

LAAN 1940-1945 NR. 1
3841 JA HARDERWIJK
TEL: +31(0)341-269027

E-MAIL: CONTACT@NEWSCHOOL.NU
WEB: WWW.SUDBURYSCHOOLHARDERWIJK.NL



Sudburyschool

Harderwijk

Pedagogische visie en uitgangspunten

Christel Hartkamp-Bakker

Tweede gereviseerde versie

2016



Index

PEDAGOGISCHE VISIE, UITGANGSPUNTEN EN RANDVOORWAARDEN	5
1 INTRODUCTIE	5
2 HET RECHT OP EDUCATIE	6
3 MACHT EN VERTROUWEN	8
4 BESLUITVORMING	12
5 LEERTHEORIEËN	14
5.1 DEFINITIE VAN LEREN	14
5.2 SOCIAAL-CONSTRUCTIVISTISCHE LEERTHEORIE	17
5.2.1 HOE VINDT LEREN PLAATS?	17
5.2.2 WELKE FACTOREN BEÏNVLOEDEN HET LEREN?	18
5.2.3 WAT IS DE ROL VAN HET GEHEUGEN?	20
5.2.4 HOE WORDT KENNIS OVERGEDRAGEN?	20
5.2.5 HOE ZOU ONDERWIJS GESTRUCTUREERD DIENEN TE WORDEN VANUIT HET CONSTRUCTIVISME?.....	21
5.2.6 NATUURLIJK LEREN	22
5.3 'SITUATED LEARNING' THEORIE	24
5.3.1 'COMMUNITIES OF PRACTICE'	24
5.4 CONNECTIVISME, EEN NIEUWE LEERTHEORIE	28
5.4.1 EVOLUTIE VAN DE LEERTHEORIEËN IN HET DIGITALE TIJDPERK	29
5.4.2 KENNISNETWERKEN	31
5.4.3 'COMMUNITIES OF TRUST'	32
5.4.4 PRINCIPES VAN CONNECTIVISME	33
5.5 INFORMEEL LEREN, ONZICHTBAAR LEREN	33
6 INTRINSIEKE MOTIVATIE	39
6.5.1 AUTONOMIE ALS BASISBEHOEFTE	40
6.5.2 VERBONDENHEID ALS BASISBEHOEFTE	51
6.5.3 COMPETENTIE ALS BASISBEHOEFTE	52
6.5.4 AUTONOMIE-RESPECTERENDE LEERKRACHTSTIJL	53
7 VISIE OP DE AANSLUITING MET DE MAATSCHAPPIJ	59
8 CONCLUSIES	61
9 REFERENTIES	67
2 Pedagogische visie en uitgangspunten Sudburyschool Harderwijk	



Sudburyschool
Harderwijk

Pedagogische visie en uitgangspunten Sudburyschool Harderwijk

Auteur: Christel Hartkamp-Bakker
Sudburyschool Harderwijk
Laan 1940-1945 nr.1, 3841 JA Harderwijk
1^e versie: 2014
2^e versie: 2016

Copyright © 2016 Sudburyschool Harderwijk.



Sudburyschool

Harderwijk

Uit de essay 'Maar ik dwaal af. . .De verborgen kracht van conversatie' van Daniel Greenberg (2016):

"Ik ben altijd geamuseerd als sceptici vragen: 'Als u geen vakken aanbiedt, hoe zullen kinderen dan in aanraking kunnen komen met belangrijke onderdelen van onze cultuur?' Wat een omgekeerde wereld! Als je vakken aanreikt, dan beperk je daarmee doelbewust elke deviatie van het centrale onderwerp dat wordt aangeboden. De kinderen worden ernstig beperkt tot een smalle band van informatie rondom de gekozen onderwerpen. Aan de andere kant, als je kinderen met elkaar laat samenwerken en praten (oh ja, en ook met de volwassenen die aanwezig zijn en bereid zijn om deel te nemen), garandeert dat de onvermijdelijke aanraking met talloze uitweidingen en iedere deelnemer zal worden blootgesteld aan een groot arsenaal van onderwerpen door de natuurlijke loop van de gesprekken. En de sleutel zit 'm in de alomtegenwoordigheid van uitweidingen in elk informeel gesprek."



Pedagogische visie en uitgangspunten

1 Introductie

Voor u ligt een tweede, gereviseerde versie van de pedagogische visie, uitgangspunten en randvoorwaarden van het onderwijs op Sudburyschool Harderwijk. In de afgelopen twee en een half jaar is er veel ervaring opgedaan, verdiept in het model en daarnaast meer literatuur bestudeerd en nieuwe literatuur bijgekomen. Deze tweede, gereviseerde versie van de pedagogische visie bevat een verdieping op een aantal punten die essentieel zijn voor het begrip van het model van 'scholing' op een Sudburyschool en de grenzen waarbinnen dit model zijn kwaliteit kan garanderen.

Wat is er aangepast ten opzichte van de eerste versie?

- 1 De volgorde van de inhoudsopgave is aangepast en alle onderdelen die te maken hebben met een leertheorie zijn onder één hoofdstuk gebracht.
- 2 Er zijn twee nieuwe leertheorieën aan toegevoegd, de *Situated Learning* theorie en het Connectivisme.
- 3 Er is dieper ingegaan op de verscheidenheid aan schoolmodellen en de definitie van 'leren', figuren en kennis die bijeengebracht is doordat Christel Hartkamp bezig is met de publicatie van een nieuw boek '*Pedagogy of Trust*' met een verwachte verschijningsdatum in 2017.



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 'Education'¹:

“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 'Onderwijs'², 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 Engeland de beschrijving ruimte laat voor 'informeel leren', wordt in het Nederlands uitsluitend gesproken van instructiegericht, klassikaal werken met opgelegde doelen. Het Verdrag van de Rechten van het Kind laat 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

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

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



Sudburyschool
Harderwijk

educatieve vormen kan worden opgedaan.”

Conclusie 1: De Rechten van het Kind laat 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. Sudburyschool Harderwijk biedt ‘Education’ als bedoeld in de rechten van het kind.



3 Macht en Vertrouwen

Pedagogiek als wetenschap onderzoekt de processen waarbij de maatschappij doelbewust de opgebouwde kennis, vaardigheden en waarden kan overdragen van de ene generatie naar de andere, en aan de andere kant de groei van het individu kan activeren (Hartkamp-Bakker, 2017 in prep.).

Het zal geen verrassing zijn dat er een enorm grote verscheidenheid aan activiteiten, benaderingen en wereldbeelden in de onderwijspraktijk bestaan.

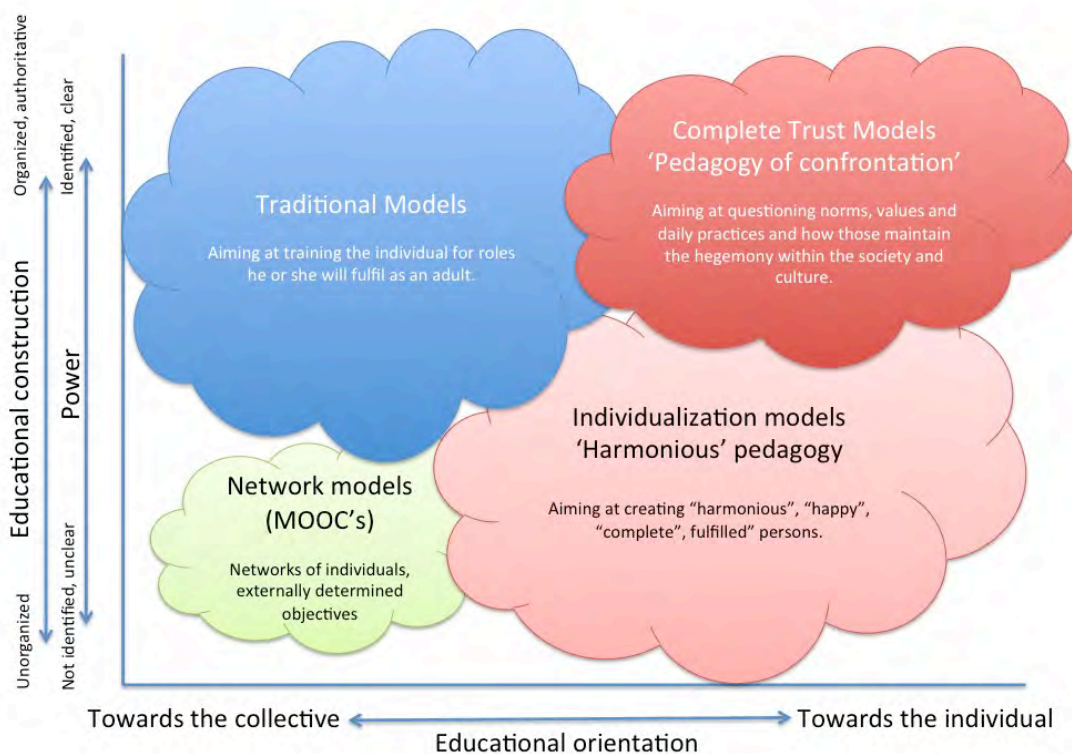


Figure 1, opsplitsing van onderwijssystemen naar Tsabar 2014 (uit Hartkamp-Bakker, C.A. (2017) Pedagogy of Trust, manuscript in preparation).

Boaz Tsabar (2014) presenteert een opsplitsing waarin hij probeert de verschillen in ideologie te benadrukken. Deze zijn door Hartkamp-Bakker (2017, in prep.) gevat in figuur 1. De figuur laat een grove opsplitsing van onderwijsbenaderingen zien binnen een spectrum van op de x-as een collectieve en individuele educatieve oriëntatie versus een y-as met een machtsstructuur (duidelijk, geïdentificeerd versus onduidelijk, niet geïdentificeerd) en de



educatieve constructie (georganiseerd, gezaghebbend versus ongeorganiseerd). In dit spectrum, worden traditionele onderwijsmodellen gekenmerkt door min of meer duidelijk machtsverhoudingen en een hiërarchische discipline, waarbij de educatieve oriëntatie in de collectieve benadering ligt. Het streven is dat een individu getraind wordt voor een rol in de samenleving op basis van collectieve behoeften en doelen. Netwerk onderwijsmodellen zoals MOOC's (Massive Online Open Courses) bestaan uit netwerken zonder machtsstructuur en ongeorganiseerd, waarin individuen zich kunnen bekwamen in de voor het collectief bepaalde behoeften en doelen.

Aan de andere kant van de educatieve oriëntatie-as herkennen we modellen gericht op de individuele ontwikkeling. Individualiseringsmodellen kenmerken zich door hun onduidelijke, vaak niet goed gedefinieerde machtsverhoudingen. Binnen deze modellen herkennen we vaak een pedagogie gericht op het creëren van een perfect persoon: 'harmonieus', 'gelukkig', 'compleet', of 'volmaakt' (Tsabar, 2014). Volgens Tsabar is de retoriek van de vrijheid in het individualiseringsparadigma eigenlijk bedoeld om de machtsverhoudingen in een bepaalde omgeving te verhullen.

“De pedagogische concepten van de individualiseringsmodellen ondersteunen een leeromgeving die pretendeert 'natuurlijk', 'rationeel' en 'vrij' te zijn, maar deze kenmerken worden uitsluitend bepaald door de onderwijzende autoriteit (blz. 26). Een kind dat zich ontplooit in deze 'vrije' en 'natuurlijk' omgeving, waarin persoonlijke en collectieve behoeften samenvloeien, kan niet langer zijn persoonlijke drijfveer ervaren - precies wanneer, onder het principe van vrijheid en het idee van zelfrealisatie, hun bewustzijn vatbaar is voor manipulatie; manipulatie die uit niets identificeerbaars voortkomt en die dus niet kan worden bestreden, omdat er niets te bestrijden is (blz. 27).“

In deze 'harmonieuze' pedagogische ruimte, gekenmerkt door het ontbreken van duidelijk te classificeren machtsverhoudingen of disciplinerende hiërarchieën, wordt het kind beschermd tegen 'lijden', 'pijn' en 'manifestaties van onrecht'. Het kind groeit op in een soort van 'utopische' microkosmos, op afstand van de buitenwereld (Tsabar, 2014, blz. 27). Dat betekent dat je als leerling denkt dat je een bepaalde vrijheid geniet, terwijl je ondertussen moet voldoen aan opgelegde verwachtingen (=macht en controle). Deze verwachtingen kunnen verpakt zitten in liefdevolle sturing. Onder deze pedagogieën valt de pedagogie van Rousseau zoals beschreven in zijn boek Emile (1762).



