

ONDERZOEKSRAPPORT DEMOCRATIC EDUCATION IN SCHOOLS



Medegefinancierd door
de Europese



**Co-funded by
the European Union**

The "Research Report on Democratic Education in Schools" was produced by the partners of the DESC project and published in January 2023. Martina Paone, research manager at QUEST, has been the main researcher coordinating the study.

The European Commission's support for the production of this publication does not imply any endorsement of its contents, which reflect solely the opinion of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Project: "DESC- Democratic Education in Schools " Nr.number:
2021-1-BE02-KA220-SCH-000032620



Project: DESC - Democratisch Onderwijs op Scholen

Niveau van verspreiding: Intern

Versie: 1.0

Leveringsdatum: 22.01.2022

Trefwoorden: onderzoek, methodologie, theorie, vragenlijst, interviews, focusgroepen, democratisch onderwijs, Europa

Abstract: Dit document is het eerste ontwerp van het onderzoeksrapport, dat de bevindingen samenvat van de onderzoeksactiviteiten die de landen van het consortium hebben ondernomen in het eerste deel van het project.

Auteur : Martina Paone (QUEST)



INHOUDSOPGAVE

INLEIDING

1. HET THEORETISCH KADER

- 1.1. Doel van het onderzoek en onderzoeksvragen
- 1.2 Het onderzoeksproces en -methoden

2. WAT IS DEMOCRATISCH ONDERWIJS?

- 2.1. Een ontologisch verschil
- 2.2 Basisideeën van democratisch onderwijs
- 2.3 Definities van democratisch onderwijs
- 2.4. Modellen van democratisch onderwijs
- 2.5. Typische kenmerken van democratisch onderwijs

3. DEMOCRATISCH ONDERWIJS OP INTERNATIONAAL EN EUROPEES NIVEAU

- 3.1 De visie van de ONU op democratisch onderwijs
- 3.2 De EU-visie op democratisch onderwijs
 - 3.2.1. Burgerschapskader
 - 3.2.2. Het raamwerk van levenscompetenties
- 3.3 Een democratische onderwijsanalyse van het EU-kader

4. NATIONAAL NIVEAU: DEMOCRATISCH ONDERWIJS IN STAATSSCHOLEN

- 4.1 Democratisch onderwijs in staatsscholen: oxymoron of mogelijkheid?
- 4.2 Landenanalyse

5. EMPIRISCH BEWIJS UIT DE PRAKTIJK: VOORDELEN, BEHOEFTE EN UITDAGINGEN VAN DEMOCRATISCH ONDERWIJS

- 5.1 Resultaten van vragenlijsten
- 5.2. Resultaten van focusgroepen
- 5.4 Casestudie van Suvemäe-TKG

6. VAN ONDERZOEK NAAR ACTIE: RESULTATEN VERTALEN NAAR DE OPLEIDING VAN LEERKRACHTEN

8. CONCLUSIE

WOORDENLIJST

BIBLIOGRAFIE



INLEIDING

Lev Tolstoj richtte in 1859 in Jasnaja Poljana (Rusland) de eerste school op die beschouwd kan worden als het embryo van democratische scholen: het was gebaseerd op onderzoek, op ervaring en in plaats van kinderen te dwingen zich te conformeren aan een rigide curriculum, konden kinderen leren en onderzoeken wat ze interessant vonden en nuttig voor henzelf.

Na dit begin bloeiden honderden scholen de hele wereld op met deze kenmerken. Sommigen noemen zichzelf "democratisch", anderen gebruiken deze term niet maar passen in de praktijk verschillende aspecten van democratisch onderwijs toe. Er is geen algemeen aanvaarde formulering voor één definitie, omdat al deze scholen en leergemeenschappen hun eigen manier hebben om bepaalde basisideeën te interpreteren en uit te voeren, waarbij prioriteiten en aandachtspunten kunnen variëren in een groot aantal vormen.

Deze diversiteit van verschillende culturen is eigenlijk een gewenst resultaat van deze benadering, waarbij dynamische en organische groeiprocessen (niet vooraf vastgesteld, verenigd of gecentraliseerd) worden begrepen als een noodzaak voor culturele evolutie.

Voordat we naar de basisideeën van deze benadering kijken, moet er eerst iets verduidelijkt worden: als we het hebben over Democratisch Onderwijs, bedoelen we niet de activiteit van het onderwijzen van democratische of burgerlijke waarden of structuren in specifieke lessen of workshops, en we hebben het ook niet over opvoedingsstijlen voor ouders die democratisch genoemd zouden kunnen worden (die waarschijnlijk basiswaarden delen en in veel gevallen verbonden zijn met gemeenschapsinstellingen voor Democratisch Onderwijs).

Hier, en dit lijkt het meest geassocieerde gebied te zijn bij het gebruik van de term "Democratisch Onderwijs", verwijzen we naar scholen, of schoolachtige omgevingen zoals leergemeenschappen of leercentra, waar democratisch onderwijs de fundamentele filosofische en pedagogische benadering is.

Democratische scholen hebben al een eeuw ervaring in Europa en elk jaar komen er tientallen nieuwe democratische scholen bij in Europa. Democratisch onderwijs wordt meestal beoefend in kleine privéscholen, die aantoonbaar worden beschouwd als een sociale - zo niet economische - elite. Deze scholen zijn pioniers, "pioniers van mogelijkheden" zoals Derry Hannam het formuleerde (2020). Kleine, private, gemeenschapsgerichte scholen die



ondanks het grote succes op het vlak van het welzijn van de kinderen, meestal marginale, geïsoleerde gelukkige eilanden blijven die er niet in slagen de meerderheid van de kinderen te bereiken. Bovendien hebben deze ervaringen ook te kampen met de manier waarop ze tot stand zijn gekomen: omdat ze buiten het klassieke openbare schoolsysteem vallen, maar (voor de meeste van hen) wel inclusief en economisch betaalbaar willen zijn, hebben de meeste van deze scholen het financieel moeilijk en lijden ze onder het feit dat ze niet worden ondersteund door overheidsfondsen of door een wettelijk kader dat het bestaan van deze projecten erkent.

Tegelijkertijd begint de behoefte aan dit soort projecten zelfs buiten de "bubbel" van pedagogen, academici, deskundigen en beoefenaars van democratisch onderwijs.

De Europese Unie heeft in haar meest recente rapporten gewezen op de noodzaak voor kinderen om levens-, persoonlijke en burgerschapscompetenties te verwerven, maar ook op de noodzaak om een alternatief onderwijsvoorstel te vinden om scholen een methode te kunnen bieden om deze competenties aan kinderen aan te leren. Evenzo tonen statistieken aan dat scholen over het algemeen niet geschikt zijn om leerlingen te helpen tevreden te zijn in hun leven (OESO, 2017), tevreden te zijn in hun werk (Gallup 2013;2017) en een sterk gevoel te ontwikkelen dat ze bij hun schoolgemeenschap horen (PISA en het EU-rapport, 2018). Ondanks deze roep om vernieuwing in scholen, lijkt het traditionele onderwijssysteem terughoudend om te veranderen, en tot nu toe zijn openbare scholen in Europa niet systematisch blootgesteld aan democratisch onderwijs.

Met deze uitgangspunten als uitgangspunt besloot een groep enthousiaste praktijkmensen, onderzoekers en leerkrachten in 2021 een project op te zetten met de ambitie om democratisch onderwijs in openbare scholen te verspreiden.

Het DESC-project (Democratic Education in Schools) werd gefinancierd door het Erasmus+ fonds KA2 en ging van start in februari 2022. Dit driejarige project heeft als doel om democratische scholen en staatsscholen uit vier landen, plus een universiteit, met elkaar in contact te brengen, een schoolnetwerk op te zetten om een dialoog op gang te brengen en trainingen aan te bieden aan het openbare onderwijssysteem waarmee de staatsscholen hun dagelijks leven op school kunnen verrijken en competenties op het gebied van leven en burgerschap kunnen bevorderen.

In deze context werd dit onderzoek opgezet als de bouwsteen van dit driejarige project, om de stand van zaken op het gebied van democratisch onderwijs in Europa te onderzoeken en om de mogelijkheden van de toepassing van democratisch onderwijs in openbare scholen te verkennen.



1. HET THEORETISCH KADER

1.1. Doel van het onderzoek en onderzoeksvragen

Het doel van deze studie was om de huidige status en ontwikkeling van democratisch onderwijs op scholen in Europa te analyseren met het tweeledige doel om:

1. Onthullen wat democratisch is in scholen (geschiedenis, verspreiding, stand van zaken)
2. Identificeren van de behoeften en hiaten van zowel democratische scholen als staatsscholen met betrekking tot de toepassing van democratisch onderwijs.

De eerste doelstelling werd ingegeven door het belang om een leemte in de literatuur op te vullen door onderwijsprofessionals, leerkrachten en academici te voorzien van een actuele beschrijving van het fenomeen democratisch onderwijs in zijn multidimensionale aspecten.

De tweede doelstelling werd in plaats daarvan getriggerd door de bereidheid om te begrijpen wat de uitdagingen zijn in democratisch onderwijs om zinvolle oplossingen te kunnen bieden. Dankzij de bevindingen van dit onderzoek zal het partnerschap van het DESC-project een specifieke training voor leerkrachten ontwerpen, die publiekelijk zal worden verspreid, en ook specifieke richtlijnen opstellen voor nationale en Europese belanghebbenden in het onderwijs en beleidsmakers, om het belang van de verspreiding van democratisch onderwijs in het openbare schoolsysteem te benadrukken.

Deze twee dimensies of theoretisch onderzoek en praktijk komen samen naar voren in de loop van de analyse die op de volgende pagina's zal worden onthuld.

De twee doelstellingen van het onderzoek zijn geoperationaliseerd in de volgende onderzoeksvragen die richting hebben gegeven aan het onderzoeksproces:

- *"Hoe staat het tegenwoordig met het democratisch onderwijs in Europa?"*
- *"Wat zijn (of zouden kunnen zijn) de belangrijkste uitdagingen en behoeften waarmee zowel democratische scholen als staatsscholen worden geconfronteerd bij de toepassing van democratisch onderwijs?"*



- *"Wat kan er gedaan worden om de bovenstaande uitdagingen op te lossen?"*

Volgens de goed beschreven categorisering van Ritchie et al. (2014) en Marshall en Rossman (2011) kan de eerste onderzoeksvraag (*"Wat is de situatie van democratisch onderwijs tegenwoordig in Europa?"*) worden omschreven als meer verklarend en beschrijvend, in een poging om een fenomeen uit te leggen en de redenen, componenten en verbanden ervan te onderzoeken.

De tweede onderzoeksvraag (*"Wat zijn (of zouden kunnen zijn) de belangrijkste uitdagingen en behoeften waarmee zowel democratische scholen als staatsscholen geconfronteerd worden bij de toepassing van democratisch onderwijs?"*) is integendeel exploratief in zijn bedoeling om weinig bekende gebieden van een bepaald onderwerp te onderzoeken en actueel evaluatief in zijn poging om conclusies te trekken over de "doeltreffendheid van het bestaande aanbod van democratisch onderwijs" en de beperkingen ervan.

Tot slot laat de laatste onderzoeksvraag (*"Wat kan er gedaan worden om de bovenstaande uitdagingen op te lossen?"*) haar generatieve poging zien om nieuwe ideeën aan te reiken voor de ontwikkeling van democratische onderwijspraktijken.

1.2. Het onderzoeksproces en de onderzoeksmethoden

Positionaliteit

Voordat we ingaan op de details van de verschillende methoden, is het belangrijk om een paar woorden te wijden aan de positionaliteit van de onderzoeker. De typologie van het onderwerp en het onderzoek dat raakt aan het educatieve, sociale en politieke domein, vraagt om een kritische erkenning van de invloed die de auteur(s) zou(de) kunnen hebben op de uitkomst van het onderzoek zelf. Aangezien het onderwerp van sociaal onderzoek complex en dynamisch is, is een erkenning van de positie van de onderzoeker essentieel om ervoor te zorgen dat er rekening wordt gehouden met de eigen vooroordelen van onderzoekers. Het is daarom belangrijk om te benadrukken dat de belangrijkste onderzoeker die betrokken is bij de analyse - Martina Paone - persoonlijke ervaring heeft met democratisch onderwijs, omdat ze 4 jaar lang de oprichtster is geweest van een democratische school in Brussel. Er is dus een zeer persoonlijke band met het studieobject en een duidelijke afstemming op de bestudeerde pedagogische benadering, die een invloed kan hebben op zowel de manier waarop het onderzoek is uitgevoerd als de resultaten ervan (zie Rowe, 2014). De onderzoekster is zich volledig bewust van de lens waardoor ze het fenomeen van democratisch onderwijs heeft geanalyseerd, maar ze heeft toch geprobeerd om een breed scala aan stemmen uit verschillende benaderingen aan bod te laten komen en om kritiek, valkuilen en complexiteiten van de democratische onderwijsfilosofie op te nemen, zonder daarom zelfs de sterkste kritiek op deze benadering weg te laten.

