephenson, Karen (1998) What Knowledge Tears Apart, Networks Make Whole. Reprinted from *Internal Communication Focus*, no. 36.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1997) The cultural structuring of child development. In Berry, J. W., Dasen, P.R. & Saraswathi, T.S. (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology*, 2nd ed., Vol. 2, Basic processes and human development (pp.1-39). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Swann, W.B. & Pittman, T.S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128-1132.
- Thomas, A. (1994) Conversational learning, *Oxford Review of Education*, 20, 131 – 142.
- Thomas, A. (2002). 'Informal learning, home education and homeschooling', the encyclopaedia of informal education.
- Trevarthen, C. (1995) The child's need to learn a culture, in: M. Woodhead, D.

- Faulkner & K. Littleton (Eds) *Cultural Worlds of Early Childhood*. London, Routledge.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.
- Verbeek, K. (2010) *Op eigen vleugels Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch, KPC Groep.
- Vervaeke, E.A.Z.M. (2007). *Naar school: psychologie van 3 tot 8*. Amsterdam: Ambo.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wenger, E., White, N., & Smith, J. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPSquare.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wood, D. (1986). Aspects of teaching and learning. In M. Richards & P. Light (Eds.), *Children of Social Worlds: Development in a Social Context* pp. 191-212. Cambridge : Polity.

Aanvraag experiment voor het onderwijs door Democratische Scholen in Nederland

Samenvatting

1. Democratische scholen voorzien in een groeiende behoefte in Nederland.
2. Reeds 15 jaar in de praktijk in Nederland. 100 jaar in het buitenland, meer dan 200 scholen
3. Innovatie op system niveau, nodig voor de steeds sneller veranderende toekomst, 21ste century skills
4. Bekostiging van B3 scholen en 10 jarig longitudinaal onafhankelijk wetenschappelijk onderzoek naar resultaten, en wettelijke randvoorwaarden
5. Verzoek aan minister dit experiment te bekostigen vanaf 1 augustus 2016

Inleiding

Democratische scholen bestaan sinds het begin van deze eeuw. Zij richten zich op de vorming van kinderen tot zelfstandige burgers met de vaardigheden van de 21e eeuw. Uit de groei van deze scholen blijkt dat er veel behoefte is aan deze onderwijsvorm. Op dit moment zijn democratische scholen geheel privaat gefinancierd. De experimentenwet onderwijs biedt een kans om de grote meerwaarde van deze scholen in ons modern onderwijslandschap zichtbaar te maken.

Aanvraag

Daarom doen de democratische scholen van Nederland gezamenlijk een beroep op deze experimentenwet onderwijs. Democratische scholen zijn zelf allang geen experiment meer in Nederland; zij bestaan al ca. 15 jaar. In totaal 11 scholen bieden dagelijks onderwijs op maat aan ongeveer 380 leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 18 jaar, verspreid over heel Nederland. De tevredenheid van de leerlingen is groot, zij kunnen allemaal op hun eigen manier en in hun eigen tempo vorm geven aan hun eigen curriculum en de onderwijsinspectie geeft positieve (en soms lovende) beoordelingen af. De experimentenwet onderwijs biedt de democratische scholen de kans om door middel van een langlopend onderzoek te laten zien welke waarde zij toevoegen aan het Nederlandse onderwijs. Dit kan worden gerealiseerd door toekenning van de experimentele status, met een bekostiging van vijfenzeventig procent van de reguliere bekostiging. Dit onderzoek kan aantonen dat democratisch onderwijs een volwaardige onderwijsvorm is en kwalificeert voor structurele financiering. Minstens zo belangrijk is dat het onderzoek uitkomsten en ervaringen kan opleveren die voor het hele Nederlandse onderwijs van meerwaarde zijn. Het beroep op de experimentenwet heeft naar verwachting dus een veel bredere uitstraling dan alleen naar het democratisch onderwijs.