Sudburyschool

Harderwijk

Onvoorwaardelijk vertrouwen in onderwijs kan alleen bestaan in een model waar sprake is van een duidelijke machtsstructuur, waar de vrijheid verbonden is met verantwoordelijkheid. Een 'Volledig Vertrouwen model' vereist dat volwassenen de controle geven aan het kind over zowel het doel als ook het proces van leren. Het is het kind dat bepaalt waar het geïnteresseerd in is, maar ook wat het nodig heeft om zijn of haar weg te vervolgen in de wereld (Greenberg, 2014, blz. 133). Onder deze omstandigheden komt het gevoel van *empowerment* voort uit het begrip 'pedagogie van confrontatie', waaronder de menselijke transformaties (bijv. ontwikkeling en leren) worden geïnitieerd door confrontaties en ongemakken (Tsabar, 2014). Volgens Tsabar, is er in zo'n pedagogische omgeving geen utopisch voorwendsel tot het elimineren van afzien, lijden en dissonantie, geen illusie van een hiërarchie-vrije vrijheid. Hij verwijst naar een omgeving waarin er expliciete verhoudingen van hiërarchie, macht en grenzen bestaan (expliciete bron van gezag, vertegenwoordigers van het systeem, waarden, eisen, straffen, enz.). Dit model streeft naar het vormen van een kritische houding ten aanzien van normen, waarden en dagelijkse praktijken en hoe deze de hegemonie in de samenleving en cultuur onderhouden, aldus Tsabar (2014).

Op Sudburyschool Harderwijk is de educatieve oriëntatie gericht op het ontwikkelen van de individuele, intrinsieke capaciteiten van de studenten en de school heeft een gezaghebbende, georganiseerde structuur en een duidelijk, geïdentificeerde macht die bij alle leden van de schoolmeeting ligt. Wij gaan er van uit, dat zolang de macht helder is en je weet welke keuzes je hebt, het voor een mens ook makkelijker te accepteren is dat er dingen zijn in het leven die je niet kunt beïnvloeden. Een Sudburyschool is geen gemakkelijke school, het is een school waarin je doorlopend geconfronteerd wordt met je eigen vraagstukken en problemen, waar geen geëffend pad op je ligt te wachten, het is geen plek waar je probleemloos alles kunt doen wat je wilt. Het is dan ook niet het doel, maar de weg ernaartoe die wij als meest waardevol zien om van te leren. Ons uitgangspunt is dat als je op die manier opgroeit, je beter om kunt gaan met uitdagingen en tegenslagen die het leven biedt, omdat je geleerd hebt zelf keuzes te maken en je ook geconfronteerd wordt met de gevolgen van die persoonlijke keuzes. Dit maakt dat je leert de verantwoordelijkheid te nemen over je keuzes en de gevolgen daarvan accepteert, waardoor je kan leren van je fouten en in oplossingen en mogelijkheden leert denken.



Sudburyschool
Harderwijk

Conclusie 2: Sudburyschool Harderwijk is een school waarin je doorlopend geconfronteerd wordt met je eigen vraagstukken en problemen. Niet het doel, maar het proces (het streven naar een doel) zien wij als het meest waardevol in leren en ontwikkelen.

Conclusie 3: De belangrijkste les van een Sudburyschool is het nemen van verantwoordelijkheid voor je eigen leven en toekomst.



4 Besluitvorming

Er wordt in het algemeen gesproken over Democratische scholen of Democratisch onderwijs. Hiermee worden scholen aangeduid die gebruik maken van een bepaald beslissingsmodel in de schoolgemeenschap (bij meerderheid van stemmen of Sociocratisch). De mate van invloed, de pedagogische visie en met name het didactisch handelen in deze scholen loopt echter sterk uiteen (zie EUDEC³). Derhalve zijn 'Democratische scholen' niet onder één kenmerk te vatten en kunnen niet, zoals Montessorischolen, Jenaplanscholen, Daltonscholen, of Vrijescholen, die gebaseerd zijn op eenzelfde pedagogische visie en didactisch handelen, als één schoolconcept gezien 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 4: Sudburyschool Harderwijk is een school met eigen uitgangspunten, een eigen pedagogische visie en een eigen didactisch handelen gebaseerd op deze visie en uitgangspunten.

Bij het woord 'Democratie' denkt men in Nederland al snel aan onze representatieve parlementaire Democratie. Democratie staat voor een manier waarop besluiten genomen worden, namelijk bij 'meerderheidsstem'. Het model van besluitvorming in de Sudbury Valley school is gemodelleerd naar de Town Hall meetings van New England, een participatieve democratie. De besluitvorming op de Sudbury Valley School richt zich op het regelen van de vrijheid, respect, eerlijkheid, vertrouwen en orde in de schoolgemeenschap, en de bescherming van de individuele vrijheid en is een participatieve of directe democratie.

Conclusie 5: Sudburyschool Harderwijk maakt gebruik van meerderheidsbesluitvorming voor de zaken die de schoolgemeenschap aangaan, met inachtneming van de bescherming van het recht op individuele vrijheid.

Om de besluitvorming transparant en eerlijk te laten verlopen, is er gekozen

³ European Democratic Education Community - www.eudec.org



Sudburyschool

Harderwijk

voor *'Robert's Rules of Order'* gebaseerd op o.a. parlementaire regels. Het boek *'Robert's Rules of Order'* (Robert, 2011) is bedoeld voor gebruik in gewone organisaties in de samenleving. Het biedt een set van parlementaire regels waarmee de meerderheidsbesluitvorming op een transparante, zuivere manier en dus voor iedereen begrijpelijk en duidelijk genomen kan worden. De toepassing van de parlementaire regels is de beste methode om vergaderingen van willekeurige grootte mogelijk te maken, met inachtneming van de mening van elk lid (individu). Op deze manier kunnen gedragen besluiten genomen worden over voorstellen (moties) van uiteenlopende complexiteit in een minimum van tijd en onder allerlei verschillende emotionele omstandigheden, variërend van totale harmonie tot harde, respectievelijk gepassioneerde meningsverschillen (Robert, 11th ed. 2011).

Conclusie 6: Sudburyschool Harderwijk maakt gebruik van de parlementaire regels zoals opgesteld in het boek *'Robert's Rules of Order'* in de wijze waarop besluitvorming plaatsvindt. *'Robert's Rules'* zijn daarin een middel om vanuit een eigen verantwoordelijkheid te participeren in een mini-maatschappij.



5 Leertheorieën

5.1 Definitie van Leren

Leren is een heel breed begrip, dat op reguliere scholen vaak alleen gebruikt wordt in de betekenis van 'formeel leren', dat wil zeggen instructiegericht leren. Veel pedagogen definiëren leren als een eindproduct, bijvoorbeeld leren gedefinieerd als 'een relatief permanente verandering in het lange termijn geheugen of een relatief blijvende gedragsverandering'. Sommigen noemen het een proces (het aanleren van iets), en sommigen noemen het een functie (kritische aspecten zoals motivatie, retentie en overdracht), zoals beschreven door R.M. Smith (1982, blz. 34):

"Zoals wordt beweerd heeft de term 'leren' meerdere betekenissen, omdat het voor meerdere doeleinden wordt ingezet. Leren wordt gebruikt om te verwijzen naar (1) de verwerving en beheersing van wat al bekend is over iets, (2) de uitbreiding en verduidelijking van de betekenis van iemands ervaring, of (3) een georganiseerd, opzettelijk proces van het testen van ideeën die relevant zijn voor de problemen. Met andere woorden, wordt het gebruikt om een product, een proces of een functie te beschrijven."

Het is belangrijk met elkaar eerst een duidelijke definitie van leren vast te leggen, alvorens we verder kunnen gaan met een visie. Als onze taal niet overeenkomt, kan er sprake zijn van een benadering van dit type onderwijs vanuit drie totaal verschillende concepten.

Leren zelf is niet zichtbaar. Leren wordt afgeleid van signalen die ons een suggestie van leren geven, maar deze signalen zelf berusten ook op een begrip van wat leren is, aldus Pattison (2016). Ze schrijft:

"Hoe kunnen we anders weten hoe we ze moeten interpreteren? Waarom zijn het signalen van leren en niet van iets anders? Zijn het eigenlijk wel signalen? Als een jong iemand enkele woorden extra leest, is onze overtuiging dat hij geleerd heeft erg moeilijk te onderdrukken. Toch is de herkenning van dit gedrag, als een teken van leren, gekoppeld aan ons culturele begrip van wat leren is en het belang ervan. We gebruiken het gedrag als een representatie van iets wat we niet kunnen zien. Extra woorden springen dan in de gedachte van de observeerder die onderliggend zijn aan onze theorieën van leren, namelijk; begrip, voortgang, ontwikkeling, demonstratie.....

Leren als een abstract concept moeten we benaderen met theorieën, door



Sudburyschool

Harderwijk

een interpretatie te geven aan gedrag en dit doen we op z'n beurt weer door cultureel gedefinieerde ideeën over leren."

Doordat we in onze cultuur symbolen (cijfers, stickers, zonnen) hebben gekoppeld aan onze interpretatie van gedrag als een signaal van 'leren', is er een waardesysteem ontstaan dat gekoppeld is aan onze culturele manier van interpreteren van dit gedrag. Bijvoorbeeld; Een kind dat een 10 krijgt is slimmer dan een kind dat een 1 scoort, een persoon met een universitaire graad is wijzer dan een persoon zonder, een tiener met een VWO diploma is meer capabel dan een tiener met een vmbo diploma. Volgens Peim en Flint (2009) is de menging in onze maatschappij tussen het symbool en de interpretatie van gedrag de grootste verankerde illusie in ons westerse onderwijssysteem. Het symboolsysteem wat gebruikt wordt om 'leren' te waarderen is verworpen tot een systeem om leerlingen met elkaar te vergelijken, succes van een 'leerrendement' vast te leggen, docenten en leraren te scoren en zelfs om scholen op 'kwaliteit' te beoordelen. Volgens Sfard (1998) zit onderwijs gevangen in twee verschillende metaforen, die van acquisitie en die van participatie. Pattison (2016) beschrijft dit als volgt:

"Bij het acquisitiemodel hoort het idee van kennisontwikkeling als een persoonlijk mentaal doel. Aan deze metafoor zijn begrippen gekoppeld als 'begrijpen, onthouden, internaliseren en stampen' die het begrip leren vertegenwoordigen, tegenover de rol van de leraar zijnde: 'overdragen, aanleveren, aanreiken van kennisinhoud' aan de leerder. Leren wordt gezien als kennisconstructie, het gaandeweg vergaren van meer en meer kennis. Een symboolsysteem waardeert uitsluitend het eindproduct, een momentopname van reproductie van kennis en inzichten. 'Leren' in deze context is gedefinieerd als een product.

De tweede metafoor is die van participatie. Terwijl de acquisitie metafoor zich richt op individuele kennisontwikkeling en leren als product, richt de participatie metafoor zich op een groepsstreven en heeft te maken met een doorlopende activiteit. In het participatie model zijn het individu en de context onlosmakelijk verbonden, je kunt niet participeren als er niet iets is om in te participeren. Termen die in deze metafoor van toepassing zijn gaan over 'situatie, context, culturele verankering, bijdrage en betrokkenheid' en het doel van leren is lid van een gemeenschap te worden, in plaats van het opdoen van persoonlijke kennis. Dit soort leren wordt het beste beschreven in de theorieën van 'ervaren' zoals die van Rogoff (1990) en Lave en Wenger (1991)."



Conclusie 7: Sudburyscholen waarderen 'leren' als een proces en maken geen gebruik van de traditionele symbolensystemen.

In het participatiemodel, is lezen en schrijven geen voorwaarde tot het ontwikkelen van kennis (dit gebeurt zoals verderop in deze visie omschreven op vele mogelijke manieren) en volgens Gray (2016) is lezen en schrijven vooral een noodzakelijke vaardigheid om te kunnen participeren. In deze context verliest de notie dat het aanleren van geletterdheid onder een bepaalde leeftijd zou moeten plaatsvinden zijn betekenis. Geletterdheid in een traditionele schoolcontext is een voorwaarde die voortkomt uit de manier waarop het onderwijs is vormgegeven, namelijk met taal. Het aanleren van kennis in een acquisitiemodel is gebaseerd op schrift (in lesboeken, in de lespraktijk, in toetsen). In dit model is het in een vroeg stadium aanleren van het lezen en schrijven een voorwaarde. Door de leeftijd niet meer te koppelen aan de vaardigheid, is vanuit de praktijk op sudburyscholen, maar ook vanuit andere studies zoals Gray (2016) en Pattison (2016) de ervaring opgetekend dat dyslexie zich niet manifesteert als een handicap en dat alle kinderen op een zeker moment leren lezen.