Onderzoeksmethode

Het onderzoek is gebaseerd op kwalitatieve onderzoeksmethoden vanwege de noodzaak om een diepgaand begrip te krijgen van democratisch onderwijs als een sociaal fenomeen, waarbij gebruik wordt gemaakt van een proces van het verzamelen, analyseren en interpreteren van voornamelijk niet-numerieke gegevens. Het doel is om betekenis te geven aan democratisch onderwijs in dit meerdimensionale en gecontextualiseerde aspect, waarbij de fenomenen worden geïnterpreteerd in termen van de betekenissen die mensen eraan geven, waarbij de focus ligt op een beschrijvend en observationeel niveau. (zie *Denzin en Lincoln, 1994; Asperen en Corte, 2019*)

De kwalitatieve onderzoeksbenadering is gebaseerd op vier belangrijke onderzoeksmethoden:

- Literatuuroverzicht
- interviews (in de vorm van een vragenlijst).
- Focusgroep
- Casestudy

Literatuuroverzicht

De eerste stap in dit onderzoek was de evaluatie van de beschikbare literatuur over democratisch onderwijs. Dit is niet alleen gedaan om eerder onderzoek te systematiseren, te verzamelen en te synthetiseren (Baumeister & Leary, 1997; Tranfield, Denyer, & Smart, 2003), maar vooral om een stevige basis te creëren voor het bevorderen van kennis over democratisch onderwijs, door het vergelijken en faciliteren van theorieontwikkeling. De literatuurstudie, die we in het volgende hoofdstuk kunnen vinden, heeft inderdaad de volgende doelstellingen:

- de literatuur op het gebied van onderwijskunde, psychologie en sociale wetenschappen te inventariseren en samen te vatten
- de verzamelde informatie kritisch analyseren door hiaten in de huidige kennis aan te wijzen; door eventuele beperkingen en controverses aan te tonen en door gebieden voor verder onderzoek te formuleren

Door de bevindingen en perspectieven van vele onderzoeken te integreren (via een multidisciplinaire aanpak die onderwijswetenschappen, politieke wetenschappen, sociale wetenschappen en psychologie onderzocht), gaf het literatuuronderzoek een overzicht van de huidige kennis over democratisch onderwijs in Europa en vormde het een solide basis voor de andere onderzoeksmethoden (focusgroepen, interviews en casestudy's) die het meest empirische deel van deze studie vormden.



Vragenlijst

In de loop van de voorbereidende fasen van het onderzoek realiseerde de partner van het DESC-project zich dat de literatuurstudie niet voldoende was om de complexiteit van het onderzoek naar democratisch onderwijs te doorgronden.

Ondanks een grote hoeveelheid theoretische en filosofische geschriften over dit onderwerp zijn er maar weinig bronnen die informatie kunnen geven over de huidige situatie in scholen, wat de moeilijkheden en behoeften zijn van schoolpersoneel dat betrokken is bij democratisch onderwijs of hoe staatsscholen denken over democratisch onderwijs.

De DESC-partnerschap besloot daarom om interviews in de vorm van "vragenlijsten" te sturen naar democratische scholen en staatsscholen om informatie uit de eerste hand te krijgen.

Een vragenlijst werd als een geschikte methode beschouwd om in korte tijd een groot aantal scholen te bereiken, de kosten van gegevensverwerking te beperken, consistentie bij het verzamelen en analyseren van de gegevens te waarborgen en de uitvoerbaarheid van de vergelijking te garanderen.

Interviews met behulp van schriftelijke vragenlijsten worden veel gebruikt in onderwijsonderzoek omdat ze een krachtig middel zijn om zowel informatie te verkrijgen als inzichten te verwerven (zie bijvoorbeeld Hannan, 2007).

Er werden twee verschillende vragenlijsten met gerichte vragen opgesteld: één voor democratische scholen en één voor staatsscholen. De vragenlijst bestond uit open vragen, waarop respondenten in hun eigen woorden antwoord gaven. Er is bijzondere aandacht besteed aan het stellen van duidelijke en specifieke vragen. De vragenlijst werd verstuurd naar scholen die democratisch onderwijs in de natuur van Europa toepassen. Het bereik is beperkt tot de pilotlanden van het partnerschap: België, Italië, Estland en Bulgarije.

Voordat de gegevens werden geanalyseerd, werd ook de specificiteit van elk land in ogenschouw genomen, waarbij de gehele onderwijscontext die onderwerp was van de analyse uitputtend werd onderzocht en in kaart gebracht om een duidelijk vergelijkend referentiekader te hebben. Een overzicht van de analyse van elk land wordt gegeven in hoofdstuk vier, voordat de empirische gegevens worden geïntroduceerd in hoofdstuk vijf.

COUNTRY	DEMOCRATIC SCHOOLS	STATE SCHOOLS
BELGIUM	5/7 (4 SCHOOLS)	9
BULGARIA	2/2	18
ESTONIA	2/2	13
ITALY	5/17	23 (22 SCHOOLS)
TOTAL	14	63



Focusgroep

Na een literatuurstudie, het in kaart brengen van de specifieke onderwijscontext van elk land en het invullen van de vragenlijst, werden de resultaten van het onderzoek getest aan de hand van twee gesprekken in focusgroepen. Focusgroepen worden gebruikt om informeel informatie te verzamelen bij een kleine groep personen die een gemeenschappelijke interesse hebben in een bepaald onderwerp - in dit geval democratisch onderwijs in scholen.

De twee focusgroepen werden op 30 oktober op Tenerife gehouden om de bevindingen van de vragenlijst te verfijnen en verder toe te lichten: in de ene focusgroep zaten experts, onderzoekers en volwassen medewerkers uit het democratisch onderwijs. In de andere focusgroep zaten leerkrachten en schoolhoofden van openbare scholen.

De discussie in de focusgroep maakte het mogelijk om verificatie te bieden bij het interpreteren van gegevens die anders slechts vermoedens zouden zijn, en om alternatieve verklaringen en interpretaties van bevindingen te bieden die mogelijk niet verkregen konden worden met traditionele kwantitatieve methoden (Merton en Kendall 1946).

Tijdens de focusgroep houdt de moderator een collectief interview met de deelnemers en creëert hij open communicatielijnen tussen individuen. Focusgroepen vertrouwen op de dynamische interactie tussen deelnemers om gegevens op te leveren die via andere benaderingen onmogelijk te verzamelen zouden zijn.

Het proces van de focusgroep was meer gericht op een model van "responsief interviewen", zoals voorgesteld door Rubin en Rubin (2011), waarbij meer wordt gekeken naar hoe mensen een gebeurtenis of object waarnemen en, belangrijker nog, "de betekenis die ze eraan toekennen", in plaats van een louter positivistische benadering te gebruiken om de waarheid of een definitief antwoord te vinden, maar eerder om te proberen te begrijpen wat de deelnemers aan de focusgroep geloven, zien of ervaren. Gezien de complementariteit van deze methoden hielp de focusgroep bij het verzamelen van een rijker begrip van hun perspectieven van de uitgenodigde experts.

Casestudy

Na de eerder genoemde onderzoeksmethoden voelde het partnerschap van het DESC-project de behoefte om dit onderzoek te verrijken met een voorbeeld van hoe democratisch onderwijs zou kunnen werken binnen het openbare schoolsysteem. Deze beslissing werd gemotiveerd door de antwoorden op de vragenlijsten, die wezen op de behoefte om praktische voorbeelden en succesverhalen te zien, maar ook door de bereidheid om gebruik te maken van deze geweldige gelegenheid om zichtbaarheid te geven aan een pioniersproject binnen de openbare school: de openbare democratische school Suvemäe-TKG. Er is gekozen voor een casestudiemethode omdat deze een complex onderwerp of onderwerp inzichtelijk en ervaring kan uitbreiden of kracht kan bijzetten aan wat al bekend is door eerdere onderzoeken, ook al gaat het om een gedetailleerde contextuele analyse van een beperkt aantal gebeurtenissen of omstandigheden en hun relaties (Grauer, 2012) .



2. WAT IS DEMOCRATISCH ONDERWIJS?

In dit hoofdstuk wordt het belangrijkste theoretische kader gepresenteerd, met een definitie, geschiedenis en een verklarende woordenlijst voor democratisch onderwijs. Er zal beschreven worden wat democratisch onderwijs is en waarom het belangrijk zou zijn om het in staatsscholen in praktijk te brengen. De volgende preambule is geïnspireerd op het werk van de "International Working Group on a Theory of Democratic Schools" en de "European Democratic Education Community - EUDEC", waaraan de literatuuranalyse van de meest recente publicaties van boeken en artikelen over dit onderwerp is toegevoegd.

2.1 Een ontologisch verschil

Zoals Biesta (2006), zou de centrale vraag van alle pedagogieën moeten zijn "wat het betekent om mens te zijn", en pas als we deze vraag beantwoord hebben, kunnen we beginnen met het opvoeden.

Veel onderwijspraktijken zijn daarom gebaseerd op filosofische ideeën over wat het betekent om mens te zijn. Wat democratisch onderwijs anders maakt dan alle andere onderwijsbenaderingen - en dus ook tegen de stroom in - moet daarom begrepen worden in het andere antwoord dat democratisch onderwijs geeft op de vraag "wat het betekent om mens te zijn".

Als we deze vraag beantwoorden, zien we dat er een groot verschil is tussen "Progressief Onderwijs" en Democratisch Onderwijs. Progressief Onderwijs wordt opgevat als alomvattende innovatieve benaderingen die over de hele wereld gepromoot en getest werden doorheen de 20ste eeuw door experimentele of laboratoriumschole en andere instellingen gebaseerd op progressivistische filosofieën, de principes van het "nieuwe onderwijs" en kritische pedagogieën. Zulke praktijken werden aangemoedigd en geïmplementeerd door een lange lijst visionairen, hervormers en voorstanders van de "actieve school", "ervaringsleren", "kindgerichte pedagogie", collectieve opvoeding en samenwerking tussen leeftijdsgenoten, enz. (Bowers, 1967; Darling en Nordenbo, 2003; Gribble, 1998). (Bowers, 1967; Darling en Nordenbo, 2003; Gribble, 1998). Intrinsiek aan hen allen, hun verscheidenheid niettegenstaande, was een kritiek op de traditionele, conventionele pedagogieën die heersen in het massale onderwijs (zie GAWLICZ en STARNAWSK, 2020).

Om de visie van progressief onderwijs op de vraag "wat het betekent om mens te zijn" te begrijpen, moeten we kunnen zien wat de Belgische progressieve politicus en filosoof John Pitseys (2014) rekoneert over het gebruik van f



democratie op school. Hij werpt een schijnbare paradox op door te stellen dat de school geen democratische plaats is en in principe ook niet voorbestemd is om dat te zijn. In feite stelt hij dat scholen individuen samenbrengen die verondersteld worden iets te weten, de leerkrachten, en andere individuen die nog niets weten, de leerlingen. Deze kennis betreft academische kennis en vaardigheden, zoals en academische vaardigheden, zoals leren redeneren, schrijven of redeneren, schrijven of wiskunde. Maar het gaat ook om waarden die worden verondersteld voor te schrijven wat burgerlijk of moreel is om te doen. Hij stelt dat het bestaan van ongelijkheden in kennis of vaardigheden tussen individuen niet voldoende is om een verschillende politieke status te rechtvaardigen: democratie onderscheidt zich van andere politieke systemen door het feit dat elke burger gelijke rechten en vrijheden heeft, ongeacht zijn competentie of persoonlijke moraal. Deze asymmetrie is echter bijzonder omdat onderwijs per definitie tot doel heeft de student uit de staat van minderjarigheid te halen. De idealen van vrijheid en gelijkheid veronderstellen een volwassen, geëmancipeerde identiteit, waarvan de verwezenlijking juist onderwijs veronderstelt: het einde van de leerplicht wordt verondersteld overeen te komen met de verwerving van een vorm van intellectuele meerderjarigheid voor de leerling.

Pitseys stelt dat de school in naam van haar educatieve missie wordt opgevat als een huis van discipline en een huiselijk systeem op zich. Haar democratische functie is te danken aan de kwaliteit van het verstrekte onderwijs en aan de sociale en burgerlijke competentie van de leerkracht.

Dat democratie wel moet worden onderwezen maar niet uitgeoefend op scholen is gebaseerd op de a priori veronderstelling dat democratie alleen plaatsvindt tussen burgers en dat leerlingen nog geen volwaardige burgers zijn.