Democratische scholen zijn relatief nieuw in Nederland, maar gezien de omvang van enkele van deze scholen en de aanmeldingen in het algemeen, is er een groeiende behoefte aan dit type scholen binnen Nederland. In deze aanvraag zullen we laten zien wat de waarde is die democratische scholen toevoegen aan het Nederlandse onderwijslandschap en waarom democratische scholen een experimentele status toegekend zouden moeten krijgen. Voor de bekostiging wordt ingezet op circa vijfenzeventig procent van de reguliere bekostiging

per leerling. Daarnaast wordt onderzoek gekoppeld aan het experiment. Dit onderzoek wordt betaald uit de bekostiging via de experimentenwet. Dit betreft een langlopend onafhankelijk onderzoek uitgevoerd naar de resultaten van democratische scholen, uitgevoerd door onafhankelijke wetenschappers van het Welten Instituut.

Waarom democratische scholen?

Democratische scholen tonen met hun beproefde werkwijze, gebaseerd op een jarenlange ervaring in binnen- en buitenland, aan dat hun vorm van educatie binnen de kaders van de B3 scholen uitstekend werkt en dat zij jonge mensen opleiden tot volwaardige deelnemers aan de maatschappij. Zij vullen een essentiële ruimte op in het onderwijslandschap, buiten de bestaande vormen van onderwijs.

Democratische scholen brengen democratische waarden, evenals waarden als rechtvaardigheid, respect en vertrouwen in het onderwijs en gaan uit van zelfbeschikking binnen een gemeenschap van gelijkwaardige mensen. Binnen een democratische school hebben leerlingen het recht zelf te beslissen over van wat in hun lerend leven passeert. Zij maken autonome keuzes in wat, wanneer, hoe en met wie zij willen leren. Leren werkt alleen als het als biografisch relevant wordt ervaren: als mensen het in hun plaatje van hun eigen leven kunnen passen en gevoel hebben daarmee in hun leven verder te komen, er zelf iets aan hebben. Autonomie in combinatie met verbondenheid betekent persoonlijke verantwoordelijkheid nemen voor eigen beslissingen altijd in combinatie met respect hebben voor de ander. Door een gelijkwaardige stem in de organisatie leren leerlingen verantwoordelijkheid te nemen voor het goed functioneren van de organisatie en rekening houden met elkaar. Op deze manier worden leerlingen voorbereid om in de maatschappij hun plek te vinden.

Op een democratische school mag iedere leerling op zijn eigen manier leren. De school biedt bij uitstek een plek voor gepersonaliseerd leren, die sterk aansluit bij de ontwikkeling van 21e eeuwse vaardigheden.

We bereiden kinderen voor op een toekomst die we niet kennen en die steeds sneller verandert. We leven in een maatschappij waarin 'soft skills', zoals samenwerken, creatief denken, problemen oplossen, kritisch denken, kennis construeren, ICT geletterd zijn en goed communiceren steeds belangrijker worden. Door kinderen van begin af aan zelf hun 'problemen te laten oplossen' in samenwerking met anderen, door de vrije interactie met ICT en vele andere kennisbronnen en door de vrije communicatie en de participatie in de besluitvorming dragen democratische scholen vanzelfsprekend bij aan het ontwikkelen van deze cruciale 21e eeuwse vaardigheden.

De samenleving is afhankelijk van mensen die in kunnen gaan op de vraagstukken van deze en toekomstige tijden. De toekomst verdient mensen die zich verantwoordelijk voelen, weten hoe ze zich moeten ontwikkelen, flexibel zijn in het vinden van oplossingen en de durf hebben hun nek uit te steken. Meer nog dan ooit is de samenleving gebaat bij mensen die niet 'meelopen', mensen die out-of-the-box kunnen denken, mensen die stappen durven zetten waar anderen niet durven te gaan. Dit is waartoe democratische scholen jonge mensen opleiden.

(zie bijlage 1, Pedagogische uitgangspunten)

Vernieuwing op systeemniveau

Het doel van onderwijs is historisch gezien het overdragen aan een volgende generatie van kennis en vaardigheden en normen en waarden van moreel en sociaal gedrag, die nodig geacht worden voor het materiële en sociale succes van de volgende generatie.