Uit een studie van Pattison (2016) naar het aanleren van lezen, waarbij 311 thuisonderwijzende families betrokken waren met een statistisch significante groep van bijna 400 kinderen, volgt dat de diversiteit in manieren van leren enorm is. Het feit dat hier thuisonderwijzende families zijn bestudeerd en enkel het leren lezen is onderzocht, geeft een zeer bijzondere inzicht in hoe divers 'informeel leren' zich manifesteert. Ook Peter Gray (2016) beschrijft een eigen onderzoek naar hetzelfde onderwerp. Gray laat zien dat kinderen in de 37 gevallen die hij onderzocht leerden lezen tussen 3 en 14 jaar, Pattison toont aan dat de 400 kinderen die betrokken waren bij haar studie leerden lezen in de leeftijden uiteenlopend van 18 maanden tot 16 jaar (2016, pp. 23-24). Hartkamp-Bakker, (2017 in prep.), bevestigt deze leeftijden op basis van een eigen studie van 81 gevallen, en toont aan dat de piek ligt bij 9-10 jaar.

Uit de studie van Pattison (2016) kunnen enkele conclusies getrokken worden die universeel van belang zijn:

- 1) Kinderen moeten gezien worden als aparte individuen, gekenmerkt door hun onderlinge verschillen in plaats van hun overeenkomsten.*
- 2) Variaties in manieren en leeftijden van leren lezen van kinderen binnen een familie zijn even groot als de variaties die zich manifesteren tussen families.*



Vooral de laatste observatie in deze studie is van zeer groot belang voor al het leren (en voor het hele onderwijs). Zelfs binnen een gezin, waarin de context vrijwel identiek is (waarbij de aanpak en omgevingsfactoren niet verschillen) is de diversiteit in manieren en leeftijden waarop men leert lezen even divers als dat van kinderen buiten het gezin. Dat zou betekenen dat de context er zelfs niet toe doet! We moeten hieruit concluderen dat er geen 'beste methode' van aanleren is, noch een bepaalde leeftijd waarop dat het beste zou kunnen plaatsvinden. Ieder kind is uniek en iedere manier en moment waarop een kind vanuit zichzelf gaat leren is uniek. Deze conclusies worden bevestigd door Peter Gray (2016):

- *Er is geen voorspelbare manier waardoor kinderen leren lezen.*
- *Er is geen kritische periode voor het leren lezen.*

Conclusie 8: Er is geen 'beste methode' van leren, noch een bepaalde leeftijd waarop dat het beste zou kunnen plaatsvinden. Ieder kind is uniek en iedere manier en moment waarop een kind vanuit zichzelf gaat leren is uniek.

5.2 Sociaal-constructivistische leertheorie

Leerlingen leren optimaal als zij intrinsiek gemotiveerd zijn (Ryan and Deci, 2000). Stokhof (2009) geeft aan dat deze opvatting over leren een belangrijke rol spelen in de constructivistische leertheorieën van bijv. Dewey, Vgotsky, Bruner en Asubel. Hij schrijft:

"In de praktijk zijn ontdekkend, onderzoekend en ontwerpnd leren vormen van onderwijs, waarin de nieuwsgierigheid van leerlingen en de daaruit voortvloeiende intrinsieke motivatie de motor van leren zijn. Een specifieke vorm waarin leerlingen kennis construeren vanuit hun eigen nieuwsgierigheid, is vraaggestuurd leren. Hierin start het leerproces bij de leervraag van de leerling. Door de leervragen van leerlingen als startpunt te nemen voor hun leerproces, laat de leerkracht de leerlingen vanuit hun eigen kennisbasis (Oosterheert, 2009) de zone van naaste ontwikkeling verkennen (Vgotsky, 1962)."

5.2.1 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 student 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.

Ertmer & Newby (1993) geven aan dat "om te begrijpen welke kennis een lerende heeft opgedaan, moeten we de feitelijke ervaring onderzoeken (Bednar et al., 1992)". Dit is van belang in Sudburyschool Harderwijk in het beoordelen van de ontwikkeling van de student en vindt zijn weerslag in de manier waarop het volgsysteem is vormgegeven.

Conclusie 9: In ons volgsysteem richten we ons op de feitelijke ervaringen van de student opgedaan in de door intrinsieke motivatie gestuurde activiteiten.

5.2.2 Welke factoren beïnvloeden het leren?

Uit Ertmer & Newby (1993) kunnen we het volgende citeren:

"Zowel de lerende als de omgeving zijn van belang omdat het de interactie tussen beiden is die de kennismaking 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 die kennis 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" (Clancey, 1986). 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 Verbeeck (2010) het volgende:

"In scholen die ruimte bieden aan autonomie en waar de leerkracht zich minder sturend en controlerend opstelt, speelt de materiële leeromgeving



Sudburyschool

Harderwijk

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)."

In de leerbronnen en het onderwijsaanbod van Sudburyschool Harderwijk zijn alle ingrediënten terug te vinden die maken dat de school een omgeving biedt waarin kinderen zich 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: Voor sociaal-constructivistisch leren is het noodzakelijk dat het leren in een realistische omgeving plaatsvindt. Het leren op Sudburyschool Harderwijk vindt plaats in een realistische omgeving waarbij de inrichting van de omgeving (leerbronnen) en de keuze van het onderwijsaanbod relevant zijn voor de student. Het onderwijs aanbod en de leertaken zijn relevant omdat de student deze zelf kiest.



5.2.3 Wat is de rol van het geheugen?

Ertmer & Newby (1993) schrijven:

“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 en formele interacties (in de schoolorganisatie, schoolmeeting, juridisch comité etc.) op Sudburyschool Harderwijk 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.

5.2.4 Hoe wordt kennis overgedragen?

Volgens Ertmer & Newby (1993) wordt kennis op basis van de constructivistische leertheorie als volgt overgedragen:

“Het constructivisme gaat ervan uit dat kennisoverdracht gefaciliteerd wordt 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 echt gebruikt wordt omdat het nodig is voor een werkelijke situatie.”

5.2.4.1 Welke onderliggende aannames/principes zijn relevant voor de onderwijsomgeving?

Ertmer & Newby (1993) beschrijven dat vanuit het constructivisme een onderwijsomgeving de lerende dient te ondersteunen in het actief onderzoeken van die omgeving of complexe onderwerpen en hen aan te zetten tot het verdiepen in de stof. Ze benadrukken het belang van een levensechte context, het gebruik van cognitieve rolmodellen (voorbeelden in expertise), het leren omgaan met meerdere perspectieven (door samen te werken), sociale



omgangsvaardigheden (gebruik van debat, discussie, onderbouwen van meningen), reflectief vermogen en de ondersteuning in constructieve processen. Deze stof is niet vooraf bepaald; informatie uit verschillende bronnen is essentieel.

Enkele principes:

- Een nadruk ligt op de identificatie van de context waarin de vaardigheden geleerd worden en vervolgens toegepast (het verankeren van leren in betekenisvolle context).
- Een nadruk ligt op controle door de student en de bekwaamheid om informatie te gebruiken buiten de context.
- De noodzaak informatie aan te bieden op vele verschillende manieren (meerdere malen in de tijd, in verschillende context, voor verschillende

Conclusie 12: Sudburyschool Harderwijk biedt een omgeving waarin voor het overgrote deel geleerd wordt in het uitvoeren van authentieke taken.

doelen, en vanuit verschillende conceptuele perspectieven).

Conclusie 13: Door de variëteit aan leerbronnen, met gebruikmaking van formeel en informeel leren wordt op Sudburyschool Harderwijk doorlopend vanuit verschillende contexten en met verschillende doelen gewerkt.

5.2.5 Hoe zou onderwijs gestructureerd dienen te worden vanuit het constructivisme?

Emeritus Hoogleraar Luc Stevens (2002) 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 zijn hierin terug te vinden. Volgens Stevens (2006) is het bestaande gestandaardiseerde onderwijssysteem gebaseerd op een verouderd, negentiende-eeuws mensbeeld en heeft het allang de grenzen van zijn mogelijkheden bereikt. Volgens hem is het grote verschil tussen mensen in talent, tempo en temperament, en hieruit voortvloeiende verschillen in de aard van de interactie met de omgeving en ontwikkelings- en leerresultaten een punt van spanning. 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.



Luc Stevens (2006) formuleert het als volgt: *“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 de verantwoordelijkheid voor het leren van de leraar 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 sociaal-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: Sudburyschool Harderwijk biedt een uitdagend en relevant onderwijsaanbod, ruimte voor de student om te kiezen, ook zijn steunbronnen te kiezen, zelf zijn leerproces te sturen en samen te werken. Tezelfdertijd krijgt de student verantwoordelijkheid voor zijn keuzes van inhouden, doelen en toetsing en voor planning en besteding van zijn tijd.

Conclusie 15: Het onderwijs op de Sudburyschool Harderwijk is gebaseerd op de constructivistische leertheorie en richt zich op de brede ontwikkeling van de studenten. 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 *‘democratic citizenship’* (in Nederland ook wel *‘sociale integratie en actief burgerschap’* genoemd).

5.2.6 Natuurlijk leren

‘Natuurlijk leren’ is een populaire term gebaseerd op de sociaal-constructivistische leertheorie, die in Nederland vanaf 2002 met name bekend is



geworden door publicaties op 'natuurlijkleren.net' en door de APS⁴. Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) hield zich bezig met Natuurlijk Leren. Een van hun kernactiviteiten, 'herontwerpen van onderwijs', richtte zich op 'betekenisvol leren'. In de wandelgangen wordt dit ook wel 'Natuurlijk Leren' of 'Paradigma B' genoemd.

Natuurlijk leren heeft een aantal verschillende uitgangspunten ten grondslag. Deze zijn echter niet specifiek voor deze vorm van onderwijs en komen gezamenlijk of apart ook voor in andere onderwijsvormen (Weerman, 2012). Natuurlijk leren is gebaseerd op o.a. Gardner's meervoudige intelligenties, een theorie die geen empirische basis genoot en derhalve niet wetenschappelijk bevestigd is.

Er zijn echter een paar uitgangspunten van natuurlijk leren die direct toepasbaar zijn op de (leer)omgeving (de context) op Sudburyschool Harderwijk en voortkomen uit het sociaal-constructivisme die belangrijk zijn hier te noemen.

Bij het natuurlijk leren hebben studenten 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 (intrinsiek gemotiveerd). 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. Een omgeving waarin een student invloed heeft en daarmee zijn eigen sociale- en emotionele veiligheid kan borgen is daarbij van cruciaal belang. Het is bewezen dat een kind zich pas goed cognitief kan ontwikkelen als het zich vertrouwd kan voelen in zijn omgeving.

Conclusie 16: Sudburyschool Harderwijk heeft als uitgangspunt dat een student zich pas goed cognitief kan ontwikkelen in een omgeving waarin een student

⁴ De essentie van Natuurlijk Leren is beschreven in: A. van Emst (2002), Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs. Utrecht: APS. Enkele andere publicaties van het APS over Natuurlijk Leren: H. Weegeenaar, Vind maar eens een valk in Rotterdam; Natuurlijk Leren in de praktijk. D. van Kammen en H. Weegeenaar, Weet jij waar de regenboog begint. Natuurlijk Leren in het basisonderwijs. A. van Emst, De jaguar in de boom, competentiegericht leren in de beroepkolom.



invloed heeft en daarmee zijn eigen sociale- en emotionele veiligheid kan borgen en zich vertrouwd kan voelen in zijn omgeving.

5.3 'Situated Learning' Theorie

Gesitueerd leren is een theorie hoe individuen kennis en vaardigheden verwerven, door legitieme perifere participatie in een 'community of practice', of een 'community of learners' (Lave & Wenger, 1991).

Legitieme perifere participatie (LPP) beschrijft hoe nieuwkomers zich ontwikkelen tot ervaren leden en uiteindelijk ervaren van een community of practice of samenwerkingsproject worden (Lave & Wenger, 1991). Volgens LPP, worden nieuwkomers in eerste instantie lid van een gemeenschap door te participeren in eenvoudige en weinig risicovolle taken die toch productief en noodzakelijk zijn en de doelstellingen van de gemeenschap ondersteunen. Door middel van randactiviteiten, kunnen beginners kennismaken met de taken, de woordenschat en de organisatorische principes van de gemeenschap.