Wat hier echt belangrijk is, is dat Pitseys duidelijk de basisveronderstelling van al het progressieve (en niet-progressieve) onderwijs naar voren brengt. Dus, als hij Biesta's vraag "wat het betekent om mens te zijn" en dus "wat het betekent om kind te zijn" in progressief onderwijs zou beantwoorden, zou Pitseys kunnen zeggen dat kinderen halve burgers zijn, nog geen volwassenen, en dat ze daarom nog niet alle rechten hebben en dat ze wachten om een heel persoon te worden.

Integendeel, Democratisch Onderwijs ziet menselijke wezens in de wereld komen als unieke individuen door verantwoordelijke reacties op de externe omgeving. Kinderen worden beschouwd als hele, competente wezens die uitgerust zijn met de nieuwsgierigheid en de motivatie om zichzelf te kunnen zijn, te ontdekken wie ze zijn en hun geluk na te streven. In deze zin geeft democratisch onderwijs dezelfde rechten aan kinderen als aan volwassenen - op voorwaarde dat kinderen de verantwoordelijkheid kunnen dragen die verbonden is met het corresponderende recht". We kunnen dus zien dat er een ontologisch verschil is tussen de algemene opvatting van de meeste onderwijsbenaderingen die de rol van volwassenen zien als die van smeden, leiden, en het ethos van democratisch onderwijs waar volwassenen gelijken zijn die - dankzij de grote ervaring - het kind begeleiden in een reis van zelfontdekking.

Tot slot hebben sommige wetenschappers (o.. Suissa, 2006) er ook op gewezen dat het concept van de menselijke natuur dat door de voorstanders van democratisch onderwijs naar voren wordt gebracht, het concept is dat de menselijke natuur van nature welwillend is. Er is inderdaad een educatieve overtuiging dat kinderen in zekere zin een aangeboren vermogen tot nieuwsgierigheid hebben,



motivatie en altruïsme. Greenberg zou zeggen dat kinderen extreem goed zijn (en daarom niet onderwezen hoeven te worden) in al die gedragingen die ze als volwassenen nodig zullen hebben, zoals creativiteit, verbeeldingskracht, alertheid, nieuwsgierigheid, bedachtzaamheid, verantwoordelijkheid en beoordelingsvermogen. Wat kinderen missen is ervaring, die kan worden opgedaan als volwassenen leerlingen op een open manier begeleiden.

Beoefenaars en auteurs die democratisch onderwijs promoten geloven daarom dat kinderen hun volledige potentieel kunnen onthullen als ze vertrouwen krijgen en de volledige steun en de middelen om uit te drukken wie ze zijn. Het zijn dus de omgevingsfactoren die bepalen in welke mate kinderen in staat zullen zijn om zichzelf te openbaren of dat ze zullen worden gedwongen en gesmeed tot iets wat ze niet zijn. Dit constructivistische aspect verklaart de centrale rol die democratische onderwijsdenkers toekennen aan de opvoedings- en socialisatieprocessen van kinderen om hun potentieel tot uiting te laten komen dankzij de hulp bij het ontwikkelen van persoonlijke en sociale vaardigheden.

In deze zin kunnen we gemakkelijk begrijpen dat het doel van democratisch onderwijs is om kinderen in staat te stellen een gelukkig en zinvol leven te leiden (zie Gray, 2020; Hannam, 2020) en om kinderen op een niet- interventionistische manier te begeleiden, zodat, zoals Neill aangaf, "de functie van een kind is om zijn eigen leven te leiden - niet het leven dat zijn bezorgde ouders denken dat hij zou moeten leiden, niet een leven volgens het doel van een opvoeder die denkt dat hij het het beste weet" (zoals geciteerd in Bull, 1970).

Kinderen worden duidelijk niet beschouwd als lege vaten die gevuld moeten worden met leren, maar ze hebben alle nieuwsgierigheid en motivatie om hun eigen weg te volgen en worden naar behoren begeleid in hun zelfontdekkingsreis.

Democratisch onderwijs staat dus ontologisch tegenover "conventionele scholen", als we het beschouwen als traditioneel, curriculumgericht, sterk gericht, gericht op academisch studeren en gebruikmakend van uniforme evaluatiesystemen, maar het verschilt ook sterk van progressief onderwijs. Hoewel democratische scholen in deze traditie ingebed zijn, is er een duidelijk ontologisch verschil: volwassenen doen geen stap terug van hun centrale positie en geven de macht om beslissingen te nemen echt over aan het individu en de groep. In progressief onderwijs worden "studentgecentreerd leren" en "projectgebaseerd leren" gedeeltelijk geïmpliceerd, en het curriculum gaat ook minder over encyclopedisch studeren ten voordele van interdisciplinaire competenties, en evaluatietechnieken worden ook persoonlijker, in deze omgevingen is er, zelfs als de academische druk afneemt, nog steeds sprake van geregisseerd onderwijs, omdat er een curriculum is dat gevolgd moet worden, en de volwassene een superieure machtspositie heeft die de activiteit beheert. Er zijn ook andere aspecten die progressief onderwijs onderscheiden van democratisch onderwijs, bijvoorbeeld: segregatie naar leeftijd, geen onbeperkte toestemming om vrij te spelen, geen mogelijkheid om vrij door de verschillende ruimtes te bewegen. Het beslissende criterium voor de genoemde paradigmaverschuiving naar democratisch onderwijs is de implementatie van echt zelfgestuurd leren, waarbij de volwassene zich terugtrekt uit de centrale machtspositie.



2.2. Basisideeën van democratisch onderwijs

De afgelopen jaren vonden er veel verschillende bijeenkomsten, conferenties en publicaties van de democratische onderwijsbeweging plaats waar experts die op dit gebied werkzaam zijn, academici en onafhankelijke onderzoekers bijeenkwamen om de theoretische en praktische basis van democratisch onderwijs te bespreken.

Met name EUDEC (European Democratic Education Community) heeft een specifieke werkgroep gewijd aan de theorie van democratisch onderwijs, terwijl verschillende EUDEC- en IDEC-conferenties ook gericht waren op het definiëren van de essentie van democratisch onderwijs. We kunnen stellen dat deze gemeenschap van deskundigen en academici het eens is over twee basisprincipes van democratisch onderwijs, die algemeen aanvaard worden als de basis van deze benadering: ZELFVERANTWOORDING en DEMOCRATISCHE COMMUNAUTAIRE PROCESSEN.

Deze twee basisbegrippen zijn ook de centrale ideeën die worden beschreven in verwante literatuur en hebben diepe interpretatiemogelijkheden van de belangrijke betekenissen en facetten die ze in zich dragen en de complexiteit wanneer ze met elkaar in verband worden gebracht. Deze twee principes zullen nader worden toegelicht.

ZELFBESCHIKKING:

Zelfbeschikking in de context van democratisch onderwijs betekent een proces waarbij kinderen de primaire leiding nemen over hun keuzes, inclusief de keuzes die verband houden met het plannen, voortzetten en evalueren van hun leerervaringen. Deze vrijheid om over hun leven te beslissen mag nooit verward worden met vergunning (zie Neill, 1978).

Zelfbeschikking kan in deze context vanuit drie verschillende invalshoeken geanalyseerd worden: zelfbeschikking als mensenrecht, zelfbeschikking als geestelijke gezondheid en zelfbeschikking als leerproces.

- **Mensenrechten:** We zouden kunnen zeggen dat het recht op vrije zelfbeschikking de centrale geest van mensenrechten is. Het vermogen om een reflectief bewustzijn te ontwikkelen en de vrije wil die daaruit voortvloeit kan worden gezien als het centrale verschil met andere dieren, en zelfs vanuit een spiritueel perspectief is de vrije wil wat ons menselijk maakt, omdat we dit "goddelijke" potentieel in ons dragen. Dit natuurlijke recht werd gedurende lange perioden in de geschiedenis onderdrukt en het is vrij recent in de geschiedenis veroverd door nog steeds een klein percentage van de wereldbevolking. Hoewel het fundamentele mensenrecht op zelfbeschikking in de meeste moderne democratieën algemeen aanvaard is, heeft het de kindertijd nog niet bereikt. Kinderen worden meestal nog steeds behandeld als objecten van onze



"onderwijs" zonder stem en zonder stem, zelfs in zeer directe kwesties van hun dagelijks leven. Het volstaat eraan te herinneren dat het fundamentele recht van kinderen om deel te nemen aan gebeurtenissen die hun eigen leven betreffen relatief recent werd erkend in de Conventie over de Rechten van het Kind (1989). Het recht van kinderen om gehoord te worden is wettelijk uitgebreid tot alle acties en beslissingen die het leven van kinderen beïnvloeden: binnen hun gezin, hun school, hun gemeenschap en op nationaal beleidsniveau. Enkele jaren na de publicatie van de Conventie schreef Roger Hart (1992) een artikel getiteld "Kinderparticipatie: van symbolisme tot burgerschap", gepubliceerd door het Innocenti Research Centre van UNICEF. In dit stuk paste de auteur de Ladder van Participatie aan, een concept dat werd ontwikkeld door Sherry Arenstein en dat verwijst naar de betrokkenheid van burgers bij de besluitvorming (1969). De ladder legt de verschillende gradaties van respect voor de rechten op participatie in projecten uit, gaande van manipulatie in plaats van echte participatie onderaan de ladder tot door kinderen geïnitieerde, gedeelde beslissingen met volwassenen bovenaan (zie afbeelding). Hart definieert participatie - een fundamenteel recht van burgerschap - als "Het proces van het delen van beslissingen die van invloed zijn op iemands leven en het leven van de gemeenschap waarin men leeft" (Hart, 1992). Het respecteren van de rechten van kinderen zou volgens Hart garanderen dat ze betrokken burgers worden die in staat zijn hun rechten en die van anderen te waarderen.

Het pessimistische scenario dat uit de analyse van Hart naar voren komt, is de afgelopen 30 jaar echter niet veel verbeterd. We zien dat kinderen bij de meeste zaken die hun leven betreffen niet worden betrokken en dat hun grondrechten daarom niet worden gerespecteerd.

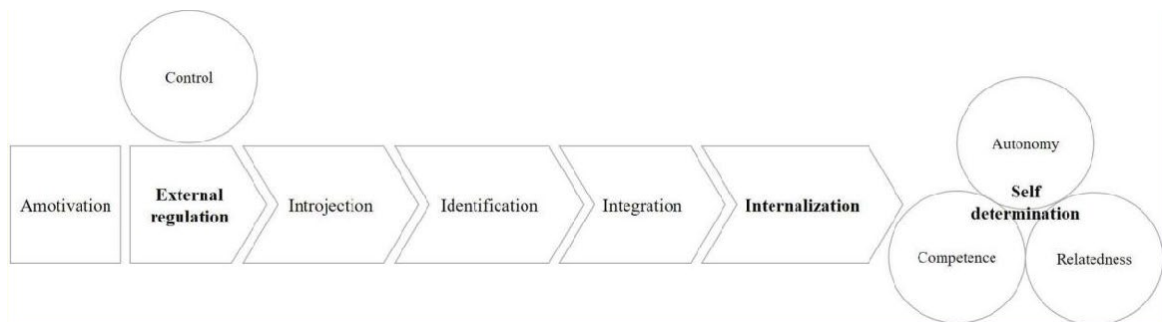
De beperking van mensenrechten tot kinderen en jongeren wordt door velen beschouwd als "adultisme". Adultisme wordt door veel wetenschappers (Bell, 1995; Bonnardel, Y. (2015); Fletcher, 2021; Gong en Wright, 2007) gedefinieerd als gedragingen en houdingen die gebaseerd zijn op de aanname dat volwassenen beter zijn dan jongeren en het recht hebben om zonder instemming op te treden tegen jongeren. Dergelijke geleerden zijn van mening dat we in een samenleving leven waar sprake is van structureel adultisme en dat scholen zijn opgericht om een samenleving te dienen waarin volwassenen centraal staan en waarin de rechten van kinderen over het hoofd worden gezien. Volgens deze gedachtestroom zorgen de formele en informele systemen, processen, organisatie en resultaten van scholen ervoor dat de vooringenomenheid ten opzichte van volwassenen wordt gewaarborgd, versterkt, in stand gehouden of overgedragen.

Betrokken bij het respecteren van kinderrechten en het bestrijden van adultisme in zijn multidimensionale aspecten, ziet democratisch onderwijs zelfbeschikking van kinderen als een fundamentele voorwaarde voor democratische samenlevingen. Dit aspect van zelfbeschikking (persoonlijke vrijheid/verantwoordelijkheid) is daarom sterk verbonden met het tweede principe van democratisch onderwijs, namelijk de democratische gemeenschapsprocessen.