Het traditionele onderwijssysteem, op basis waarvan onze maatschappij is gebouwd, komt voort uit het industriële management model. In dit model is alles naar de schaalbaarheid en de efficiëntie van het systeem geregeld en hieraan moeten de leerlingen, de leerkrachten en de ouders zich aanpassen. Kenmerkend voor dit model zijn een top-down aansturing, het jaarklassensysteem, het opsplitsen van informatie in vakken, het hanteren van lesuren, het op bepaalde leeftijden aanleren van lesstof, het gebruik maken van testen en toetsen.

Democratische scholen zijn vernieuwend op systeemniveau. Om op systeemniveau vernieuwing toe te staan, zullen er twee fundamentele en onafhankelijke veranderingen in benadering van democratische scholen nodig zijn (naar Steve Denning, 2011);

1. De eerste systeemverandering betreft het 'doel' dat moet verschuiven van aandacht voor de doelmatigheid van "het systeem" naar de aandacht voor het individu, "de leerling". De focus moet liggen bij het uiteindelijke doel van leren ("een leven lang te leren met een liefde voor het opdoen van kennis.")

2. De tweede systeemverandering betreft het maatschappelijk doel. Nog niet zo lang geleden leidde het onderwijs op voor een goede vervolgopleiding die garant stond voor een baan tot aan je pensioen. Vandaag de dag, afgezien van kernvaardigheden zoals lezen, schrijven, rekenen, denken, verbeelden en creëren, kunnen we niet zeggen over welke kennis of vaardigheden kinderen van nu nodig zullen hebben over 20 of 30 jaar. Experts verwachten in de 21ste eeuw duizend maal meer technologische doorbraken dan in de 20ste eeuw. Dat betekent dat de tijd van de geleidelijke, stapsgewijze groei voorbij is. De groei zal in sprongen plaatsvinden, er zullen doorbraken plaatsvinden in creatieve leergemeenschappen en in de context van netwerken (collectieve intelligentie). Op systeemniveau vraagt dat een verandering van het meegeven van een statisch pakket van kennis naar een dynamische doel van de mogelijkheid om persoonlijke kennis op te doen en vaardigheden te implementeren in nieuwe situaties, wat die ook mogen zijn.

Om deze twee systeemveranderingen te ondersteunen en te onderhouden, zijn de volgende drie randvoorwaarden essentieel:

- A. De wijze van coördinatie en verantwoording in het onderwijssysteem moet verschuiven van hiërarchische bureaucratie naar een onderwijssysteem gebaseerd op zelfgestuurd leren van de leerlingen.
- B. De nadruk op de economische waarde en het maximaliseren van de efficiëntie (cultuur van controle) moet verschuiven naar nadruk op die waarden waarmee individuen door hun passie voor continu leren zullen bijdragen aan de maatschappij (cultuur van vertrouwen).
- C. De communicatie van het geven van instructie moet verschuiven naar communicatie in het voeren van een gesprek: dat wil zeggen een verschuiving van top-down communicatie bestaande uit overwegend hiërarchische richtlijnen naar bottom up communicatie, bestaande uit horizontale gesprekken die de leerling helpt nieuwe middelen te ontdekken, problemen op te lossen en nieuwe inzichten te genereren.