Geleidelijk aan, als de nieuwkomers ervaren worden, neemt hun deelname meer en meer een vorm aan die centraal is in de werking van de gemeenschap. LPP suggereert dat het lidmaatschap van een 'community of practice' wordt gemedieerd door de mogelijke vormen van participatie, zowel fysiek als sociaal, waartoe nieuwkomers toegang hebben. Als nieuwkomers direct de taken van deskundigen kunnen observeren, begrijpen ze de bredere context waarin hun eigen inspanningen passen. Omgekeerd doet LPP vermoeden dat nieuwkomers die gescheiden zijn van de experts en beperkte toegang hebben tot hun praktijk en tot hun gemeenschap, een beperkte groei laten zien. Als hun deelname verhoogt, ontstaan situaties die het mogelijk maken de deelnemers te beoordelen op hoe goed ze bijdragen met hun inspanningen, waardoor de legitieme perifere participatie een middel is voor zelfevaluatie (Lave & Wenger 1991).

5.3.1 'Communities of practice'

Lave (1993) erkent dat leren alomtegenwoordig is in de lopende activiteiten, maar vaak niet herkend wordt als zodanig (zie hoofdstuk over onzichtbaar leren en informeel leren). Leren, in een 'community of practice', gebeurt als een interesse wordt gevolgd of als leden aan gezamenlijke activiteiten en discussies deelnemen, elkaar helpen en informatie delen. Ze bouwen relaties die hen in staat stellen om te leren van elkaar (Smith, 2009). We kunnen concluderen dat er



binnen deze gemeenschappen, Vygotski's zone van naaste ontwikkeling continu in de praktijk wordt gebracht.

Ook Pattison (2016) verwijst in haar recente boek 'Rethinking Learning to Read' naar de theorie van 'Situating Learning' en het belang van een volwaardig lid van een gemeenschap te zijn in het zelfgestuurd aanleren van leesvaardigheden, door in die gemeenschap eerst als observeerder deel te nemen, daarna met minimale taken mee te gaan draaien om zich vervolgens te ontwikkelen tot een volwaardig participerend lid.

Peter Gray en Jay Feldman (2004) voerden een onderzoek uit gericht op het effect van een leeftijdmix van tieners en jongere kinderen in een democratische school (de Sudbury Valley School). Ze waren vooral geïnteresseerd in de mogelijke educatieve waarde van de vrije mix van leeftijden, omdat deze interacties in de wetenschap onderbelicht zijn geraakt als gevolg van ons conventionele, op leeftijd ingedeelde schoolsysteem. In hun analyse identificeerden zij zeven prominente aanwezige kwaliteiten in de interacties: Hulpvaardigheid, tolerantie, generositeit, pro-sociale interventie, conflicten, spelvariatie en komedie. In totaal namen zij 196 natuurlijk voorkomende interacties tussen adolescenten (leeftijd 12-19) en jongere kinderen (leeftijd 4-11) geobserveerd. Afgezien van de conclusies over wat kinderen op het gebied van sociaal gedrag leren van oudere 'experts', laat het volgende citaat zien hoe het intellectuele, cognitieve leren plaatsvindt, evenals het aanleren van de vaardigheden tot deelname aan een democratische gemeenschap (Gray & Feldman, 2004):

"Tieners dragen bij aan de intellectuele vorming van jongere kinderen door het modelleren van activiteiten als lezen en relatief geavanceerde manieren van denken en praten, door kinderen te leren hoe ze games spelen die aandacht en planning vragen en door het verstrekken van tips en strategieën voor het oplossen van problemen die kinderen de controle laten houden over hun probleemoplossend proces. In formele spelletjes, zorgen de tieners voor de structuur en de leidinggevende vaardigheden die noodzakelijk zijn om jongere kinderen te laten meespelen en hun eigen gedachten te laten hebben in overeenstemming met de regels van het spel. Tieners geven soms ook een zekere mate van structuur aan informeel spel van jongere kinderen, die een dergelijk spel spannender en intellectueel uitdagender maken dan het geval zou zijn geweest als de kinderen alleen met leeftijdsgenoten gespeeld zouden hebben. Door jongere kinderen te



Sudburyschool

Harderwijk

adviseren en te onderwijzen, bestendigde en verfijnde de eigen kennis en inzichten van de tieners. Bovendien bleek de aanwezigheid van jongere kinderen bij te dragen aan de ontwikkeling van de creativiteit van tieners door hen te stimuleren deel te nemen aan constructieve en artistieke vormen van het spel, zoals het spelen met blokken of krijtjes, en om spelletjes te spelen op een luchtige, creatieve, relatief niet-concurrerende manier.

Tieners dragen bij aan de sociale en morele opvoeding van jongere kinderen door hen te helpen bij het aanleren van de regels van de school, door voorstellen te doen voor het oplossen van conflicten, door in te grijpen wanneer activiteiten verstorend of gevaarlijk zijn, en soms door morele redenen te geven voor de een of andere manier van gedrag. Omgekeerd draagt de aanwezigheid van jongere kinderen bij aan de sociale en morele ontwikkeling van tieners, door hen de mogelijkheid te bieden om kinderen liefdevol te ondersteunen in hun ontwikkeling, leiding te geven en tegelijk bewust na te denken over hun eigen verantwoordelijkheden naar andere mensen. Door het nemen van leidinggevende functies in spel met jongere kinderen oefenen tieners de subtiele kunst van leidinggeven, zonder het gevoel van autonomie van de jongere spelers te ondermijnen. Door de handhaving van schoolregels en de orde en veiligheid te helpen handhaven, ontwikkelen tieners een gevoel van verantwoordelijkheid ten opzichte van de gemeenschap in het algemeen. De leeftijdmix in de gemeenschap van de school creëert een omgeving die vergelijkbaar is met die van de grotere maatschappij, waarin mensen met een breed scala van interesses, persoonlijkheden en vaardigheden manieren moeten vinden om samen met elkaar te leven.”

Hoewel het niet met opzet onderwerp van dit onderzoek was, hebben de onderzoekers ook waargenomen hoe de interesses, activiteiten en manieren van denken van tieners dichter bij jongere kinderen staat dan die van volwassenen. Tieners zijn over het algemeen minder geneigd dan volwassenen om zichzelf te zien als verantwoordelijk voor de lange termijn ontwikkeling van jongere kinderen, en om deze reden is het onderwijs en de hulp die wordt geboden door tieners meer gericht op het continueren van plezierige activiteiten en het oplossen van acute problemen dan gericht op het op langere termijn ‘verbeteren van’ het kind en hebben ze vaak veel meer energie om langdurig te spelen met kinderen (Gray & Feldman, 2004).

Gray (2016) refereert naar het belang van gesprekken. Hij schrijft:



Sudburyschool

Harderwijk

“Jongeren praten met elkaar en met de stafleden over alles wat maar denkbaar is en worden daardoor blootgesteld aan een groot aantal ideeën en argumenten. Want niemand is een officiële autoriteit en alles wat er gezegd of geregistreerd wordt in een gesprek wordt opgevat als iets om over na te denken. In tegenstelling tot het onthouden van informatie voor een test, stimuleert een gesprek het intellect. Vygotski (1962) voerde lang geleden aan, dat conversatie de wortel is van het hogere denken; en mijn observaties van studenten op de Sudbury Valley School hebben mij overtuigt dat hij grotendeels gelijk had. Gedachten zijn een geïnternaliseerd gesprek en vormen het begin van gesprekken met andere mensen.”

Hij concludeert tevens concludeert: *lezen, net als vele andere vaardigheden, wordt geleerd in een gemeenschap door gezamenlijke participatie.*

Een ander voorbeeld is gebaseerd op een studie door Alan Thomas (1998) en een follow-up onderzoek van Thomas en Pattison (2007) gericht op informeel leren:

“Ten eerste, de cultuur die kinderen omringt biedt wat wij hun ‘informele curriculum’ hebben genoemd. Alledaagse dingen, andere mensen en gewone ervaringen bieden kinderen een schat aan informatie over allerlei onderwerpen, waaronder schoolse vaardigheden als taal en rekenen. Kinderen worden blootgesteld aan real-life skills zoals winkelen, gebruik van de telefoon, koken, geld berekenen, lezen, reizen, omgaan met mensen buiten de familie en ga zo maar door. Deze vaardigheden worden geïntegreerd vertegenwoordigd in de omgeving waarin ze ook daadwerkelijk worden benut. De verbreding van het culturele curriculum buiten het onmiddellijke en alledaagse bereik, vindt plaats op vele manieren, waaronder door gesprekken, vanuit eigen nieuwsgierigheid en onderzoek, vaak in de vorm van het spel, of door het zien en horen van fragmenten van specialistische kennis uit verschillende bronnen, waaronder de massamedia, bezoeken aan musea en andere bezienswaardigheden, boeken en andere mensen.”

Conclusie 17: De leercontext voor ‘Situated Learning’ wordt gedefinieerd door vrijwillige deelname aan een zorgzame, sociale omgeving (een community of practice) en door een vrije interactie tussen mensen van verschillende leeftijden in die omgeving. Het is deze context die het leren door *Legitieme perifere participatie (LPP)* definieert.



Conclusie 18: De volledige leeftijdsmenging van een Sudburyschool, waarbij op allerlei niveaus leren plaatsvindt, in informele contacten in gesprekken en spel of samen dingen ondernemen tot meer formele structuren als in gezelschappen, comités en schoolmeeting, maakt dat je geleidelijk kunt leren te participeren en die vaardigheden kunt aanleren die nodig zijn om 'expert' te worden in de gemeenschap.

5.4 Connectivisme, een nieuwe leertheorie.



Figure 2, vaardigheden en kenmerken van de leerling van vandaag. (Gerstein, J. 2015)

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.

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

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



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.

5.4.1 Evolutie van de leertheorieën in het digitale tijdperk

Behaviorisme, cognitivisme en constructivisme zijn de drie leertheorieën die het meest 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 die plaatsvindt buiten mensen. Leren (gedefinieerd als bruikbare kennis creëren) kan buiten onszelf 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

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



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.

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 (kennisverandering 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 totdat de helft van deze kennis verouderd is. 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 Documentation (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 aan 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 de belangrijkste manier van leren. Leren gebeurt nu op veel verschillende manieren - via bijvoorbeeld; 'communities of practice' (zie Situated Learning Theory), 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 de neurale netwerken in 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) 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 19: Sudburyschool Harderwijk biedt een omgeving waarin de student qua leren aansluit bij de veranderingen in leren in het digitale tijdperk.

5.4.2 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 is het essentieel dat mensen niet meer gestandaardiseerde en geüniformeerde kennis tot zich nemen, maar dat mensen zich onderscheiden op basis van 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 20: Op Sudburyschool Harderwijk vormen zich kennisnetwerken.



5.4.3 'Communities of trust'

'Communities of trust' zijn de basis voor een lerende gemeenschap. Volgens Karen Stephenson (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 die gebaseerd zijn op wantrouwen. 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).

Volgens 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 toe te passen. 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"*.

Uit de praktijk op Sudburyschool Harderwijk constateren we dat er eerst een vertrouwensband moet bestaan tussen leden van de gemeenschap, alvorens er relaties kunnen ontstaan waarin gezamenlijk activiteiten ondernomen worden. Zeker als het gaat om de relaties tussen volwassenen en de studenten is dit een belangrijk aspect in het vertrouwen om op een gegeven moment tot een leer/werk relatie te komen. Dat kost tijd. Uit de praktijk merken we dat als er een vriendschappelijke en gelijkwaardige band bestaat, een student eerder geneigd is om ook te durven vragen naar 'formele lessen'. Door met elkaar in de school als gelijkwaardig te werken in J.C., Schoolmeeting en andere organen in de school en door het doorlopende informele contact in de vele situaties in de school maken dat er een vertrouwensband opgebouwd kan worden met alle leden van de schoolgemeenschap.

Conclusie 21: Sudburyschool Harderwijk vormt een 'community of trust', door de gelijkwaardige verhoudingen in de school, het samenwerken in de verschillende schoolorganen en het informele contact in allerlei situaties in de school.



5.4.4 Principes van connectivisme

- Leren en kennis berust op 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 22: Op Sudburyschool Harderwijk sluit leren aan bij de principes van het connectivisme, waarbij we het belang van de digitale leerbronnen niet onderschatten in het aanleren van competenties als samenwerken, kritisch nadenken, respecteren van andere meningen, kennis genereren, verbanden herkennen, keuzes maken, informatie op waarde inschatten en het accepteren van 'falen' als bron van al het leren.

5.5 Informeel leren, onzichtbaar 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 (zie ook 'Situating Learning' Theorie). Gear et al. (1994) laten zien hoe informeel leren een belangrijke rol speelt bij het verwerven van geavanceerde professionele kennis



Sudburyschool

Harderwijk

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 bv. 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 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 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 waarbij 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 leerplichtige leeftijd zijn?