Mentale en fysieke gezondheid: Psychologische bevindingen (La Guardia, J. 2017, Ntoumanis N, Ng JYY, Prestwich A et al, 2021; Ryan, R. M. & Deci, E. L., 2017) laten zien dat zelfdeterminatie, of de zogenaamde interne of externe locus of control, een van de belangrijkste factoren is voor mentale gezondheid.



Motivatie - energie gericht op een doel - speelt een grote rol in onze levensstijlkeuzes en in ons vermogen om duurzame veranderingen door te voeren die nodig zijn om onze gezondheid op peil te houden. Onderzoekers hebben echter door middel van vele studies ontdekt dat wanneer mensen meer autonoom gemotiveerd zijn, ze meer kans hebben op een goede mentale gezondheid, integendeel, passief vertrouwen op externe motivaties om iets te bereiken in het leven kan zeer schadelijk zijn. Ryan en Deci (2017) hebben gesuggereerd dat de neiging om proactief of passief te zijn grotendeels wordt beïnvloed door de sociale omstandigheden waarin we worden opgevoed. In een eerdere publicatie beschrijven dezelfde auteurs (Deci en Ryan, 1985) dat autonome oriëntatie de hoogste graad van ontwikkeling vertegenwoordigt, omdat het de mogelijkheid garandeert om iemands gedrag aan te passen in harmonie met de omgeving en om goede voldoening te krijgen in de interpersoonlijke relaties, evenals een gevoel van zelfrealisatie. Volgens de zelfdeterminatietheorie zal het nastreven van autonome doelen het welzijn verbeteren omdat deze doelen in lijn zijn met iemands ware zelf, zorgen en waarden en daarom voldoen aan de psychologische basisbehoeften. Omgekeerd zal het nastreven van gecontroleerde doelen het welzijn beperken, omdat deze doelen niet nauwkeurig de belangen en waarden van iemands diepere zelf weerspiegelen en dus waarschijnlijk niet de psychologische basisbehoeften bevredigen (Gillet et al., 2012). Ook Miquelon en Vallerand (2008) tonen aan dat autonome motivatie uiterst belangrijk is voor de gezondheid, ook wanneer mensen voor uitdagingen staan, omdat het individuen in staat stelt zich te beschermen tegen stressvolle gebeurtenissen, omdat het hen voorziet van voldoende psychologische hulpbronnen die voortkomen uit meer adaptieve vormen van coping. (Migliorini, Cardinali & Rania, 2019). De literatuur benadrukt ook dat autonoom zijn internalisatie van waarden en bewustzijn van intrapersoonlijke en interpersoonlijke dynamieken en van hun relatie tot gedrag en gezondheid bevordert, in lijn met de psychosociale benadering (Williams en Deci, 1996). Natuurlijk is het niet zwart of wit, maar zelfsturing kan eerder worden voorgesteld als een continuüm aan de uitersten waarvan we intrinsieke motivatie en autonome regulatie aan de ene kant en de externe bepaling van gedrag en amotivatie aan de andere kant vinden (zie Figuur 1).



Figuur 1 SDL-proces van internalisering. Bron: Migliorini, Cardinali & Rania, 2019

Tussen de twee polen kunnen we ons een proces van internalisatie van causaliteit voorstellen, waardoor het individu zijn eigen redenen maakt voor het gedrag dat anderen hem in eerste instantie hadden voorgeschoteld. Er zijn dus puur externe vormen van regulatie (straffen en belonen) en meer geïnternaliseerde extrinsieke regulatievormen, zoals introjectie, waarvan het gedrag wordt gestuurd door de

dynamiek van het zoeken naar goedkeuring, en identificatie, waarin waarden bewust worden geaccepteerd en getransformeerd in elementen van het zelf (Grolnick et al., 1991; Vallerand en Bisonette, 1992; Deci et al., 1994). Tot slot organiseert en congruent maakt het integratieproces verschillende identificaties, waardoor de ervaring van het zelf als een eenheid mogelijk wordt.

Na een overvloed aan psychologische studies die de duidelijke impact van zelfbepaling op de geestelijke gezondheid hebben geanalyseerd, moeten we de fundamentele rol van de school begrijpen in het bevorderen of tegenwerken van het welzijn en de persoonlijke groei van kinderen door zelfbepaling te bevorderen of te belemmeren.

Maria Montessori had opgemerkt dat elk jong individu een eigen bouwplan heeft dat het in de loop van zijn leven wil ontwikkelen. Als het in dit proces wordt verstoord, bijvoorbeeld tussenkomst of instructie van volwassenen, raakt het kind er steeds verder van verwijderd. Montessori noemt deze verstoringen "afwijkingen", omdat iets het kind van het beoogde ontwikkelingspad heeft getrokken dat het van nature zou volgen, en als dit consistent en herhaaldelijk gebeurt, kan dit resulteren in lichamelijke of psychische ziekteoorzaken.

In het conventionele onderwijs wordt zelfbeschikking, en dus de interne locus van controle, vaak onderdrukt of tot een minimum beperkt. Deze praktijk is zeer schadelijk voor kinderen omdat dergelijke dwangpraktijken schadelijk zijn voor het welzijn van kinderen.

Dit is een van de redenen waarom in Democratisch Onderwijs de focus eerst ligt op de ontwikkeling van persoonlijke basiscompetenties en sociaal-emotionele vaardigheden, in plaats van op cognitieve vaardigheden en leerprestaties. Democratisch onderwijs stelt kinderen in staat hun innerlijke motivatie te vinden en begeleidt kinderen bij het opbouwen van hun persoonlijke en sociale vaardigheden, zodat ze zichzelf kunnen leren kennen en keuzes kunnen maken die in lijn zijn met hun eigen voorkeuren.

We zijn echter een hoge mate van autoriteit gaan verwachten van bestuurders, leerkrachten, ouders, schoolbesturen en zelfs van de overheid, maar slechts enkele scholen hebben het idee van totale en absolute keuzevrijheid voor de leerlingen zelf omarmd. De opvatting dat een kind de mentale en emotionele capaciteiten heeft om dit soort beslissingen te nemen is moeilijk te verkopen (Peramas, 2007).

Zelfbeschikking is niet alleen een belangrijke factor voor mentale gezondheid, maar het is ook een fundamentele factor voor fysieke gezondheid. De stroom studies over de voordelen van natuur- en buitenleren is duidelijk: het is cruciaal voor kinderen om te kunnen bewegen, om hun leerproces te begeleiden met beweging en om niet acht uur per dag aan een bureau verankerd te zitten. Zelfbeschikking, en dus vrijheid voor kinderen om zich in de ruimte te bewegen en autonoom te beslissen over houding, ruimte en bewegingen, heeft daarom ook een grote impact op het fysieke welzijn van kinderen.



-Leerprocessen:

Van Rousseau tot Spencer, langs Dewey, Thoreau en Piaget, allemaal waren ze van mening dat leren natuurlijk moet zijn. Er zijn enorme werken en beschouwingen aan besteed om het leren in het klaslokaal te laten overeenkomen met de spontaniteit van kinderen daarbuiten. Volgens Egan is de "heilige graal van het progressivisme" het ontdekken van instructiemethoden die zijn afgeleid van en gemodelleerd naar het moeiteloze leren van kinderen (Egan, 2002, p.38). Zowel de psychologie als het onderwijs hebben geprobeerd om aan deze doelstelling te werken (zie Peramas, 2007). Het antwoord dat democratische onderwijsdenkers op deze inspanningen zouden geven, is dat er geen betere manier is om te leren dan kinderen de controle over hun leren te laten nemen.

In de laatste decennia bevestigden verschillende neurobiologische onderzoeken de onderliggende hypothese van de democratische onderwijstraditie die al meer dan 100 jaar in praktijk wordt gebracht: de emotionele verbinding met de (leer)activiteit, gedreven door zelfbeschikking en dus door intrinsieke motivatie, is fysiologisch niveau substantieel om de nodige neurotransmitters en isolatoren te activeren en zo de leerprocessen op lange termijn te bevorderen. De overtuiging dat kinderen het beste leren als ze vrij zijn van dwang werd al gepromoot in de Conferenties over Nieuwe Idealen in het Onderwijs (1914-37) die de bouwstenen vormden van de kindgerichte benaderingen in het moderne onderwijs.

Zelfsturing als leerproces wordt zelfgestuurd leren genoemd (of soms ook autonoom leren, zelfgeorganiseerd of zelfgestuurd onderwijs). Zelfgestuurd onderwijs is onderwijs dat voortkomt uit de zelfgekozen activiteiten en levenservaringen van de leerling; en zelfgestuurd onderwijs (met hoofdletters) verwijst naar de doelbewuste praktijk jongeren volledig vrij zijn om zichzelf te onderwijzen op hun eigen gekozen manieren in plaats van door middel van een gedwongen curriculum (Alliance for Self-Directed Education, 2021; Gray, 2017).

Zelfgestuurd leren ziet kinderen (en mensen in het algemeen) als biologisch en intrinsiek gemotiveerd om de lessen te leren van de cultuur waarin ze leven (voor meer informatie zie De Beer, J. Mentz E. (2016) en Gray, P (2009). Mensen door de geschiedenis heen en in de meeste culturen ter wereld leren op een manier die zelfsturend is. De vaardigheden en kennis die nodig zijn om te gedijen in deze samenleving kunnen verschillen van die welke nodig zijn in jager-verzamelaars samenlevingen, maar de wetenschap laat ons zien dat er een aantal fundamentele aspecten zijn van het mens zijn en kenmerken die specifiek zijn voor onze soort. Zelfsturend onderwijs werkt met deze natuurlijke drijfveren in plaats van ze tegen te werken. Kinderen en jongeren worden ondersteund om te doen wat hen interesseert, om te socialiseren en te spelen met kinderen van verschillende leeftijden zoals zij dat willen en om te leren door onderdompeling in hun gemeenschap en met de middelen van hun cultuur. Zelfsturend leren is verankerd in de overtuiging dat het meest efficiënte, langdurige en diepgaande



leren plaatsvindt wanneer het door de leerling wordt gestart en nagestreefd en dat alle mensen creatief zijn als ze hun unieke talenten mogen ontwikkelen.

Studies hebben aangetoond dat wanneer mensen zelf bepalen wat ze moeten leren, ze het onderwerp aanzienlijk beter vasthouden dan wanneer iemand anders bepaalt wat ze moeten leren. Dit is wat Deci en Ryan (2002) de "*paradox van prestatie*" noemen: *Hoe harder je duwt, hoe slechter het wordt*".

Externe motivatie is alleen nodig als iemand anders bepaalt wat de leerling moet leren. In het conventionele onderwijs hebben leerkrachten de neiging om te werken via extrinsieke motivatie, door gebruik te maken van een belonings- en strafsysteem. Dit heeft geleid tot het zogenaamde "bulimisch leren", waarbij academische inhoud onder druk wordt opgenomen (waarbij vaak zelfs een emotionele afwijzing van "leren" en cultuur wordt ontwikkeld) en alleen wordt "uitgespuugd" om testresultaten te behalen, en niet bruikbaar blijft op de lange termijn, zoals studies van hertoetsen hebben bevestigd, zelfs in verrassend korte perioden en ook kijkend naar goede eerste testresultaten. Bulimisch leren creëert een omgeving waarin leerlingen gedwongen worden om informatie uit het hoofd te leren zonder dat er veel aandacht wordt besteed aan het op lange termijn vasthouden van kennis en vaardigheden die nodig zijn om deze vaardigheden op een competente manier te kunnen oefenen (zie Bensley RJ, Ellsworth T., 1992; Nelson CE., 2010) . De fysieke en mentale gezondheid van studenten wordt aangetast door de druk die inherent is aan bulimisch leren, met onderwijsresultaten die worden gekenmerkt door de verzuchtingen van studenten dat ze onvoorbereid zijn en "niets weten". Als onderwijspraktijk is boulimisch leren net zo ongezond als zijn naamgenoot voor het lichaam is.

Deze factoren bepalen de keuzes van democratische scholen om zich te richten op interne motivatie in plaats van externe. Wanneer de leerlingen hun eigen leerplan bepalen, is externe motivatie niet nodig. In democratisch onderwijs wordt externe motivatie daarom vervangen door interne motivatie.

Wanneer we het hebben over zelfgestuurd leren, verwijst democratisch onderwijs niet naar permissief "geen regels" onderwijs zoals het zogenaamde "laissez faire". Democratisch onderwijs vereist een duidelijke structuur, een reeks gezamenlijk bepaalde regels en de aanwezigheid van volwassenen als gidsen voor het zelfgestuurd leren en om de nieuwsgierigheid en interne motivatie van leerlingen aan te wakkeren. De mate van "zelfsturing" en autonomie verschilt dan van democratische school tot school. Maar in elke school is er een evenwicht tussen de individuele vrijheid en de behoeften van anderen en de hele gemeenschap.

is een hele reeks voorbeelden van kinderen uit democratische scholen om te laten zien hoe intrinsieke motivatie werkt. Enkele daarvan zijn bijvoorbeeld de verslagen over hoe kinderen leren in de Sudbury Valley school, die te vinden zijn op de SVS website of de onderzoeken van Peter Gray over de alumni van de Sudbury school (zie bijvoorbeeld Gray, P. & Chanoff, D. 1986).