Pedagogische visie

Democratische scholen baseren hun werkwijze op leer- en motivatietheorieën die, blijkens wetenschappelijk onderzoek, hun waarde hebben bewezen (bijlage 1, visie democratische scholen). De sociaal-constructivistische leertheorie en de zelfbepalingstheorie staan hierin centraal. Het sociaal-constructivisme gaat ervan uit dat ieder mens unieke kennis creëert, kennis die een mens opdoet door feiten te koppelen aan eigen wereldbeelden, eigen interpretaties uit eigen ervaringen te halen en de voor die persoon relevante kennis te destilleren uit interactie met andere mensen. Kennis ontstaat in omgang met mensen met verschillende achtergronden, ervaringen en visies. Zelfbepaling en motivatie zijn de belangrijkste drijfveren achter leren. Intrinsiek gemotiveerd leren ontstaat als er aan drie basisbehoeften is voldaan, namelijk: Autonomie, Competentie en Relatie. Autonomie vraagt om een omgeving waarin autonome keuzes (actie keuzes) gemaakt kunnen worden. Het recht op het maken van actie keuzes is essentieel in een democratische school. Veel onderwijsvormen maken gebruik van optiekeuzes (een keuze uit voorbereide opties). Dit leidt wellicht tot een verhoogd gevoel van welbevinden bij een kind, maar geeft een kind niet de zeggenschap en ervaring en de verantwoordelijkheid voor de eigen keuzes en consequenties daarvan (essentieel voor autonomie). Competentie houdt in dat een kind zich competent voelt in wat hij doet en aanpakt: ik kan het! Relatie heeft te maken met het gevoel van verbondenheid dat een kind ervaart: ik hoor erbij. Verbondenheid wordt vormgegeven in de gevarieerde, zelfregulerende gemeenschap die de essentie van een democratische school vormt.

Internationaal



Wereldwijd zijn er meer dan 200 democratische scholen en communities in meer dan 30 landen, met bij elkaar meer dan 40.000 leerlingen. De oudste democratische scholen zijn ontstaan in het begin van de 20e eeuw.

Voor Europa is in 2006 de European Democratic Education Community (EUDEC) opgericht. EUDEC is een non-profit organisatie die democratisch onderwijs promoot als een verstandige educatief model voor alle democratische landen. De leden zijn individuen, scholen en instellingen in heel Europa met tientallen jaren ervaring in het democratisch onderwijs.

Situatie in Nederland

Het concept 'democratische school' is in Nederland succesvol in een groeiend aantal particuliere erkende scholen. Tegelijkertijd is draagvlak moeilijk te toetsen omdat de financiële consequentie voor ouders groot is. Doordat ouders veel schoolgeld moeten betalen (tussen € 3000 en € 5000 per jaar) wordt de keuze voor een democratische school niet uitsluitend op pedagogische gronden gemaakt.

Veel ouders die kiezen voor deze scholen doen dat omwille van het welzijn van hun kinderen. Ze hebben veel over voor dit type school. Kinderen die vastliepen op hun vorige school, angstig of depressief waren of een burn-out hadden krijgen op een democratische school weer zin in het leven en krijgen hun zelfvertrouwen terug. Kinderen die gepest waren hervinden zich weer door de veiligheid van een democratische school. Kinderen die niet goed mee konden komen, over- of onderpresteerden, leerstoornissen hadden, krijgen op een democratische school weer zin in leren, omdat ze een andere manier van leren mogen hebben en daardoor geen leerstoornis meer ervaren. Voor veel van de thuiszitters zou een democratische school een oplossing kunnen vormen. Het mag duidelijk zijn dat de particuliere financiering in heel veel gevallen een onoverkomelijke belemmering vormt om te komen tot de keuze voor deze school. Gevallen waarbij het kind zeer veel baat zou kunnen hebben bij de keuze van dit soort scholen.

Om deze vorm van onderwijs een volwaardige plaats te geven in het onderwijslandschap en deze optie toegankelijk te maken voor ouders en kinderen, is bekostiging een voorwaarde.

Experiment

Democratische scholen bieden Nederland de mogelijkheid om te experimenteren met een nieuwe vorm van onderwijs. Onderwijs op basis van vernieuwing op systeemniveau, in de transitie naar een op de toekomst gerichte samenleving.

De waarde die deze scholen toevoegen is op dit moment in Nederland nog niet door onafhankelijke wetenschappers onderzocht en is onbekend bij velen. Wat we zien is dat een groot deel van de kinderen op democratische scholen komt vanuit een bewuste keuze door de ouders. Een deel van de kinderen die op democratische scholen terecht komt en hier opbloeit en floreert, liep vast op een traditionele school, was depressief, angstig, gelabeld, presteert onder of rebelleert.