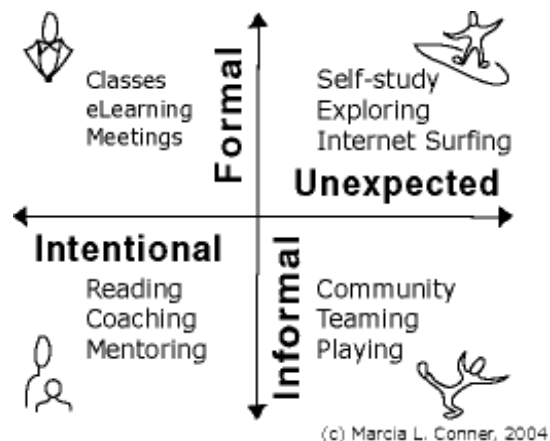
Als een kind naar school gaat wordt het gebruikelijk onderwezen door een leerkracht. De docent levert het lespakket en kinderen leren wat ze verteld wordt om te leren (Formeel leren). De voortgang wordt voortdurend gecontroleerd, van het beantwoorden van vragen van de leerkrachten in de klas tot het invullen van schriftelijke oefeningen en regelmatig afgenomen testen. Vanuit een industrieel paradigma waren er institutionele, organisatorische en praktische redenen, waarom formeel gestructureerd leren nodig was 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 voor kinderen in de leerplichtige leeftijd. 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).

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).

Conclusie 23: Sudburyschool Harderwijk erkent 'Informeel leren' als een fundamentele, noodzakelijke en waardevolle manier van leren.

Het schema van M.L. Conner (2004) vat het onderscheid tussen formeel, informeel en niet-formeel leren samen (figuur 3). Deze concepten werden voor het eerst ontwikkeld in de jaren 1950 door mensen die werkzaam waren op het gebied van internationale ontwikkeling.

- **“Formeel leren** verwijst naar hiërarchisch gestructureerde schoolsystemen. Bv. het klassieke onderwijsmodel vormgegeven op scholen en universiteiten, en/of klassikale instructie methoden zoals



Figuur 3, Schema van Conner



*gebruikt in technische- en professionele trainingen. Elke vorm van educatieve activiteiten buiten een formele klassikale setting, hetzij apart, hetzij als een onderdeel van een aantal bredere activiteiten, bedoeld om identificeerbare leerdoelen te dienen heet ook wel: **Niet-formeel leren** (Conner, 2004) en is te beschouwen als een vorm van Formeel leren.*

- **Informeel leren** beschrijft een levenslang proces waarbij de lerende attitudes, waarden, vaardigheden en kennis opdoet uit dagelijkse ervaringen.
- **Intentioneel leren** is het proces waarbij een individu gericht is op het aanleren van kennis en/of vaardigheden die het gevolg zijn van het bereiken van een voor de lerende gekozen doel.
- **Onverwacht leren** gebeurt wanneer een individu iets bij toeval leert, zonder dat dit gepland of verwacht was.”

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 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 scholen als zij gebruik maken van elementen van de constructivistische leertheorie, gebruik maken van vormen van ‘Formeel leren’, ‘Intentioneel 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 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 24: Op Sudburyschool Harderwijk hebben we er bewust voor gekozen de lerende zelf verantwoordelijkheid te laten dragen voor zijn eigen leren. Hier vindt naast 'formeel leren', vooral 'informeel leren', 'intentioneel leren' en 'niet-formeel' 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*

*"1) **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.*

*2) **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 komt voort uit 'plezier' hebben. Iedereen streeft naar het hebben van plezier in het dagelijks leven. Plezier hebben of spelen is een natuurlijke bron voor leren, waarbij leren een bijproduct is van het spel.*

*3) **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.*



Sudburyschool

Harderwijk

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."

Sudburyschool Harderwijk is een school 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; creatieve, fantasierijke, 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.

Figuur 5, J. Moravec, Invisible Learning Facts.



6 Intrinsieke motivatie

De drie psychologische basisbehoeften voor intrinsieke motivatie zijn volgens Deci & Ryan (2000): Competentie, Autonomie en Verbondenheid. De Zelfbeschikkingstheorie stelt dat de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid aangeboren en universeel zijn. Volgens Deci en Ryan (2000) speelt elk van de drie behoeften een noodzakelijk rol voor een optimale ontwikkeling en heeft het tegenwerken of verwaarlozen van een van de drie factoren sterke negatieve gevolgen. Dit kan ertoe leiden dat mensen in plaats van op een natuurlijke weg van gezonde ontwikkeling te blijven, gedwongen worden (en conformeren of het ondergaan) of gedemotiveerd raken (en rebelleren of apathisch worden). En deze reacties kunnen zichzelf in stand houden.

Basis voor zelfrealisatie



Figuur 6, Basisbehoeften voor intrinsieke motivatie en factoren die samenhangen met de ondersteuning van het verwezenlijken van die factoren op Sudburyschool Harderwijk, naar een figuur van Spaanbroek & Nijland (2006)

Christel Hartkamp (2017 in prep.) maakt inzichtelijk met bovenstaand figuur 6, hoe de drie basisbehoeften zich in een Sudburyschool verhouden:

“De basisbehoeften worden bevorderd in een ondersteunende sociale omgeving waar relaties zijn gebouwd op basis van wederzijds respect, waar



er sprake is van vertrouwen in het individu als een competent persoon, waar de sociale structuren het gevoel van saamhorigheid bevorderen en waarin individuele vrijheid en verantwoordelijkheid, autonomie ondersteunt. Waar het gaat om een kind in zo'n sociale context, is het cruciaal dat de relaties met ieder lid in die sociale context gebaseerd zijn op gelijkwaardigheid, waarbij ieder lid in die omgeving een gelijk aandeel heeft bij het bepalen van de behoeften en waarden van de groep."

Deci & Ryan (2000, p 253.) refereren naar de behoeften in een jager-verzamelaars samenleving en schrijven: *"De neiging om bij een groep te horen, verbondenheid en zorgzaamheid te voelen, de behoeften en waarden van de groep te internaliseren om samen te zijn met anderen zorgt voor een efficiëntere overdracht van kennis van de groep naar het individu en voor een hechtere sociale organisatie"*.

6.5.1 Autonomie als basisbehoefte

Kinderen zijn van nature nieuwsgierig en willen dingen uitzoeken, proberen en ervaren. Ze willen 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 en kunnen zelfs leiden tot psychische en/of gedragsproblemen.

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 zijn.

6.5.1.1 Zelfsturing

Vanuit een traditionele kijk op onderwijs wordt er gesproken over zelfsturing en de positieve effecten daarvan. Op de website van de SLO stond 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 25: In een omgeving waarin zelfsturing gerespecteerd wordt, kunnen problemen met betrekking tot gedrag of leren ondervangen en voorkomen worden.

Kris Verbeeck (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 (2000b) (zie tabel1) 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
Soort motivatie:	amotivatie	extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
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	In overeenstemming met eigen waarden	plezier, interesse, inherente voldoening
Onderliggende	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

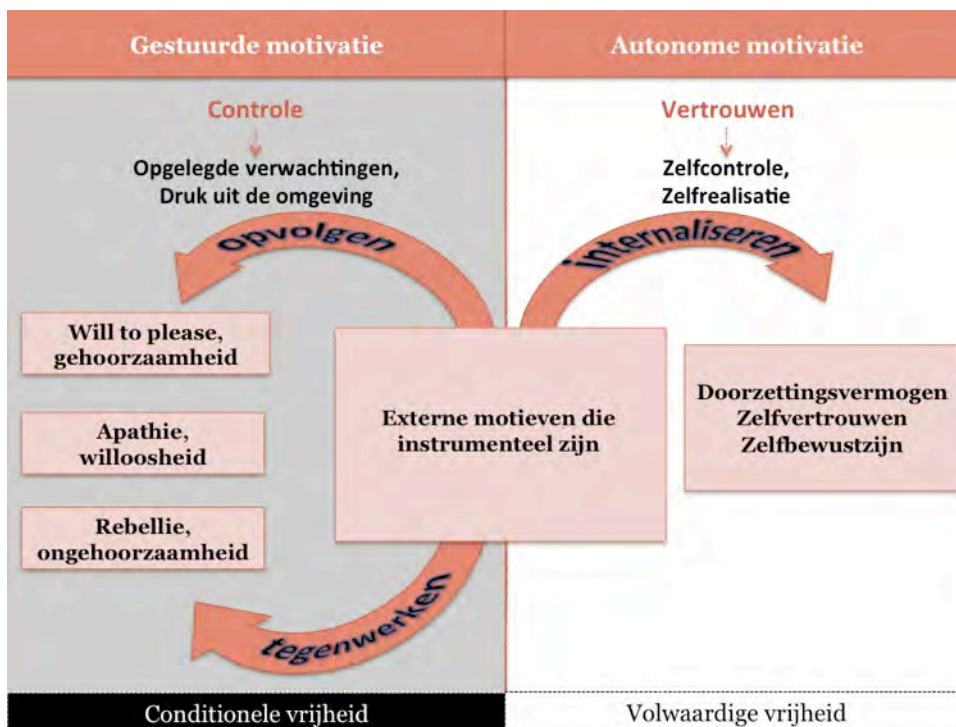
Tabel 1, Het continuüm van de verschillende types motivatie volgens de zelfbepalingstheorie naar: Verbeeck (2010), Ryan & Deci (2000b) in combinatie met Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens (2007)

Verbeeck (2010):

“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 (Vervaeet, 2002) noch door het onderwijs (Elkind, 1986; Holt, 1984; Wild, 1994)."



Figuur 7, Schema van gedrag van een student op basis van gestuurde of autonome motivatie bij het accepteren van instrumentele externe motieven en doelen (Hartkamp-Bakker, 2017, in prep.)

In een model van ontwikkeling vanuit vertrouwen, wordt intrinsieke motivatie meestal aangeduid als dé vorm van motivatie achter al het leren, maar heel vaak, spelen externe doelen ook een essentiële rol. Externe doelen die instrumenteel zijn kunnen worden geïnternaliseerd, als het vertrouwen wordt gegeven aan een student om zijn eigen beslissingen te nemen en de controle te geven over eigen keuzes (In tabel 1, geïntegreerde regulatie). Om te illustreren waar het hier over gaat, illustreren we aan de hand van figuur 7, in de volgende metafoor:

“Als het een passie is om te koken, dan zal je de consequentie moeten aanvaarden om boodschappen te doen. De mate waarin je werkelijk, diepgaand intrinsiek gemotiveerd bent om te gaan koken maakt of je bereid bent met heel slecht weer, door storm en regen, naar de winkel te gaan om je ingrediënten te gaan kopen. Het gaan naar de winkel en het aanschaffen



Sudburyschool

Harderwijk

van ingrediënten zijn instrumenteel voor het komen tot koken. Dus de mate van het werkelijk diepgaande verlangen om je doel te bereiken maakt dat je bereid bent om moeilijkheden te trotseren en door te zetten.”

Deze metafoor kunnen we ook plaatsen over het verlangen een bepaald beroep uit te willen oefenen of een bepaalde opleiding te willen gaan volgen. Het werkelijk, diepgaand verlangen voor een bepaald beroep of een opleiding, maakt dat externe motieven die daarvoor instrumenteel zijn (diploma's halen, praktijkervaring opdoen of anderszins) door de persoon zelf geaccepteerd worden als een consequentie van de keuze.

Vertrouwen is wederom een cruciale factor. Bij het pedagogische model van vertrouwen, zijn de verwachtingen en intenties vanuit een omgeving (ouders, vriendjes, grootouders etc.) die een kind omringen van vitaal belang in het voldoen aan de psychologische basisbehoeften (competentie, autonomie en verbondenheid) en de mate van druk uit een omgeving kan de weegschaal laten doorslaan of in de richting van autonome motivatie (externe motieven die instrumenteel zijn te aanvaarden voor een eigen doel) of in de richting van de gestuurde motivatie (externe motieven die instrumenteel zijn voelen als een dwang vanuit de omgeving). Autonome motivatie heeft positief gedrag (doorzettingsvermogen, zelfvertrouwen, zelfbewustzijn) en gestuurde motivatie heeft negatief gedrag (geconformeerd gedrag, apathie, rebellie) tot gevolg.