De overgang van extern gestuurd onderwijs naar zelfgestuurd onderwijs betekent een paradigmaverschuiving in het onderwijs. Deze verschuiving brengt niet alleen een verandering in de studenten met zich mee. Nadat de meeste volwassenen een academische biografie van geregisseerd en dwingend onderwijs hebben meegemaakt, leidt de toepassing van zelfgestuurd onderwijs er vaak toe dat volwassenen zichzelf en de sociale regel die ze rond onderwijs hebben opgebouwd, in vraag stellen. Omdat we niet zijn opgeleid in het in vraag stellen van de status quo of kritische zelfreflectie, is dit proces van mentaal "ontscholen" of "afleren", om de noodzakelijke veranderingen te begrijpen en diep te vertrouwen in het zelfbeschikkingsvermogen van kinderen en de zelforganisatie van hun leerprocessen, vaak een moeilijke taak voor veel volwassenen, pedagogen en leerkrachten. Een van de typische voorbeelden in deze zin zijn de moeilijkheden die volwassenen die gegroeid zijn in een traditioneel schoolsysteem (en dus leerkrachten en pedagogen) hebben om te begrijpen dat vrij spel een ethologische behoefte is van kinderen en de jongsten voor hun gezonde ontwikkeling. Kinderen en jongeren laten spelen is dus niet hun leren verwaarlozen, maar hen het woord laten ervaren, intrinsieke interesses en competenties laten ontwikkelen; leren beslissingen te nemen, problemen op te lossen, zelfcontrole uit te oefenen, regels te volgen, leren hun emoties te reguleren, leren met anderen om te gaan als gelijken en vreugde te ervaren. Door al deze effecten bevordert spel de geestelijke gezondheid en dus het leren (voor meer informatie zie Gray P. 2011).

DEMOCRATISCHE GEMEENSCHAPSPROCESSEN:

Dit tweede aspect van democratisch onderwijs is gerelateerd aan het sociale en interpersoonlijke leven in de school: in democratisch onderwijs heeft iedereen een stem en stem, niet alleen voor zijn persoonlijke zaken, maar ook voor de besluitvormingsprocessen in de gemeenschap. De mogelijkheid voor kinderen om mee te beslissen over de school heeft ingrijpende gevolgen op verschillende niveaus, die hieronder worden toegelicht:

-Gemeenschap van gelijken: Kinderen en jongeren de mogelijkheid bieden om deel te nemen aan het besluitvormingsproces op hun school heeft niet alleen invloed op de structuur van de gemeenschapsprocessen. Het heeft een directe invloed op de manier waarop alle actoren op school met elkaar omgaan en op het opbouwen van vertrouwensrelaties.

In het conventionele onderwijs groeien kinderen op in hiërarchische structuren en meestal hebben ze geen andere keuze dan een volwassen autoriteit te gehoorzamen zonder dat hen belangrijke opties worden geboden om hun realiteit te veranderen.

Deze asymmetrie werd in de inleiding al voorgesteld in het discours van de Belgische progressieve politicus en filosoof Pitseys (2014). Hij stelt inderdaad dat de onderliggende basis van de school de asymmetrie is tussen wie weet en wie niet weet, en dat de school geen democratische instelling kan zijn omdat haar doelwit, de kinderen, nog geen volwaardige burgers zijn. Daarom kunnen ze niet als gelijken worden beschouwd. Deze asymmetrische omgeving leert kinderen echter



om heel passief regels te accepteren van een superieur persoon die alles voor hen beslist. In zo'n situatie is de onderliggende boodschap aan kinderen dat ze niet te vertrouwen zijn om beslissingen te nemen. Dit leidt op de lange termijn tot een gebrek aan vertrouwen in zichzelf en in anderen, en tot een onvermogen om deel te nemen en een actieve en onafhankelijke geest te zijn.

Integendeel, in democratisch onderwijs wordt het vertrouwen in kinderen als een sleutelement beschouwd. Democratisch onderwijs is daarom gebaseerd op een gemeenschap van gelijken, er is geen hiërarchie tussen leerkrachten en leerlingen, alleen verschillende rollen. Kinderen worden gezien als mensen die hetzelfde respect, dezelfde aandacht en zorg verdienen als volwassenen. In democratische scholen krijgen kinderen daarom de mogelijkheid om inspraak te hebben in alle zaken die hen interesseren en waarover ze zelf kunnen beslissen.

Democratische participatie en waarden:

We zagen eerder dat participatie een fundamenteel recht van burgerschap is (daarom verbonden met de discussie over mensenrechten). Participatie wordt gedefinieerd als "Het proces van het delen van beslissingen die van invloed zijn op iemands leven en het leven van de gemeenschap waarin men leeft" (Hart, 1992). Volgens Hart mogen we niet verwachten dat jongeren op 16-, 18- of 21-jarige leeftijd plotseling betrokken burgers worden, zonder dat ze eerst ervaring hebben opgedaan met wat het betekent om hun stem te gebruiken, zichzelf te organiseren en invloed uit te oefenen op hun leven. Dat betekent dat inzicht in democratische participatie en het vertrouwen en de competentie om te participeren alleen geleidelijk kunnen worden verworven door oefening, en deze oefening moet worden ingebed in het leren (voor meer informatie, zie Licht, Massini, Pateraki en Scimeca, 2019). Historisch gezien werd de discussie over onderwijs en democratie voor het eerst gevoerd door John Dewey, die van mening was dat zonder onderwijs dat het mogelijk maakt om zowel onze vrijheid als onze verantwoordelijkheid ten opzichte van anderen te begrijpen, de democratie zich niet kan ontwikkelen en niet kan voortbestaan, en daarom geloofde hij dat het doel van onderwijs gericht moest zijn op het voorbereiden van jonge mensen om volwaardige en actieve deelnemers te zijn aan alle aspecten van het democratische leven, waaronder het vermogen om kritisch te denken, het gevoel van efficiëntie en het verlangen om actief deel te nemen aan het politieke leven.

Deze opvatting van onderwijs als een actieve agent om de politiek vorm te geven bestaat al in sommige poststructurele geschriften over onderwijs (bijv. Ellsworth, 1989; Lather, 1991, Britzman, 2006; Biesta, 2006; 2010, om er maar een paar te noemen). Dit leidt tot wat we een educatieve vorm van politiek zouden kunnen noemen, of een politieke vorm van onderwijs in onderwijsfilosofie, en dat noemen we democratisch onderwijs. Ondanks het feit dat er nog geen algemeen bewustzijn is van het belang en de noodzaak van deze onderwijsopvattingen voor de praktijk van het "zorgen voor de toekomst" in complexe kosmopolitische tijden (zie Osberg, 2010), stelt democratisch onderwijs de zorg voor de toekomst van onze democratieën centraal.



Deze basisvaardigheden van burgerschap zijn fundamenteel voor het leven in een democratische samenleving. Al in 2008 merkte het Witboek van de Raad van Europa over de interculturele dialoog op dat de competenties die burgers moeten verwerven om effectief deel te nemen aan een cultuur van democratie niet automatisch worden verworven, maar moeten worden geleerd en geoefend, en dat onderwijs het belangrijkste middel is voor dit leren: mensen voorbereiden op een leven als actieve democratische burgers, lerenden ondersteunen bij het verwerven van de competenties die ze nodig hebben om effectief deel te nemen aan democratische processen en de interculturele dialoog. Ook het document "Competence for Democratic Culture" (2016) van de Raad van Europa stelt dat een onderwijssysteem dat mensen uitrust met dergelijke competenties leerlingen in staat stelt om actieve deelnemers te worden aan democratische processen en aan de interculturele dialoog, maar het geeft leerlingen ook het vermogen om te functioneren als autonome sociale agenten die in staat zijn om hun eigen doelen in het leven te kiezen en na te streven. Ondanks de theorie, zoals Derry Hannam opmerkte (2001) "is er nog steeds een wereldwijde politieke bezorgdheid dat veel jongeren weinig interesse hebben in of kennis hebben van hun democratische regeringssystemen, en hun betrokkenheid bij de lokale gemeenschappen lijkt vrij laag. Zelfs degenen die wel interesse of kennis hebben, lijken een wankel vertrouwen te hebben in de capaciteit van hun systemen of de integriteit van hun politici om zich in te zetten voor gunstige veranderingen. In potentie biedt het een gevaarlijk vruchtbare bodem voor xenofobie, racisme en nationalistische demagogie". Krachtige voorbeelden zoals de "Vrijdagen voor de toekomst" tonen echter aan dat jonge generaties nog steeds mobiliseren en zich inzetten voor publieke doelen. Uit belangrijke onderzoeken naar burgerschapsonderwijs blijkt dat succesvol onderwijs voor democratie op zijn minst gedeeltelijk ervaringsgericht moet zijn. Democratische structuren en praktijken moeten worden gemodelleerd in het dagelijkse leven van leerlingen in hun klaslokalen en scholen, en leerkrachten moeten worden toegerust met een reeks competenties om leerlingen te leren samen te leven als democratische burgers in diverse samenlevingen. In die zin moeten de lidstaten nog meer ervaringsaspecten in de klaslokalen introduceren die leerlingen in staat stellen om democratie in de praktijk te brengen, zoals al werd opgemerkt in het document van de Raad van Europa "Competentie voor een democratische cultuur" (2016).

Democratische scholen geven leerlingen de mogelijkheid om deel te nemen aan de besluitvorming. De mate van betrokkenheid en de organisatie van de besluitvormingsprocedures verschillen van school tot school. Wat ze met elkaar gemeen hebben is dat kinderen getraind worden om hun stem te laten horen, om invloed uit te oefenen op de dingen die voor hen belangrijk zijn, om hun mening te beargumenteren en te verdedigen, maar ook om naar anderen te luisteren en tot afspraken te komen.

Daarom zijn democratische scholen gebaseerd op de sociaal-politieke overtuiging dat het hebben van volledige democratische rechten in de kindertijd de beste manier is om een volwassene te worden die zich goed voelt bij het functioneren binnen een democratie. In deze omgeving raken kinderen gewend aan vrijheid, maar ook aan verantwoordelijkheid. Ze leren van jongs af aan betrokken te zijn bij gemeenschappelijke besluitvorming en solidair samen te werken via directe democratische participatie. Ze leren voor zichzelf en voor anderen te zorgen.



Ze leren hun stem te laten horen en te luisteren, en oplossingen en overeenkomsten te vinden. Ze leren dat samenleven een hele reeks instrumenten en technieken vereist om gelijke rechten en rechtvaardigheid te garanderen, en dat deze systemen voortdurend moeten worden herzien en aangepast. Het ervaren van democratie gaat echter niet alleen over samen beslissen. Het gaat over het behoud van integriteit en waardigheid. Over respect en empathie. Over solidariteit en samenwerking. Over individuele en collectieve welvaart en welzijn.

Deze korte beschrijving van de belangrijkste kenmerken van democratisch onderwijs is misschien niet volledig genoeg om de verscheidenheid en rijkdom van deze benadering weer te geven, maar het kan op zijn minst een algemeen overzicht geven van de redenering achter de keuzes voor democratisch onderwijs.

2.3. Definities van democratisch onderwijs

In de vorige paragraaf bij de beschrijving van de kernaspecten van democratisch onderwijs vaak herhaald dat het moeilijk is om een strikte definitie van democratisch onderwijs te geven. Onder deskundigen op het gebied van democratisch onderwijs wordt vaak gezegd dat er evenveel definities van democratisch onderwijs zijn als er democratische scholen bestaan. Dit is misschien overdreven, maar het suggereert dat wanneer we deze filosofie benaderen, het van cruciaal belang is dat we rekening houden met het feit dat beslissingen in elke school genomen worden door een ander collectief van mensen (kinderen en volwassenen), dat de setting van de school en de basisregels sterk kunnen verschillen naargelang de verschillende beslissingen die genomen worden.

Wat volgt is een kleine verzameling van verschillende definities die verzameld zijn door een internationale werkgroep voor een theorie over democratische scholen, die in 2020 werd opgericht. Deze verzameling illustreert hoe moeilijk het is om één gemeenschappelijke formulering te vinden, maar laat zien dat de verschillende voorstellen dezelfde geest van gemeenschappelijke overtuigingen proberen uit te drukken: breng mensenrechten in het onderwijs.