Een directe vergelijking tussen de vormen van onderwijs is dan ook niet te maken, omdat niet bekend is hoe het deze zelfde kinderen zou zijn vergaan als ze in een andere situatie groot geworden waren en hoe ze 'later' terecht gekomen zouden zijn. Daarnaast is er sprake van een onderwijsvorm die op systeemniveau verschilt van de huidige onderwijsvormen, waardoor een directe vergelijking van uitkomsten op basis van de huidige waarden niet te maken is. Dit maakt kwantitatief onderzoek onmogelijk.

Doordat in Nederland nog weinig onderzoek gedaan is naar het effect van de aanpak van democratische scholen, is dat succes in ons land nog moeilijk te kwantificeren. Een eerste aanzet is gedaan in een master thesis door Spaanbroek en Nijland (Alle dagen Pauze, analyse en beproeving van het theoretisch concept onder radicale onderwijs innovaties). Onderzoek in het buitenland geeft al wel een flinke wetenschappelijke basis om de waarde van democratische scholen te valideren (<http://www.eudec.org/Research+workspace>).

We stellen voor in co-creatie met de overheid en met onderwijswetenschappers deze vorm van onderwijs volwaardig te implementeren in Nederland. Hierbij gebruik makend van de reeds bestaande regels van het B3 inspectiekader. Alleen de kernregels voor het onderwijs worden gehanteerd, waarmee volledige voldaan wordt aan de leerplichtwet. (bijlage 6 - Toezichtkader 2008 – Niet bekostigd –primair en voortgezet onderwijs)

Door gebruik te maken van de experimentenwet voor het onderwijs is het mogelijk om dit concept, op grotere schaal uit te voeren en te onderzoeken, en na een bepaalde periode te evalueren op de waarde die deze scholen toevoegen. Door langlopend onafhankelijk onderzoek naar de resultaten van democratische scholen kan de waarde van dit onderwijs vastgesteld worden zodat verdere bekostiging gerechtvaardigd is. Bovendien kan zo deze kennis beschikbaar gemaakt worden voor het gehele onderwijsveld. Uitkomst van het onderzoek leidt tevens tot een model waarbij financiële verantwoording van de bekostiging gewaarborgd is. Het Welten Instituut heeft medewerking toegezegd voor het uit te voeren onderzoek. (zie bijlage 2 en 3)

In het kort bestaat het experiment uit het tien jaar lang bekostigen van nu tien erkende democratische scholen en in parallel daaraan een longitudinaal onafhankelijk wetenschappelijk onderzoek naar de resultaten van deze scholen. De kosten van dit experiment zijn circa vijfenzeventig procent van de bekostiging van leerlingen op reguliere bekostigde scholen. (voor concept begroting zie bijlage 4)

Doel van het experiment is vierledig;

1. het valideren van de waarde van democratische scholen uitgedrukt in succes van oud-leerlingen in de maatschappij,
2. het ontwikkelen van een verantwoordingsmechanisme,
3. het ontwikkelen van inzicht in de randvoorwaarden voor het succes van democratische scholen en
4. het opstellen van een eindadvies aan de minister.

Indieners

De aanspraak op de experimentenwet van het onderwijs wordt gedaan door een samenwerking van een tiental erkende democratische scholen in Nederland. Leerlingen die deze scholen bezoeken voldoen aan de leerplicht. Zij vertegenwoordigen samen ca. 380 leerlingen die reeds gebruik maken van erkende democratische scholen in Nederland. (Zie voor deelnemende scholen bijlage 5)

Bijlages:

1. Visie democratische scholen
2. Toelichting onderzoek experiment (Welten)
3. Concept offerte Onderzoek experiment (Welten)
4. Begroting experiment (concept)
5. Deelnemende scholen
6. Toezichtkader 2008 – Niet bekostigd –primair en voortgezet onderwijs