Het belangrijkste wat je kunt leren op een Sudbury school is 'het nemen van verantwoordelijkheid voor je eigen leven en toekomst'⁸. De belangrijkste focus ligt in deze scholen op het feit dat de studenten uiteindelijk zelf verantwoordelijk zijn voor het uitzoeken waar ze geïnteresseerd in zijn en hoe ze hun tijd willen doorbrengen. Het grote gevaar van een schoolomgeving met minder individuele vrijheid en meer sturing en aanbod is dat studenten als het ware 'vermaakt' worden en niet meer uitgedaagd worden of toe komen aan het allerbelangrijkste wat je op deze scholen zou moeten doen, namelijk het ontwikkelen van een eigen motivatie om die dingen te gaan leren die belangrijk zijn voor de keuzes die je zelf maakt. Vermaak leidt af van het meest belangrijke proces, het proces van 'verveling', het proces om los te komen van een extern gestuurde motivatie naar

⁸ Zie ook *Waarom geen lesaanbod* op www.heb jijietsgeleerdvandaag.com : <http://heb jijietsgeleerdvandaag.com/2013/06/06/waarom-geen-lesaanbod-de-meest-radical-e-overtuiging-van-het-sudburymodel/>



een zelfgestuurde, autonome motivatie. Deze periode heet ook wel in de volksmond 'ontscholen'. Hierbij moet wel gezegd worden dat er geen sprake is van een fase of vaste periode van 'ontscholen'. 'Ontscholen' is een omschakelingsproces en is heel individueel en afhankelijk van factoren die zowel intrinsiek als extrinsiek zijn.

Een proces waarin een kind tot autonome motivatie komt, kan niet geforceerd worden. Iedere vorm van druk, verwachtingen of 'vermaak' ondermijnt dit proces. Het kan soms lang duren als er niet de goede ondersteuning gegeven wordt vanuit de directe omgeving van het kind. Naast de school spelen ook ouders en de verdere omgeving hierbij een cruciale rol in het geven van vertrouwen en het loslaten. Voorbeelden van het ondermijnende effect van gestuurde motivatie bij leren zijn te vinden in Gray (2016) en Pattison (2016).

Conclusie 26: Sudburyschool Harderwijk biedt een omgeving waarin een kind zich autonoom kan ontwikkelen. Voor autonomie is zelfbepaling van het grootste belang, vrij van enige externe beïnvloeding of druk. Wij erkennen dat ontwikkelingsstadia niet overgeslagen kunnen worden en niet kunnen worden versneld, maar wel kunnen worden afgeremd door allerlei externe factoren die leiden tot niet zelfbepaald gedrag. Onzes inziens is het inrichten van de leeromgeving, het didactisch handelen van de staf en experts 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 autonoom (en dus niet geconditioneerd) is en zich derhalve optimaal zal kunnen ontwikkelen.

Conclusie 27: Vermaak leidt af van het meest belangrijke proces, het proces van 'verveling', het proces om los te komen van een extern gestuurde motivatie naar een zelfgestuurde, autonome motivatie.

6.5.1.2 *Het belang van actiekeuzes*

Verbeeck (2010) vervolgt:

(P10) "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.....

....(p11) 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 (optiekeuze), maar je kunt ook beslissen om geen auto te kopen (actiekeuze).

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:**

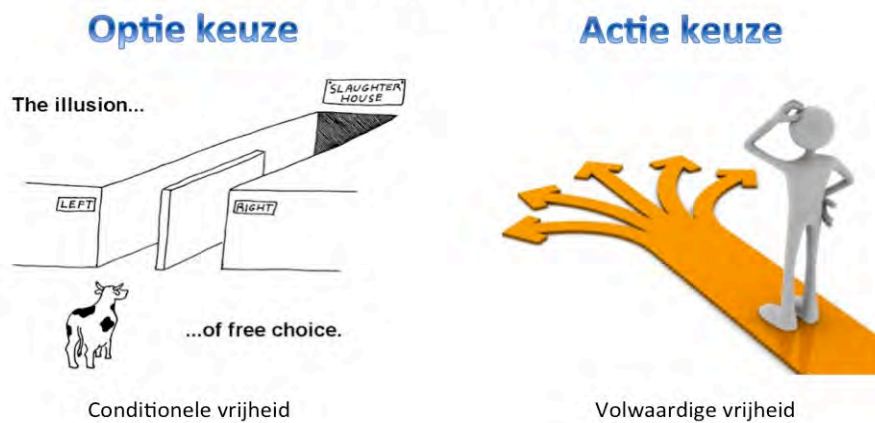
volledige vrijheid van handelen (wel of niet, wanneer, hoe lang enzovoort).

(P12) Onderzoek (Reeve, Nix & Hamm, 2003) heeft aangetoond dat het geven van optiekeuzes weinig effect heeft op zelfbepaling en niet leidt tot intrinsieke motivatie. Ook eenmalige een keuze maken leidt niet tot intrinsieke motivatie. Actiekeuzes daarentegen leiden wel tot intrinsieke motivatie en zelfbepaling. Hetzelfde onderzoek toonde aan dat keuzes krijgen op zich geen positief effect heeft op zelfbepaling, maar wél als dit gebeurt binnen een autonomie-ondersteunende context.....



..... (p16) 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).

Het concept van keuzes



Figuur 8, Het concept van keuzes, optie keuze (gestuurde keuze) versus actie keuze (autonome keuze).

Wij zien dat in veel vormen van onderwijs een volwassene zich het recht toe-eigent 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 (zie ook de paragrafen over Macht en Vertrouwen en Zelfsturing). Rousseau's Emile is hiervan een goed voorbeeld. Vaak wordt Rousseau aangehaald als voorbeeld van het 'vrije' onderwijs, terwijl Rousseau een duidelijk voorbeeld is van gemanipuleerde keuzes, de illusie van de keuze.

Figuur 8 illustreert hoe actie- en optiekeuzes zich verhouden met het nemen van verantwoordelijkheid voor uiteindelijke doelen. Conditionele vrijheid (optie keuze of gestuurde keuze) wordt geïllustreerd door een koe die de keuze heeft een linker of rechter pad naar het slachthuis te bewandelen. Dit geeft de koe het



gevoel een keuze te kunnen maken en zal de koe zich wellicht, tijdelijk, prettiger voelen. Het doel ligt echter vast, de koe heeft geen keuze niet naar het slachthuis te gaan. De koe zal zich waarschijnlijk niet verantwoordelijk voelen voor het uiteindelijke doel en waarschijnlijk wat moeite hebben met het accepteren van de consequentie van deze keuze. Bij actie keuze of autonome keuze, is de persoon zelf verantwoordelijk voor de keuze en voor het doel van de keuze. Er is niemand waar je de verantwoordelijkheid op kan afschuiven, voor het accepteren van de consequentie van je keuze.

Over de onbeperkte keuze (actie keuze) wordt in de literatuur ook negatief geoordeeld. Men spreekt dat een teveel aan keuze ook kan leiden tot demotivatie, spijt en onvrede, aldus Verbeeck (2010). Volgens Verbeeck bestaat er geen onbeperkte keuze, aan iedere keuze zitten grenzen verbonden die te maken dat andere keuzes daarmee worden geblokkeerd. Onze eigen ervaring is dat binnen de context van de school je vanaf jongs af aan op ieder niveau leert omgaan met echte verantwoordelijkheid en keuzes maken en de context biedt een raamwerk waarin je bijna dagelijks daarmee geconfronteerd wordt.

Over het belang van het leren omgaan met actie keuzes schrijft Verbeeck (2010) het volgende:

“De Amerikaanse psychiater Erikson stelde dat zelfs peuters gelegenheid moeten krijgen om zelf keuzes te maken (Mooney, 2000). Volgens hem is het nodig dat kinderen van jongs af aan leren kiezen, zodat ze dat op latere leeftijd beter kunnen. Verder blijkt dat een gebrek aan keuzes schadelijke gevolgen heeft voor intrinsieke motivatie, taakuitvoering en gezondheid (onder andere Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kaufman, 1982; Schulz & Hanusa, 1978). Kiezen betekent vaak beslissen. Boekaerts (1996) noemt beslissen ‘een cognitieve strategie die heel ernstig wordt verwaarloosd binnen het schoolcurriculum (p. 107)’.”

Conclusie 28: Sudburyschool Harderwijk gaat ervanuit dat als je opgroeit zonder te leren omgaan met de werkelijk vrije keuze, en de consequenties van die keuze, je op latere leeftijd moeite zal hebben met het maken van eigen keuzes en de acceptatie van de gevolgen van die keuzes. Hier gaat het om het dragen van een echte verantwoordelijkheid, en deze verantwoordelijkheid ook echt krijgen. Sudburyschool Harderwijk is een plek waarin je kunt oefenen met het hebben van een echte verantwoordelijkheid.



De keuze om op school te komen wordt genomen door de student (actiekeuze). Wij nemen geen studenten aan die niet zelf kiezen voor de school. Met zijn/haar keuze voor de school neemt de student de verantwoordelijkheid voor: *'het algemene welzijn van de schoolgemeenschap, door daden die bijdragen aan het behoeden van een atmosfeer van vrijheid, respect, eerlijkheid, vertrouwen en orde, welke de essentie van het bestaan van de school vormen'*. Met zijn keuze voor de school gaat de student een verbinding aan met de gemeenschap. Het leren omgaan met verantwoordelijkheid en het hebben van actiekeuzes, ligt in het hart van de school, o.a. in het juridisch systeem. Door het gebruik van dit systeem leert men verantwoordelijkheid te dragen voor eigen actie keuzes en de consequenties daarvan.

Daniel Greenberg (.2016, blz 210) schrijft hierover:

"In een omgeving waarin ieder mens echt verantwoordelijk is voor zijn acties, verwachten we dat elk individu een verhoogde sensibiliteit ontwikkelt voor ethische kwesties van zowel persoonlijke als interpersoonlijke aard. Echte opties zullen voortdurend worden aangeboden, en echte keuzes zullen moeten worden gemaakt ... "

Conclusie 29: Het kunnen maken van autonome en vrije keuzes en het nemen van verantwoordelijkheid is belangrijk voor het opbouwen van een gelukkig, betekenisvol en succesvol leven. Op Sudburyschool Harderwijk respecteren we de keuzes die kinderen zelf maken. We bieden een context waarin deze werkelijke keuze vrijheid er is.

Verbeeck (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



Sudburyschool

Harderwijk

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.”

Sudburyschool Harderwijk biedt een leeromgeving voor zelfregulerend leren. Om te kunnen functioneren op Sudburyschool Harderwijk, zal een student spreek- schrijf-, lees- en rekenvaardigheden moeten bezitten. Op verschillende manieren komen deze vaardigheden geïntegreerd aan bod. Als voorbeeld kan genoemd worden het technisch lezen. In tegenstelling tot andere scholen, leren studenten op Sudburyschool Harderwijk het technisch lezen door met enige regelmaat in het juridisch comité te dienen en daar de regels uit het huishoudelijk reglement te moeten voorlezen, begrijpen en toepassen. Dit is een van de taken die een lid in het J.C. moet uitvoeren. De regels zijn zodanig opgesteld dat hier een hoog niveau technisch lezen voor nodig is. Natuurlijk zal niet iedereen dat gelijk al kunnen, maar het feit dat iedereen daarmee geconfronteerd wordt, maakt dat iedereen dat op een gegeven moment kan. Op allerlei vlakken biedt de school een plek om vaardigheden te gebruiken die nodig zijn voor het functioneren in de maatschappij.

6.5.1.3 *Autonomie en grenzen*

Volgens Verbeeck (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 (2001, p. 28) 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.”

Iedere student is een onderdeel van de schoolgemeenschap. Bij de keuze voor de school (actie keuze) komt de acceptatie voor hoe de gemeenschap functioneert. De schoolgemeenschap bepaalt gezamenlijk de grenzen die gesteld worden ter bescherming van individuele rechten, veiligheid, orde en verantwoordelijkheden. Ieder individu heeft hierin inspraak, en kan regels veranderen als daar voldoende steun voor is. Tevens is ieder lid van de gemeenschap verantwoordelijk voor het functioneren van het juridisch systeem van de school. Iedereen, staf of student, is verantwoordelijk voor het algemene welzijn van de schoolgemeenschap, door daden die bijdragen aan het behouden van een atmosfeer van vrijheid, respect, eerlijkheid, vertrouwen en orde, welke de essentie van het bestaan van de school vormen.

Sudburyschool Harderwijk biedt duidelijke grenzen, en iedereen draagt hier verantwoordelijkheid voor. Interessant is dat studenten 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 School Meeting zijn vastgesteld. Dat is de zakelijke kant ervan. Dat betekent dat iedereen moet helpen de wet te handhaven, om eerlijk te oordelen en waarheidsgetrouw te getuigen, zelfs als het gaat om een zaak waarin een vriend betrokken is.

Conclusie 30: Sudburyschool Harderwijk biedt een vertrouwde leeromgeving, waarin ieder persoon verantwoordelijk is voor het algemene welzijn van de schoolgemeenschap als geheel, door daden die bijdragen aan het behouden van een atmosfeer van vrijheid, respect, eerlijkheid, vertrouwen en orde, welke de essentie van het bestaan van de school vormen.