DEFINITIE	BRON
<p>Scholen (organisaties en individuen over de hele wereld) die idealen hoog houden zoals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - respect en vertrouwen voor kinderen - gelijke status van kinderen en volwassenen - gedeelde verantwoordelijkheid - vrije keuze van activiteit - democratisch bestuur door kinderen en personeel samen, zonder verwijzing naar een veronderstelde superieure gids of systeem 	<p>Deze definitie bepaalt wie lid kan zijn van het IDENetwerk. Het is opgezet door David Gribble (Sudbury Valley School) enkele jaren na de eerste IDEC-Conferentie in 1993.</p> <p>https://www.idenetwork.org/index.php/abuit/wat</p>
<p>"De diverse deelnemers aan Democratisch Onderwijs zijn verenigd in de geest van de Verklaring van de Rechten van de Mens en de</p>	<p>IDEC 2002 in Nieuw-Zeeland. Gevonden op de website van IDENetwerk:</p>



<p>Verdrag inzake de Rechten van het Kind en dit te implementeren als het primaire kader voor de dagelijkse praktijk in alle leeromgevingen."</p>	<p>http://www.idenetwork.org/index.php/abuit/wat-is-democratisch-onderwijs</p>
<p>"Wij geloven dat jongeren in elke onderwijsomgeving het recht hebben om individueel te beslissen hoe, wanneer, wat, waar en met wie ze leren, om een gelijkwaardig aandeel te hebben in de besluitvorming over hoe hun organisaties - in het bijzonder hun scholen - worden geleid en welke regels en sancties, indien nodig, nodig zijn."</p>	<p>13e Internationale Conferentie over Democratisch Onderwijs (IDEC) 2005 Berlijn, Duitsland www.idec2005.org</p>
<p>Een sociale ruimte die aan de volgende criteria voldoet, kan Democratische School worden genoemd:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stevige fundamenten in een waardencultuur van gelijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid. (Respect leidt tot respect. Vertrouwen wekt vertrouwen. Mededogen kweekt mededogen. Tolerantie zorgt voor tolerantie. Luisteren zorgt voor luisteren). - Collectieve besluitvorming waarbij alle leden van de gemeenschap, leeftijd of status, gelijke zeggenschap hebben over belangrijke beslissingen zoals schoolregels, leerplannen, projecten, het aannemen van personeel en zelfs begrotingszaken. - Zelfsturende ontdekking; Leerlingen kiezen wat ze leren, wanneer, hoe en met wie ze het leren. Leren kan zowel binnen als buiten het klaslokaal gebeuren, door te spelen en door conventioneel studeren. Het belangrijkste is dat het leren de intrinsieke motivatie van de leerlingen volgt en hun interesses nastreeft." 	<p>IDEC / EUDEC 2005 Berlijn https://eudec.org/democratic-onderwijs/wat-is-democratisch-onderwijs/</p>
<p>"Democratisch onderwijs is een onderwijsaanpak die is gegrondvest op in respect voor de mens rechten en een brede interpretatie van leren, studenten de vrijheid hebben om hun dagelijkse activiteiten organiseren en waarin sprake is van gelijkheid en democratische besluitvorming onder studenten en personeel."</p>	<p>Bennis, Dana M.; Graves, Isaac R.(eds.): The Directory of Democratic Education, p.8., 2006</p>
<p>"Een democratische school is een sociaal-culturele ruimte waar individuele rechten worden beschermd binnen een respectvolle coëxistentie binnen democratische gemeenschapsprocessen, zodat zelfbepaalde ontwikkeling en leren mogelijk is, zowel voor de individuele persoon als voor de hele groep."</p>	<p>Een van de voorstellen waaraan de groep werkte in een intern document in 2021.</p>



Democratisch onderwijs is een vorm van formeel onderwijs die democratisch georganiseerd is, zodat studenten hun eigen leerproces kunnen beheren en kunnen deelnemen aan het bestuur van hun school.	https://en.m.wikipedia.org/wiki/Democratisch_onderwijs
---	---

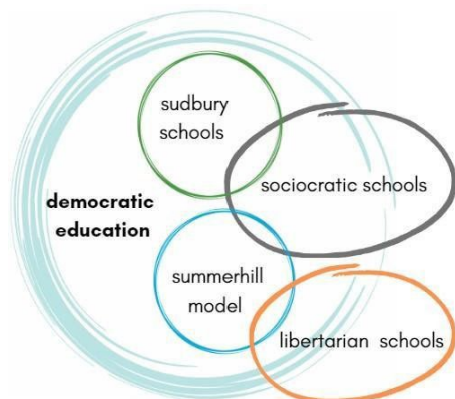
2.4 Modellen van democratisch onderwijs

Hoewel de definitie zelf van democratisch onderwijs groot is, zijn er enkele categorieën die helpen om een school te oriënteren en te positioneren in de verscheidenheid aan nuances van de democratische onderwijsbenadering.

In het verleden werden deze vormen van onderwijs in de literatuur vaak onder één noemer gebracht en vaak aangeduid als libertaire of vrije benaderingen. Dit werd uitgelegd door Colin Ward, die erop wees dat "het handjevol mensen dat geprobeerd heeft om hun ideeën over 'vrij' onderwijs in de praktijk te brengen altijd zo belaagd is geweest door de geamuseerde vijandigheid van het geïnstitutionaliseerde onderwijssysteem enerzijds en de populaire pers anderzijds [...] dat ze de neiging hebben gehad om de gelederen te sluiten en hun verschillen te minimaliseren. (Ward 1990: 15)"

Binnen de democratische onderwijsbeweging zijn er echter verschillende tendensen en interpretaties die tot heel verschillende schoolomgevingen leiden.

In de figuur hieronder zie je een poging om enkele van de belangrijkste benaderingen van democratisch onderwijs in Europa te vatten.



Een van de bekendste is het onderscheid dat wordt gebruikt om twee tendensen in de interpretatie van deze benadering te beschrijven volgens de twee oude en beroemde scholen die twee verschillende modellen vertegenwoordigen.

Het eerste model is het **Summerhill Model**. Summerhill werd in 1921 opgericht door A.S. Neill als een school die zijn onderwijsprincipe volgde om vrijheid te geven aan de kinderen en het personeel door middel van democratisch bestuur. Summerhill is een kost- en dagschool voor basis- en secundair onderwijs in Engeland. De school is gebaseerd op Neill's motto "vrijheid, geen vrijheid": "Een vrije school is geen plaats waar

je over andere mensen heen kunt lopen. Het is een plek die de autoritaire elementen minimaliseert en de ontwikkeling van gemeenschap en het echt geven om andere mensen maximaliseert. Dit doen is een lastige zaak" (Bull, 1970)

Zoals in de meeste democratische scholen zijn lessen facultatief en mogen leerlingen zelf kiezen wat ze met hun tijd doen. Naast de controle over hun eigen tijd, kunnen leerlingen ook deelnemen aan de zelfbesturende gemeenschap van de school. Tweemaal per week worden er schoolvergaderingen gehouden, waar zowel leerlingen als personeel een gelijke stem hebben in de beslissingen die hun dagelijks beïnvloeden, waarbij kwesties worden besproken en schoolwetten worden opgesteld of gewijzigd.

De lessen zijn vrijwillig bij Summerhill en kinderen kunnen dus zelf kiezen of ze wel of niet komen zonder volwassenen. Hoewel de meeste leerlingen komen, afhankelijk van hun leeftijd en redenen, kiezen kinderen zelf of ze gaan, zonder dwang van volwassenen (zie Richard, 2013).

In Summerhill alle kinderen de vrijheid om te kiezen wat ze willen doen, maar volwassen medewerkers kunnen - bij het bespreken van alle nieuwe kinderen - interventies voorstellen en goedkeuren, indien nodig, tijdens personeelsvergaderingen. Het doel van interventies is die kinderen te helpen die problemen hebben die hun keuzevrijheid in de weg staan (bv. angst voor klaslokalen, verlegenheid om te leren in het bijzijn van anderen, gebrek aan zelfvertrouwen). Interventies zijn gebaseerd op "goed onderwijs, met behulp van multi-sensorische benaderingen en geïndividualiseerd naar de behoeften van het kind" als de belangrijkste manieren om kinderen helpen leerproblemen te overwinnen, waarbij het kind zelf onderhandelt over zijn leerproces (Summerhill, 2019).

Het personeel komt minstens twee keer per week bijeen om onderwerpen te bespreken; onderwerpen die relevant zijn voor de gemeenschap worden naar een gemeenschapsvergadering gebracht. Kinderen kunnen deze vergaderingen bijwonen als ze daarom vragen, maar worden gevraagd weg te gaan als er over individuele leerlingen wordt gesproken, om de privacy van de leerling te waarborgen.

Hoewel Neill zich meer bezighield met de sociale ontwikkeling van kinderen dan met hun academische ontwikkeling, heeft Summerhill toch een aantal belangrijke verschillen in haar onderwijsaanpak. Kinderen worden niet ingedeeld volgens leeftijd, maar volgens hun interesse of begripsniveau in een bepaald onderwerp. Het is dan ook niet ongewoon dat leerlingen van verschillende leeftijden dezelfde cursus volgen. Deze structuur weerspiegelt de overtuiging dat kinderen in hun eigen tempo vooruitgang moeten boeken, in plaats van op een bepaalde leeftijd aan een bepaalde norm te moeten voldoen.

Wat de methode Summerhill onderscheidt van andere benaderingen zijn twee kenmerken:

1. In Summerhill waren de lessen vrij traditioneel en ze werden vrij vaststaand aan de leerlingen aangeboden. Neill toonde geen uiterlijke interesse in klassikale pedagogie en was vooral geïnteresseerd in het geluk van de leerlingen, waardoor er geen kenmerkende Summerhilliaanse klassikale methodes waren. In de afgelopen jaren is dit



veranderd, waarbij meer belang wordt gehecht aan de kwaliteit van de cursussen en het profiel van de docenten, maar wat blijft is dat er nog steeds een vooraf vastgesteld aanbod is van cursussen en activiteiten door het personeel waaraan studenten kunnen deelnemen. Dit is, zoals we zullen zien, een tegengestelde benadering van het Sudbury Model.

2. Bij Summerhill is de meerderheid van de studenten boarding student. Dit is niet alleen om praktische redenen (om internationale kinderen te kunnen huisvesten) maar ook omdat Neill gelooft dat kinderen vrij zichzelf kunnen zijn als ze gescheiden zijn van de bezorgdheid en projecties van ouders. Dit is dus een standpunt dat verstandig verschilt van andere democratische schoolgemeenschappen die voornamelijk door ouders worden geleid.

Het tweede model dat interessant is om te noemen is het **Sudbury Model**. Hier is er geen vooraf opgestelde planning door het personeel en worden activiteiten en lessen georganiseerd en gepland in een gezamenlijk constructieproces dat losstaat van het initiatief van de leerling.

Het Sudbury schoolmodel vindt zijn oorsprong in de Sudbury Valley School, opgericht in 1968 in Framingham, Massachusetts. Hoewel er geen formele of gereguleerde definitie is van een Sudbury modelschool, zijn er nu meer dan 60 scholen die zich identificeren met Sudbury over de hele wereld, die als onafhankelijke entiteiten opereren. In Sudbury scholen hebben leerlingen - meestal in de leeftijd van K-12 jaar - de volledige verantwoordelijkheid voor hun eigen onderwijs en wordt de school geleid door een directe democratie waarin leerlingen en personeel gelijkwaardige burgers zijn.

Wat heel anders is in Sudbury scholen, is dat leerlingen hun tijd gebruiken zoals ze zelf willen, en leren als een bijproduct van gewone ervaring in plaats van via cursussen. Er is geen vooraf bepaalde onderwijssyllabus, voorgeschreven curriculum of gestandaardiseerde instructie. Er worden geen lessen voorgesteld aan studenten, tenzij ze willen dat een volwassen staf een les voor hen voorbereidt. Volgens het model is de aanwezigheid en begeleiding van een leraar niet nodig. De vrije uitwisseling van ideeën en het vrije gesprek en samenspel tussen mensen zorgt voor een brede blootstelling aan gebieden die relevant en interessant kunnen blijken voor leerlingen.

Impliciet en expliciet krijgen leerlingen de verantwoordelijkheid voor hun eigen onderwijs: De enige die bepaalt wat een leerling zal leren, is de leerling zelf. Uitzonderingen zijn wanneer een leerling om een bepaalde klas vraagt of een stage .regelt Sudbury scholen vergelijken of rangschikken leerlingen niet - de school heeft geen toetsen, evaluaties of cijferlijsten nodig. Oudere leerlingen leren van jongere leerlingen en vice versa. De aanwezigheid van oudere leerlingen biedt rolmodellen, zowel positief als negatief, voor jongere leerlingen.

Omdat het Sudbury-model zozegd het meest radicale model is, is het ook het onderwerp geweest van de meeste kritiek. De eerste kritiek betreft het sterk individualistische standpunt. Met name Wilson heeft er in meer artikelen (2016 en 2017) op gewezen dat het Sudbury schoolmodel diep doordrenkt is van neoliberale vertogen over zelfmotivatie, ondernemerschap en individualistische opvattingen over succes met gevaarlijke individualistische



gevolgen voor de socialisatie van sommige kinderen en problemen om een collectief gevoel van sociale verantwoordelijkheid te bevorderen (ibid, 2016). Dezelfde auteur stelde in een etnografische studie uit 2017 dat, ondanks het feit dat leerkrachten zich positioneerden als tegenstanders van het neoliberale beleid en de neoliberale praktijken van openbare scholen, het neoliberalisme zich op microniveau van routine-interactie op school presenteerde door middel van vertogen over meritocratie en keuze, individuele autonomie en onderwijs als een privégoed.

Deze verslagen staan echter haaks op de onderzoeken van Gray en andere wetenschappers naar de afgestudeerden van de Sudbury school. Volgens hun bevindingen, "rapporteerden de afgestudeerden dat voor hoger onderwijs en carrières, de school hen ten goede kwam door hen toe te laten hun eigen interesses te ontwikkelen en door het bevorderen van eigenschappen als persoonlijke verantwoordelijkheid, initiatief, nieuwsgierigheid, het vermogen om goed te communiceren met mensen ongeacht status, en voortdurende waardering en praktijk van democratische waarden". (Gray & Chanoff, 1986).

Ten tweede wordt het ook bekritiseerd door degenen die vinden dat dit model leerlingen niet toestaat om uit hun comfortzone te stappen en hen niet genoeg prikkels biedt. De voorstanders van deze kritiek komen uit de traditionele schoolbenadering als uit het democratisch onderwijs. Deze laatste zijn degenen die meer geneigd zijn om het Summerhill model toe te passen. De pedagogische discussie tussen de twee modellen, geassocieerd met twee verschillende stromingen, richt zich op de vraag of kinderen directe aanbiedingen van volwassenen nodig hebben, of dat we op die manier hun creativiteit, initiatief en verantwoordelijkheid al conditioneren, door hen eraan te laten wennen dat iemand hen altijd iets te doen aanbiedt.

Dit zijn de categorieën die tegenwoordig vaak gebruikt worden in onderwijsdiscussies, zelfs als ze geen duidelijk gedefinieerde criteria hebben. Het onderscheid binnen de categorie Democratisch Onderwijs/Zelfsturend Leren in twee tendensen wordt meestal alleen gebruikt door ervaren insiders in gesprekken onder elkaar.

Er is ook een grote verscheidenheid tussen democratische scholen in hun manieren om hun structuren en rechtssystemen te organiseren, variërend in concepten en instrumenten zoals: Directe of representatieve democratie, met opkomende modellen zoals Sociocratie. Algemene vergaderingen in combinatie met verschillende structuren van commissies en subkringen.

Een categorie die hier steeds populairder wordt is het **sociocratische model**. Sociocratie is een bestuursvorm die effectieve manieren biedt om macht te delen. Het doel van sociocratie is om een kader te bieden voor het betrekken van alle stemmen in en organisaties bij de besluitvorming, om "de gelijke waarde van mensen te respecteren" (Buck & Villines, 2007 p. 29) en om ervoor te zorgen dat "niemand wordt genegeerd" (Rau & Gonzales, 2018, p. 3).

Als we het over Sociocratie hebben, bedoelen we de SCM (Sociocratische Cirkel-organisatie Methode), die is ontstaan in De Werkplaats Kindergemeenschap, een Quaker-geïnspireerde school die in 1926 in Nederland werd opgericht door Kees Boeke en Beatrice Cadbury. Sindsdien heeft het zich vanuit Nederland over de hele wereld verspreid.

SCM werkt goed in een organisatie als aan de volgende vier principes wordt voldaan: directe democratie



gebaseerd op instemming georganiseerd in thematische cirkels, twee cirkels zijn met elkaar verbonden door een dubbele band en de verdeling van taken en functies gebeurt door sociocratische "open" verkiezingen.

Sociocratie wordt momenteel wereldwijd gebruikt in tientallen democratische scholen met gezamenlijke deelname van leerlingen, leerkrachten en medewerkers aan de besluitvorming (Osorio & Shread, 2021) en in andere informele onderwijsomgevingen. Het wordt ook gebruikt in kindersparlementen in India met vertegenwoordigers in de leeftijd van 6-18 jaar in duizenden gefedereerde groepen op buurt-, stads-, staats- en nationaal niveau (John, 2021; Ravi, 2020).

Hoewel veel democratische scholen een sociocratisch besluitvormingssysteem hanteren, niet alle sociocratische scholen democratische scholen. Dit komt omdat sommige sociocratische scholen sociocratie alleen toepassen in de lerarenkring, de ouderkring en de bestuurskring, maar niet in de kinderkring. Sommige scholen beginnen niet met het implementeren van sociocratie bij kinderen, omdat ze denken dat het een lang proces is dat eerst bij volwassenen begint. Zodra de volwassenen een sterk begrip hebben van dynamisch bestuur, kunnen ze deze methode openstellen voor kinderen. Sommige sociocratische scholen nemen kinderen op in de sociocratische structuur, maar hun beslissingsfeer (domein) is beperkt tot praktische en marginale beslissingen (bijvoorbeeld waar ze op schoolreis gaan), maar kan niet worden uitgebreid tot leren. Daarom passen sommige sociocratische scholen zelfgestuurd leren niet toe en kunnen ze niet als democratisch gedefinieerd worden.

Tot slot is er nog een categorie, met uitzondering van Italië en Spanje, alom vergeten wordt, namelijk **het model van de libertaire school**. Het libertarische model is een van de oudste, verankerd in de anarchistische denktradities en in de historische radicale schoolexperimenten van La Ruche in Frankrijk en de Moderne School van Ferrer in Spanje en de VS. De libertarische scholen willen onafhankelijkheid en zelfredzaamheid aanmoedigen binnen een radicale politieke benadering.

Hoewel veel schrijvers, waaronder Smith (1983), Shotton (1993) en Spring (1975) democratisch onderwijs en anarchistisch onderwijs onder de bredere paraplu van 'libertair onderwijs' hebben geschaard, is er een significant verschil tussen de twee. Zoals Suissa (2006) al aangaf in haar briljante analyse van anarchistisch onderwijs, het verschil niet zozeer gezocht worden in de pedagogische praktijk, maar in de inhoudelijke ideeën en motivaties erachter. Er is een significant verschil tussen de filosofische en politieke visie achter deze twee stromingen.

Ten eerste, Anarchistische pedagogen zijn meestal toegewijd aan het ondermijnen van de staat door het creëren van alternatieve vormen van sociale organisatie en relaties, in de overtuiging dat scholen, en onderwijs in het algemeen, een waardevol aspect zijn van het project voor sociale verandering. Democratische scholen daarentegen zijn bezorgd over sociale verbeteringen, maar willen het politieke systeem niet radicaal veranderen.

Ten tweede, en afgeleid van de eerste, neigen democratische scholen ernaar politiek neutraal te zijn, en geen wezenlijke principes door te geven aan kinderen. Democratische scholen beschouwen zichzelf als een neutrale ruimte waar



Alles is bespreekbaar en iedereen kan zijn eigen ideeën vormen. Aan de andere kant ondersteunen libertarische scholen de noodzaak van een doorlopend proces van morele opvoeding naast de opvoedende functie van sociale instituties die volgens anarchistische principes worden geleid, dus het belang van het doorgeven van een politieke opvoeding aan kinderen. Zoals Suissa opmerkte (2006) waren anarchisten op scholen "theoretisch vaag over de rol van onderwijs in het tot stand brengen van de overgang naar de anarchistische samenleving" en legden ze niet echt veel nadruk op dit punt. Door een analyse van de praktijken van Italiaanse Libertarische scholen in Italië (die in detail geanalyseerd zullen worden in het volgende hoofdstuk) zouden we hetzelfde kunnen zeggen. We kunnen echter wel opmerken dat op een spectrum van persoonlijke vrijheid tot gemeenschap, sommige van de democratische schoolexperimenten (zoals dat van Sudbury) sterk gericht zijn op het respect voor het individu, terwijl libertarische scholen altijd heel voorzichtig zijn met het opbouwen van sociale relaties en een "gemeenschapsgevoel".

De Libertarische benadering heeft zeker het meeste gemeen met wat beschouwd wordt als de kritische pedagogie, in haar emancipatorische benadering. De geschriften van onder andere Antonio Gramsci en Paulo Freire, die voortkomen uit de Marxistisch georiënteerde Frankfurt school, zijn allemaal gewijd aan het nastreven van gelijkheid en sociale transformatie, omdat ze zich zorgen maken over de tekortkomingen van aggregatieve en liberale systemen omdat ze ongelijkheid en bestaande machtsverhoudingen reproduceren. Kritische pedagogen en libertaire opvoeders beschouwen de school als een plaats voor sociale transformatie. Onderwijs wordt daarom niet gezien als neutraal, maar eerder als toegewijd aan de waarde van gelijkheid die de ethische eisen van kritische democratische opvoeders ondersteunt. Het uiteindelijke doel van de kritische pedagogie kan enigszins verschillen van het uiteindelijke politieke doel, waarbij de eerste zich in de eerste plaats richt op het ontmantelen van sociale klassen, de tweede meer op het ontmantelen van de staat en autoriteit in het algemeen, maar het doel is om persoonlijke en collectieve emancipatie van leerlingen te bereiken en de transformatie van hun sociale realiteit (Brant Edwards, 2010). Op dezelfde manier zien beiden scholen en onderwijs als potentieel gemarginaliseerde sociale groepen en worden emancipatie en solidariteit tussen deze groepen gezien als een vereiste om sociale transformatie te materialiseren (Sibbett, 2016; Stevenson, 2010).

Zoals Sant (2019) , hebben liberale wetenschappers hun bezorgdheid geuit over de gevaren en legitimiteit van democratische opvoeders die "de klas binnengaan met vooraf geformuleerde politieke doelstellingen" en die "niet tot doel hebben om de onafhankelijke gedachten van studenten naar boven te halen (. . .) maar om de manier van denken van studenten te veranderen zodat ze overeenstemmen met een vooropgezette notie van wat kritisch denken is" (Freedman, 2007, p. 444). Op basis van een poststructuralistische analyse hebben agonistische en participatieve wetenschappers de universalistische en rationalistische aannames die ten grondslag liggen aan het kritische democratische onderwijsdiscours uitgedaagd (Hantzopoulos, 2015; Pearl & Knight, 2010). Pearl en Knight (2010) schrijven, "[c]ritische pedagogen claimen een waarheid; nadat ze die gedefinieerd hebben, leggen ze die vervolgens op aan anderen. In een democratie wordt de waarheid bepaald door een open en grondig debat van tegengestelde meningen" (p. 246).



2.5. Typische kenmerken van democratisch onderwijs

De bijeenkomsten en kringen voor conflictoplossing

Democratische scholen willen een kader bieden dat de fysieke, psychologische en emotionele veiligheid garandeert van iedereen die deel uitmaakt van de school (leerlingen en volwassenen).

Twee organen vormen normaal gesproken de kern van het democratisch functioneren van scholen en zorgen voor het welzijn en respect van alle leden van de schoolgemeenschap: De Assemblee (vaak Schoolraad, vergadering/assemblee etc. genoemd) en Conflictoplossingscirkels (ook wel Bemiddelingscomités, Rechterlijke Commissie, Bemiddelingscirkel, Conflictoplossingscirkels, Herstelcirkel genoemd, afhankelijk van hun verschillende functies).

Deze organen staan open voor elk lid van de school, volwassene of kind, en hun deelname wordt normaal gesproken aangemoedigd, soms verplicht, andere keren optioneel.

De Assembly is het gezag van de school en neemt beslissingen over de schoolgemeenschap. Ze brengt alle kinderen en begeleidende volwassenen samen en neemt beslissingen bij consensus (in sociocratische of libertaire scholen) of bij meerderheid (in Summerhill en Sudbury schoolmodellen).

Normaal gesproken komt dit orgaan elke week samen in een geest van onderzoek en co-constructie van oplossingen die het beste voldoen aan de behoeften van de groep.

De Vergadering bepaalt de regels van de school en de regeling van regelovertredingen. Ze bepaalt de grenzen van het collectief om de "schoolgemeenschap" en elk van haar leden te respecteren. Het doel is om vrijheid, respect, rechtvaardigheid en vertrouwen te garanderen. Sommige scholen die het Sudbury Model volgen, hebben een "rule book" dat alle regels en eventuele sancties bevat. Elke school heeft zijn eigen cultuur van afspraken, regels en wetten, variërend van een paar basisafspraken tot wetboeken met honderden pagina's.