6.5.2 Verbondenheid als basisbehoefte

In dit verband schrijft Verbeeck (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 jou respecteren (Ryan, 1991). Anderzijds is er de ‘bekwaamheid’ om



Sudburyschool

Harderwijk

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. Studenten hebben de mogelijkheid om te gaan met mensen van alle leeftijden, achtergronden en typen. Op Sudburyschool Harderwijk 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 31: De schoolgemeenschap is een hechte, sociale gemeenschap met mensen van alle leeftijden, achtergronden, levensbeschouwingen, culturen en geslacht, waarbij wordt geaccepteerd dat andere mensen rechten, behoeften en een eigen domein hebben dat gerespecteerd dient te worden. Het is een omgeving waarin mensen studenten zich verbonden voelen.

6.5.3 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



Sudburyschool

Harderwijk

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 op het moment dat kinderen juist kiezen 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 op momenten 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 32: Sudburyschool Harderwijk biedt 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 studenten om zoveel mogelijk, binnen de fysieke beperkingen van de school, te kunnen ondernemen.

6.5.4 Autonomie-respecterende leerkrachtstijl

Verbeeck (2010) spreekt van een autonomie-respecterende leerkrachtstijl. Verbeeck beschrijft hier een rol vanuit het perspectief van het klassikale onderwijs. Toch is het interessant om vanuit deze optiek het handelen van een staf lid te beschouwen, evenals de onderliggende redenen waarom dit verschilt van de rol zoals Verbeeck dit beschrijft.

Verbeeck (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



Sudburyschool

Harderwijk

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.”

Als we het bovenstaande perspectief zien vanuit de niet-traditionele leeromgeving die Sudburyschool Harderwijk biedt, dan kunnen we een vertaalslag maken van wat noodzakelijk gezien wordt in de aansturing in klassikaal verband, naar wat als noodzakelijk is in een zelfsturende en autonomie-ondersteunende, niet-traditionele leeromgeving, zoals Sudburyschool Harderwijk biedt.

Uit De Vrijheid van de Sudbury Valley School (2012) komt het volgende stuk tekst:

“Het proces van zelfeducatie, van je leven te leven in plaats van je tijd te verdoen, is van nature, maar niet vanzelfsprekend, aanwezig bij kinderen die in onze maatschappij opgroeien. Om hiertoe te komen hebben ze een omgeving nodig die op een grotere schaal als een familie fungeert, die ondersteunend is en veilig. De begeleiding is hulpvaardig en liefdevol, niet regulerend en niet intimiderend, en geeft de kinderen de moed om naar zichzelf te luisteren. Ze weten dat we competent zijn als volwassenen om hen te kunnen begeleiden, maar onze terughoudendheid daarin is het pedagogische middel om ze te leren naar zichzelf te luisteren en niet naar anderen die, op zijn best, misschien maar halfiets over hen weten. Onze terughoudendheid om hen te vertellen wat ze moeten doen, wordt niet gezien als nalatigheid of gemis. Het geeft hen kracht om hun eigen weg te kiezen, niet onder onze leiding, maar onder onze zorg en behulpzame ondersteuning. Er is inzet en moed voor nodig om ze te laten doen wat ze doen voor en omwille van henzelf. Het kan niet op een geïsoleerde manier gedaan worden, maar het floreert in een levendige en rijke



Sudburyschool

Harderwijk

leefgemeenschap, waarin de stafleden een stabiliserende en bestendige rol spelen. ... (en) Als ik over zelfevaluatie spreek, bedoel ik dat mensen hun eigen doelen stellen en voor zichzelf bepalen of ze tevreden zijn. Gedurende hun activiteiten zoeken ze altijd steun bij andere mensen voor een bevestiging of een instructie. Ze vragen altijd hoe je iets doet, hoe je een vaardigheid onder de knie kan krijgen en of hun inzicht goed is. Ze vragen om heel veel meningen en informatie van verschillende mensen. Maar de ultieme vraag of ze tevreden zijn kan uiteindelijk alleen door henzelf beantwoord worden."

We lezen hierin veel overeenkomstige dingen, maar bovenal een didactisch handelen die een werkelijke autonomie ondersteunt. Het grote verschil zit in de manier waarop een stafd lid 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 stafd lid kan dit ook doen, maar op Sudburyschool Harderwijk gebeurt dit op het verzoek van de student (autonome keuze van de student). Op Sudburyschool Harderwijk 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, waarbinnen een kind autonome keuzes moet kunnen maken en trouw blijven aan zijn eigen gevoel en wil. Het is van het allergrootste belang dat wij als staf en leerkrachten in de school handelen met respect voor de bescherming van de vrije keuze van de student.

Bewust kiezen wij als school er voor om in dit kader geen 'ontwikkel' gesprekken te houden of doelen van het kind te bespreken, waarbij de school bepaalde verwachtingen neerlegt bij een kind. Als een kind gevraagd wordt zijn eigen doelen te formuleren, zorgt dit voor een ongelijkwaardige verhouding en werkt tegen het gevoel van competentie. Met dit soort gesprekken wordt, ons inziens, geen rekening gehouden met de impact die dit zou kunnen hebben op de werkelijk vrije keuze, omdat vanuit dit soort gesprekken altijd een sturing uitgaat op 'gewenste' ontwikkeling voor bepaalde vakken (ook als dit niet



leidend is in een gesprek, zal dit altijd op de achtergrond meespelen kinderen zijn hier uitermate gevoelig voor).

Stafleden zijn mensen die zich wijden aan de school en die het werk willen doen dat gedaan moet worden om het concept te laten werken. Hun handelen staat in dienst van de ondersteuning van de cruciale processen waarin een student zich autonoom, competent en verbonden kan voelen.

Een autonomie-respecterende leerkracht (naar Verbeeck, 2010):	Autonomie respecterend stafflid Sudburyschool Harderwijk
<ul style="list-style-type: none"> • vertoont structurerend gedrag, zegt wat wordt verwacht en welk resultaat behaald moet worden; 	<ul style="list-style-type: none"> • is rolmodel in het uitvoeren van taken en het nemen van verantwoordelijkheid, spreekt in dit kader over resultaten en verwachtingen;
<ul style="list-style-type: none"> • staat boven de leerling, ongelijkwaardig, wordt gezien als leider/meester; 	<ul style="list-style-type: none"> • is gelijkwaardig aan studenten, blijft weg van invullen of oordelen;
<ul style="list-style-type: none"> • biedt en handhaaft regels en grenzen; 	<ul style="list-style-type: none"> • is rolmodel in het leven met de regels en grenzen;
<ul style="list-style-type: none"> • erkent de gevoelens van de leerling; 	<ul style="list-style-type: none"> • erkent de gevoelens van de student;
<ul style="list-style-type: none"> • neemt het perspectief in van de leerling; 	<ul style="list-style-type: none"> • neemt het perspectief in van de student;
<ul style="list-style-type: none"> • luistert meer dan zelf te praten; 	<ul style="list-style-type: none"> • is authentiek gesprekspartner;
<ul style="list-style-type: none"> • ondersteunt de intrinsieke motivatie; 	<ul style="list-style-type: none"> • respecteert de intrinsieke motivatie;
<ul style="list-style-type: none"> • is flexibel; 	<ul style="list-style-type: none"> • is flexibel;
<ul style="list-style-type: none"> • geeft instructie die de leerlingen nodig hebben; 	<ul style="list-style-type: none"> • geeft instructie op verzoek van de student;
<ul style="list-style-type: none"> • heeft respect voor de eigen agenda's van de leerlingen; 	<ul style="list-style-type: none"> • heeft respect voor de eigen agenda's van de studenten;
<ul style="list-style-type: none"> • geeft kinderen (optie)keuzes; 	<ul style="list-style-type: none"> • confronteert studenten met hun (actie)keuzes;
<ul style="list-style-type: none"> • hanteert niet-directief taalgebruik; 	<ul style="list-style-type: none"> • hanteert niet-directief taalgebruik;
<ul style="list-style-type: none"> • moedigt de leerling aan tot initiatief; 	<ul style="list-style-type: none"> • laat initiatief bij de student (neemt verantwoordelijkheid niet over);
<ul style="list-style-type: none"> • geeft geen oplossingen voor problemen; 	<ul style="list-style-type: none"> • geeft geen oplossingen voor problemen;
<ul style="list-style-type: none"> • stelt vragen over wat de leerling wil doen; 	<ul style="list-style-type: none"> • ziet wat student 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 student;



Sudburyschool

Harderwijk

<ul style="list-style-type: none">• geeft materiaal dat de leerlingen nodig hebben;	<ul style="list-style-type: none">• kan op verzoek materiaal geven dat de studenten nodig hebben als dit beschikbaar is en/of geeft advies over manieren om hieraan te komen;
<ul style="list-style-type: none">• oefent geen dwang uit;	<ul style="list-style-type: none">• oefent geen dwang uit; heeft geen verwachting t.a.v. het leer & ontwikkeltraject van een student.
<ul style="list-style-type: none">• biedt leeractiviteiten aan die relevant zijn voor de eigen doelen van leerlingen.	<ul style="list-style-type: none">• doet activiteiten die voortkomen uit eigen interesse van het stafid.

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 33: Op Sudburyschool Harderwijk is het uitgangspunt bij het didactisch handelen het respect voor de autonome keuzes van de student en het beschermen van studenten tegen ‘verwachtingen’ vanuit de school.

Naast het didactisch handelen, ontstaat het handelen van een stafid primair vanuit het beeld dat ieder kind, of ze nu vier zijn of zestien, competente, autonome personen zijn die eigen keuzes kunnen maken en om kunnen gaan met de eventuele negatieve consequentie van die keuzes. ‘Zorg’ op Sudburyschool Harderwijk vertaalt zich dan ook naar het bewaken van een omgeving waarin deze autonome keuzes gerespecteerd worden en het inbedden van de wetenschap dat ‘leren omgaan met negatieve gevoelens’ een essentieel onderdeel vormen van het leerproces op Sudburyschool Harderwijk. Het mogen, maar ook kunnen falen (in de zin van het omgaan met falen) om te kunnen groeien in bewustwording en om vandaaruit een kracht te ontwikkelen om door te zetten is vanuit onze visie essentieel voor een gezonde ontwikkeling.

De kerngedachte is dat kinderen volledig mens zijn en moeten worden vertrouwd en gerespecteerd, zonder enig onderscheid tussen leeftijd, geslacht, ras, cultuur of religie. Greenberg (2016, blz 53) benadrukt dat 'gelijkheid' zo



Sudburyschool

Harderwijk

vaak anders wordt geïnterpreteerd als mensen te maken hebben met kinderen. Hij schrijft: *“Ze zijn volledig gelijk - niet gedeeltelijk gelijk, niet bijna gelijk, niet geleidelijk aan meer en meer gelijk naarmate ze ouder worden”*. Het hele idee dat kinderen geleidelijk aan volwassen worden, betekent niet dat we ze moeten behandelen als minder competent.

Conclusie 34: Op Sudburyschool Harderwijk is het uitgangspunt bij het didactisch handelen dat kinderen competent zijn.



7 Visie op de aansluiting met de maatschappij

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 in 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.



Sudburyschool

Harderwijk

Conclusie 35: Sudburyschool Harderwijk is een school van 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 Sudburyschool Harderwijk vormt dit het curriculum. Sudburyschool Harderwijk focust 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. Sudburyschool Harderwijk biedt leerlingen alle kansen om zo goed mogelijk te worden in hun competentie en daar professioneel mee aan de slag te gaan.



8 Conclusies

Het recht op Educatie

1. De Rechten van het Kind laat 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. Sudburyschool Harderwijk biedt 'Education' als bedoeld in de rechten van het kind.

Macht en Vertrouwen

2. Sudburyschool Harderwijk is een school waarin je doorlopend geconfronteerd wordt met je eigen vraagstukken en problemen. Niet het doel, maar het proces (het streven naar een doel) zien wij als het meest waardevol in leren en ontwikkelen.
3. De belangrijkste les van een Sudburyschool is het nemen van verantwoordelijkheid voor je eigen leven en toekomst.

Besluitvorming

4. Sudburyschool Harderwijk is een school met eigen uitgangspunten, een eigen pedagogische visie en een eigen didactisch handelen gebaseerd op deze visie en uitgangspunten.
5. Sudburyschool Harderwijk maakt gebruik van meerderheidsbesluitvorming over de schoolgemeenschap, met inachtneming van de bescherming van het recht op individuele vrijheid.
6. Sudburyschool Harderwijk maakt gebruik van de parlementaire regels zoals opgesteld door 'Robert's Rules of order' in de wijze waarop besluitvorming plaatsvindt. 'Robert's Rules' zijn daarin een middel om vanuit een eigen verantwoordelijkheid te participeren in een mini-maatschappij.

Definitie van Leren

7. Sudburyscholen waarderen 'leren' als een proces en maken geen gebruik van de traditionele symboolsystemen.
8. Er is geen 'beste methode' van leren, noch een bepaalde leeftijd waarop dat het beste zou kunnen plaatsvinden. Ieder kind is uniek en iedere manier en moment waarop een kind vanuit zichzelf gaat leren is uniek.



Sociaal-constructivistische leertheorie

9. In ons volgsysteem richten we ons op de feitelijke ervaringen van de student opgedaan in de door intrinsieke motivatie gestuurde activiteiten.
10. Voor sociaal-constructivistisch leren is het noodzakelijk dat het leren in een realistische omgeving plaatsvindt. Het leren op Sudburyschool Harderwijk vindt plaats in een realistische omgeving waarbij de inrichting van de omgeving (leerbronnen) en de keuze van het onderwijsaanbod relevant zijn voor de student. Het onderwijs aanbod en de leertaken zijn relevant omdat de student deze zelf kiest.
11. De vele informele en formele interacties (in de schoolorganisatie, schoolmeeting, J.C. etc.) op Sudburyschool Harderwijk 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.
12. Sudburyschool Harderwijk biedt een omgeving waarin voor het overgrote deel geleerd wordt in het uitvoeren van authentieke taken.
13. Door de variëteit aan leerbronnen, met gebruikmaking van formeel en informeel leren wordt op Sudburyschool Harderwijk doorlopend vanuit verschillende contexten en met verschillende doelen gewerkt.
14. Sudburyschool Harderwijk biedt een uitdagend en relevant onderwijsaanbod, ruimte voor de student om te kiezen, ook zijn steunbronnen te kiezen, zelf zijn leerproces te sturen en samen te werken. Tezelfdertijd krijgt de student verantwoordelijkheid voor zijn keuzes van inhouden, doelen en toetsing en voor planning en besteding van zijn tijd.
15. Het onderwijs op Sudburyschool Harderwijk is gebaseerd op de constructivistische leertheorie en richt zich op de brede ontwikkeling van de studenten. 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 '*democratic citizenship*' (in Nederland ook wel 'sociale integratie en actief burgerschap' genoemd).
16. Sudburyschool Harderwijk heeft als uitgangspunt dat een student zich pas goed cognitief kan ontwikkelen in een omgeving waarin een student invloed heeft en daarmee zijn eigen sociale- en emotionele veiligheid kan borgen en zich vertrouwd kan voelen in zijn omgeving.

'Situated Learning' Theorie



17. De leercontext voor 'Situated Learning' wordt gedefinieerd door vrijwillige deelname aan een zorgzame, sociale omgeving (een community of practice) en door een vrije interactie tussen mensen van verschillende leeftijden in die omgeving. Het is deze context die het leren door *Legitieme perifere participatie (LPP)* definieert.
18. De volledige leeftijdsmenging van een Sudburyschool, waarbij op allerlei niveaus leren plaatsvindt, in informele contacten in gesprekken en spel of samen dingen ondernemen tot meer formele structuren als in gezelschappen, comités en schoolmeeting, maakt dat je geleidelijk kunt leren te participeren en die vaardigheden kunt aanleren die nodig zijn om 'expert' te worden in de gemeenschap.

Connectivisme

19. Sudburyschool Harderwijk biedt een omgeving waarin de student qua leren aansluit bij de veranderingen in leren in het digitale tijdperk.
20. Op sudburyschool Harderwijk vormen zich kennisnetwerken
21. Sudburyschool Harderwijk vormt een 'community of trust', door de gelijkwaardige verhoudingen in de school, het samenwerken in de verschillende schoolorganen en het informele contact in allerlei situaties in de school.
22. Op Sudburyschool Harderwijk sluit leren aan bij de principes van het connectivisme, waarbij we het belang van de digitale leerbronnen niet onderschatten in het aanleren van competenties als samenwerken, kritisch nadenken, respecteren van andere meningen, kennis genereren, verbanden herkennen, keuzes maken, informatie op waarde inschatten en het accepteren van 'falen' als bron van al het leren.

Informeel leren, onzichtbaar leren

23. Sudburyschool Harderwijk ziet 'Informeel leren' als een fundamentele, noodzakelijke en waardevolle manier van leren.



24. Op Sudburyschool Harderwijk is de lerende zelf verantwoordelijk is voor zijn eigen leren. Hier vindt naast 'formeel leren', vooral 'informeel leren', 'intentioneel leren' en 'niet-formeel' 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.

Intrinsieke motivatie

25. In een omgeving waarin zelfsturing gerespecteerd wordt, kunnen problemen met betrekking tot gedrag of leren ondervangen en voorkomen worden.
26. Sudburyschool Harderwijk biedt een omgeving waarin een kind zich autonoom kan ontwikkelen. Voor autonomie is zelfbepaling van het grootste belang; los van enige externe beïnvloeding of druk. Wij erkennen dat ontwikkelingsstadia niet overgeslagen kunnen worden en niet kunnen worden versneld, maar wel kan worden afgeremd door allerlei externe factoren die inspelen op niet zelfbepaald gedrag. Onzes inziens is het inrichten van de leeromgeving, het didactisch handelen van de staf en experts 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.
27. Vermaak leidt af van het meest belangrijke proces, het proces van 'verveling', het proces om los te komen van een extern gestuurde motivatie naar een zelfgestuurde, autonome motivatie.
28. Sudburyschool Harderwijk gaat ervanuit dat als je opgroeit zonder te leren omgaan met de werkelijk vrije keuze, en de consequenties van die keuze, je op latere leeftijd moeite zal hebben met het maken van eigen keuzes en de acceptatie van de gevolgen van die keuzes. Hier gaat het om het dragen van een echte verantwoordelijkheid, en deze verantwoordelijkheid ook echt krijgen. Sudburyschool Harderwijk is een plek waarin je kunt oefenen met het hebben van een echte verantwoordelijkheid.



29. Het kunnen maken van autonome en vrije keuzes en het nemen van verantwoordelijkheid is belangrijk voor het opbouwen van een gelukkig, betekenisvol en succesvol leven. Op Sudburyschool Harderwijk respecteren we de keuzes die kinderen zelf maken. We bieden een context waarin deze werkelijke keuze vrijheid er is.
30. Sudburyschool Harderwijk biedt een vertrouwde leeromgeving, waarin iedereen even verantwoordelijk is voor het algemene welzijn van de schoolgemeenschap als geheel, door daden die bijdragen aan het behouden van een atmosfeer van vrijheid, respect, eerlijkheid, vertrouwen en orde, welke de essentie van het bestaan van de school vormen.
31. De schoolgemeenschap is een hechte, sociale gemeenschap met mensen van alle leeftijden, achtergronden, levensbeschouwingen, culturen en geslacht, waarbij wordt geaccepteerd dat andere mensen rechten, behoeften en een eigen domein hebben dat gerespecteerd dient te worden. Het is een omgeving waarin mensen studenten zich verbonden voelen.
32. Sudburyschool Harderwijk biedt 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 studenten om zoveel mogelijk, binnen de fysieke beperkingen van de school, te kunnen ondernemen.
33. Op Sudburyschool Harderwijk is het uitgangspunt bij het didactisch handelen het respect voor de autonome keuzes van de student en het beschermen van studenten tegen 'verwachtingen' vanuit de school.
34. Op Sudburyschool Harderwijk is het uitgangspunt bij het didactisch handelen dat kinderen competent zijn.

Visie op de aansluiting met de maatschappij



Sudburyschool
Harderwijk

35. Sudburyschool Harderwijk is een school van 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 Sudburyschool Harderwijk vormt dit het curriculum. Sudburyschool Harderwijk focust 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. Sudburyschool Harderwijk biedt leerlingen alle kansen om zo goed mogelijk te worden in hun competentie en daar professioneel mee aan de slag te gaan.



9 Referenties

- Adriaenssens, P. (2001). *Opvoeden is een groeiproces: wegwijzer voor vaders en moeders*. Tiel: Lannoo.
- Anna Sfard (1998) On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One, *Educational Researcher* March, 27: 4-13
- 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., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects



- of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852– 859.
- 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.
- 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 Quarterly*, 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.
- 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. (2016) Children's Natural Ways of Educating Themselves Still Work: Even for the Three Rs. In: D.C. Geary & D.B. Berch (eds), *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education. Part of the series Evolutionary Psychology*. Springer International Publishing, Zwitserland, pp 67-93
- Gray, P., & Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School. *American Journal of Education* (110), 108-145.



- Greenberg, D. (2014) *De vrijheid van de Sudbury Valley School, 35 jaar ervaringen en inzichten*, Brave New Books, pp. 192.
- Greenberg, D. (2016, februari). *But I Digress . . . The Hidden Power of Conversation*. Retrieved februari 29, 2016 from The Sudbury Valley School: http://www.sudval.org/05_essay.html
- Greenberg, D. (2016). *A place to grow*. Framingham, MA, U.S.A.: Sudbury Valley School Press.
- Hartkamp-Bakker, C.A. (2017) *Pedagogy of Trust*, Manuscript in preparation.
- 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.
- Lave, J. (1993) The practice of learning, in S. Chaiklen & J. Lave (Eds) *Understanding Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge 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.
- Pattison, H. (2016). *Retinking Learning to Read*. Shrewsbury, U.K.: Educational Heretics Press.
- Peim, N. & Flint, K.J. (2009). Testing times: Questions concerning assessment for school improvement. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (3): 342-361.
- 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>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- 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. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Schultz, R. & Hanusa, B.H. (1978). Long-term effects of control and predictability-enhancing interventions: Findings and ethical issues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1194-1201.
- 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.
- SLO: Zelfsturing/autonomie - <http://sociaalemotioneel.slo.nl/thema/algemeen/socialecompetentie/zelfsturing/>
- Smith, Mark K. (1999, 2008). 'Informal learning', *the encyclopaedia of informal education*. <http://infed.org/mobi/informal-learning-theory-practice-and-experience/>. Retrieved: 2014.



- Smith, M. K. (2009) 'Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice', *the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.
- Smith, R.M. (1982) *Learning how to learn: Applied theory for adults*. Chicago: Follett Publishing Company, 1982, 93-98.
- Sommerlad, E. (1999) *Informal learning and widening participation: literature review*. Tavistock Institute, London.
- Spaanbroek, L. & Nijland, L. (2006). *Alle Dagen Pauze - Analyse en beproeving van het theoretisch concept onder radicale onderwijsinnovaties*. Leiden, the Netherlands: Universal Press.
- Staes, J. (2011) *Ik was een schaap*. Scriptum. 176 pages.
- Stephenson, K (2002) Karen Stephenson's Quantum Theory of Trust, Strategy+business, retrieved 30-11-2016 from: <http://www.strategy-business.com/article/20964?gko=8942e>
- Stephenson, K. & Frankel, N.P. (2001). Opportunity for change: design in the new economy. In (Ed) Cindy Coleman, *Interior design handbook of professional practice*(pp.126-141) . Blacklick, OH, USA: McGraw-Hill Professional. <http://site.ebrary.com/halic/Doc?id=10041417&ppg=143>
- 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.
- Stevens, L. (2006) Nieuw leren onontkoombaar, want oud leren vastgelopen. *Christen Democratische Verkenningen*, Herfst, 94-99.
- Stokhof, H., & De Vries, B. (2009). *Naar meer gestructureerde vrijheid: Leerstofborging in vraaggestuurd leren*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- 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. (1998). *Educating Children at Home*. London: Continuum International Publishing Group.
- Thomas, A. (2002). 'Informal learning, home education and homeschooling', the



- encyclopaedia of informal education, <http://infed.org/mobi/informal-learning-home-education-and-homeschooling-home-schooling/>. Retrieved: 2014.
- Thomas, A., & Pattison, H. (2007). *How Children Learn at Home*. London, U.K.: Continuum International Publishing Group.
- 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.
- Tsabar, B. (2014). Resistance and Imperfection as Educational Work: Going Against the "Harmony" of Individualistic Ideology . *Other Education - The Journal of Educational Alternatives* , 3 (1), 23-40.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. In: *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.
- Verbeeck, K. (2010) *Op eigen vleugels Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch, KPC Groep.
- Vervaet, 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.
- Weerman, S. (2012) *Natuurlijk, zo leren wij*. Master Thesis, Opleiding Pedagogiek Leren & Innoveren, Nederlandse Hogeschool Leeuwarden.
- 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.
- www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.