Tijdens elke bijeenkomst kunnen kinderen en begeleiders bijvoorbeeld nieuwe regels, activiteiten of aankopen voorstellen.

Sommige scholen hebben een minimumleeftijd nodig om toegang te krijgen tot de Assembly, andere (zoals Summerhill) hebben volwassenen die de aanpassing van de kleinere kinderen vergemakkelijken. Andere scholen hebben twee of drie verschillende bijeenkomsten, afhankelijk van de leeftijd van de leerlingen. Andere scholen stellen gewoon een minimumvereiste om de vergadering te mogen bijwonen (d.w.z. in staat zijn om de vergadering bij te wonen zonder te storen) en dan is het aan de kinderen om te begrijpen of hij/zij klaar is om deze verantwoordelijkheid op zich te nemen.



Conflictoplossende Cirkels zijn de forums waar conflicten tussen de schoolgemeenschap (kinderen en volwassenen) worden opgelost. Ze kunnen de vorm aannemen van bemiddelingscomités, waar conflicten worden opgelost door een vreedzame en constructieve dialoog, of de vorm van een soort tribunaal (het geval van het gerechtelijk comité in de Sudbury scholen) waar een gestructureerde groep personen (volwassenen en kinderen) discussieert over de situatie waarin een regel werd overtreden en de bijbehorende sancties.

Normaal gesproken vinden Conflict Resolution Circles plaats wanneer een lid van de school daarom vraagt, of er kan een vaste dag in de week zijn waarop dit forum plaatsvindt. Welke vorm dit orgaan ook aanneemt, het helpt om een conflict op te lossen of een overtreding van de 'regelste verhelpen. Het doel is om een veilig kader voor het samenleven te consolideren en tegelijkertijd de vrijheid van elk individu te beschermen. Elk forum voor conflictoplossing geeft iedereen de kans om zijn emoties en gevoelens te uiten, overtredingen vast te stellen en eventueel corrigerende oplossingen te bedenken.

De rol van leerkrachten als gidsen

In zijn meest recente publicaties bekritiseert de gerenommeerde pedagoog en academicus Gert Biesta openlijk de nadruk die door onderwijs economen en de OESO wordt gelegd op "het meten van leren en de transfiguratie van de rol van de leraar van gids voor de kritische vorming van de student als subject, in dialoog met hem, tot technicus van het onderwijs van de student, bijgestaan door machines die hem helpen bij het leren, maar die hem tot object van het leren maken". Biesta, die de term "learningification" gebruikt, drukt uit dat het doel van leraren niet de constructie van een "goed gevuld hoofd" is, maar eerder een "goed gemaakt hoofd" (Biesta, 2006). Een hoofd waarvan de prestaties kunnen worden gestandaardiseerd en geëvalueerd in kwantitatieve termen, volgens het gemak van degenen die de macht hebben: om fundamentele kennis en vaardigheden te definiëren, om normen te stellen, om de prestaties van leerlingen te meten (in plaats van te evalueren) op een planetaire schaal.

Net als Biesta, stellen ook Meirieu en Rancière dat de rol van de leerkracht niet zou zijn om leerlingen te instrueren (technologieën kunnen dit en zullen dit in toenemende mate doen), maar om hen op te voeden tot een vrij subject: onderwijs moet "emancipatorisch" zijn (Biesta, 2017).

In democratisch onderwijs kan de rol van de leerkracht variëren van model tot model, maar in al zijn nuances behoudt hij zeker dit emancipatorische karakter.

Zoals eerder betoogd, is de rol van de leraar in het libertaire onderwijs onvervangbaar omdat - zoals Rancière en Derrida ook al aangaven - de leraar de volwassene is met de functie om leerlingen te helpen hun subjectiviteit te ontdekken en uit te oefenen door middel van dialoog, dissensus en het vormen van hun morele ethiek.

Ondanks een beginfase waarin Neill het gevoel had dat charismatische leerkrachten les gaven met overtuigingskracht die de autonomie van de kinderen ondermijnde (Baley, 2013), heeft de school in Summerhill meer recentelijk peer-reviews uitgevoerd op haar leerkrachten en beleidslijnen en systemen ingevoerd om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen: ze hebben hun



onderwijsmethoden, ze zorgen voor voortdurende evaluatie en ontwikkeling van onderwijsmethoden, beoordeling en registratie.

Integendeel, de Sudbury school legt heel weinig nadruk op de academische vaardigheden van de leerkracht, en kijkt meer naar het feit dat leerkrachten - meestal facilitators of volwassen medewerkers genoemd - persoonlijk en sociaal evenwichtige en gearde personen zijn, die alle vertrouwen hebben in kinderen en die in staat zijn om het leren niet op te dringen, en meer een observerende houding aan te nemen in hun leerproces, en er te zijn om te ondersteunen indien nodig.

Wat we in het algemeen kunnen zeggen is dat volwassenen die in democratische scholen werken een "faciliterende" en "begeleidende" rol hebben, eerder dan die van leerkracht (en ze gebruiken inderdaad nooit het woord leerkracht). Dit betekent dat ze er zijn om de kinderen te helpen zijn wie ze zijn, zonder hen een leerplan op te leggen, noch om leerlingen tot iets anders te smeden. De volwassenen die in de school werken, laten het kind de wereld om zich heen verkennen en ontdekken en zijn er om de passies en interesses van de leerlingen nieuw leven in te blazen.

Het pedagogisch team van een democratische school vervult daarom twee essentiële functies. De eerste is het garanderen van veiligheid en vrede, zodat elke leerling de vrijheid heeft om te leren, om gehoord en gerespecteerd te worden.

De tweede is het vergemakkelijken van de activiteiten van de kinderen, door in te spelen op de verwachtingen en behoeften die ze uiten. Kinderen kunnen een beroep doen op het ondersteunend personeel naargelang hun behoeften en het team is beschikbaar en heeft aandacht voor deze verzoeken. In sommige scholen stelt het onderwijzend personeel meer klassieke cursussen voor (zie Summerhill-stijl, maar ook Sociocratische en Libertarische modellen), terwijl ze in andere scholen er alleen zijn om te helpen als daarom gevraagd wordt (Sudbury-stijl).

Vrij spel

In alle democratische scholen is een belangrijke plaats ingeruimd voor vrij spel. "Spel is het werk van het kind" (P. Kergomard) en "de hoogste vorm van onderzoek" (A. Einstein) lijken opgevangen slogans, maar in democratisch onderwijs worden ze daadwerkelijk in praktijk gebracht.

Volgens de meest recente studies over neurowetenschappen en psychologie weten we dat vrij spel de noodzakelijke basis biedt voor onafhankelijke exploratie. Vrij spel, zonder instructies, zelfgestuurd, spontaan, niet georganiseerd of gestructureerd en met als enige doel plezier te hebben, is een manier om de wereld en zichzelf te begrijpen en te ontdekken.

Bij vrij spel is het kind de baas over zijn of haar eigen keuzes en over de beslissingen die genomen moeten worden in de richting van het spel. Door te spelen doen kinderen verrassende ervaringen en ontdekkingen over de wereld, de echte en de denkbeeldige wereld die hen omringt.

De omgeving met meerdere leeftijden

Een omgeving met meerdere leeftijden is een krachtige versterker van formeel en informeel leren. Het maakt een grotere autonomie voor de jongste kinderen mogelijk: kennis komt niet langer alleen van volwassenen, maar ze kunnen ook observeren en imiteren,



vragen stellen en overleggen met andere oudere kinderen om aan hun behoeften te voldoen. De oudere kinderen leren ook om voor de jongere kinderen te zorgen. Dit creëert een belangrijk proces van empowerment. De mix van leeftijden is ook een belangrijke factor in het bevorderen van samenwerking. Samenwonen met mensen van alle leeftijden vermindert de behoefte aan competitie en vergroot het verlangen om het samen naar de zin te hebben. Dit moedigt compromissen en aanpassing aan elkaars capaciteiten aan.

Scholen als open systemen

Democratisch onderwijs impliceert dat leerlingen in contact komen met verschillende territoriale actoren en uitdagingen uit het echte leven. In die zin lijkt democratisch onderwijs geen grenzen te hebben tussen de school en de echte wereld, en sponsort het een aanpak waarbij doelgerichte samenwerkingsverbanden worden opgebouwd tussen scholen en hun bredere gemeenschappen. Gezinnen, deskundigen en andere belanghebbenden werken samen met volwassen personeel en leerlingen om de interesse van leerlingen na te streven en hun leertraject te verrijken. Leerlingen worden veel meer ondergedompeld in het externe echte leven, kunnen relevante lokale uitdagingen zien, bijdragen aan de ontwikkeling van de gemeenschap en een actieve houding van wereldburgerschap bevorderen. Deze openheid - die in de meest recente onderwijsbeleidsdocumenten de naam "open schooling" draagt - biedt leerlingen de kans om samen te leren in de echte wereld en verbreedt hun horizon door te leren van andere mensen dan het volwassen personeel van hun school.

De "schoolcultuur"

Het is al verschillende keren herhaald dat elke democratische school anders is dan een andere. Het geheel van pedagogische keuzes, beleid, procedures, organisatorisch bestuur, waarden en interne regels die deze verschillen maken, zou je de "cultuur" van die school kunnen noemen. Vaak zien we dat democratische scholen het moeilijk hebben in de eerste jaren na de oprichting, totdat de schoolcultuur sterk is ingeburgerd binnen de schoolgemeenschap. Dit proces kan jaren duren (5 tot 7 jaar voor sommige scholen), maar het duurt korter als de oprichters een heel duidelijk idee hebben van de kenmerken van de school en als er een stabiele en ondersteunende groep personeel, leerlingen en ouders is. Het is algemeen bekend dat het voor kleine kinderen heel gemakkelijk is om zich aan te passen aan de schoolcultuur, terwijl het voor leerlingen van oudere leeftijd, die uit een meer traditionele schoolsetting komen, moeilijk kan zijn om zich aan te passen, omdat hun interne motivatie vaak is vastgelegd onder jaren van belonen/straffen. Voor deze leerlingen is een zeer lange aanpassingsperiode nodig, soms wel jaren. De boeken geschreven door democratische schoolstichters (bv. Greenberger, 1995) staan vol met voorbeelden van kinderen die, komende van klassieke scholen, een lange tijd nodig hadden om "niets te doen" voordat ze daadwerkelijk begonnen om actiever deel te nemen aan de schoolcultuur en ze de motivatie vonden om actief deel te nemen aan de school. Om de reden dat het voor oudere kinderen moeilijker is om zich aan te passen aan een democratische schoolcultuur, heeft de Summerhill school een leeftijdsgrens: 11 jaar op dit moment, dus kinderen die ouder dan 11 zouden zijn aan het begin van het schooljaar zouden normaal gezien niet in aanmerking komen.



3. DEMOCRATISCH ONDERWIJS IN EUROPEES EN INTERNATIONAAL VERBAND

3.1. De ONU-visie op democratisch onderwijs

Unicef stelt in zijn meest recente werk een op rechten gebaseerde en transformatieve visie op onderwijs voor, waarbij onderwijs niet langer wordt gezien als een economische aangelegenheid. Deze visie is vooral gericht op de positieve impact ervan op de menselijke ontwikkeling (Tawil en Cougoureux, 2013). Kwaliteitsvol leren, ondersteund en bereikt door levensvaardigheden en burgerschapsonderwijs, wordt bevorderd om de uitdagingen aan te gaan waarmee kinderen, jongeren en alle lerenden worden geconfronteerd in een omgeving die wordt gekenmerkt door 21e-eeuwse vereisten (UNICEFF, 2017.)

Dit begrip is gebaseerd op een vierdimensionaal model van leren dat al in 1996 door UNESCO is ontwikkeld in een referentiedocument: "Learning: The Treasure Within, een rapport uit 1996 aan UNESCO door de Internationale Commissie voor Onderwijs voor de Eenentwintigste Eeuw". In dit document, dat een belangrijk referentiedocument is voor de conceptualisering van onderwijs en leren wereldwijd (Tawil en Cougoureux, 2013), wordt een geïntegreerde visie op onderwijs gegeven die verder gaat dan effectiviteit en prestaties op school of op het werk, en die de nadruk legt op de humanistische rol van onderwijs voor de ontwikkeling van de mens als geheel. Het bevordert in het bijzonder een visie op het paradigma van een leven lang leren door de essentiële functies van leren te definiëren aan de hand van wat het de "vier pijlers van leren" noemt:

- Leren kennen/de cognitieve dimensie: Heeft betrekking op de cognitieve en meta-cognitieve hulpmiddelen die nodig zijn om de wereld en de complexiteit ervan beter te begrijpen, evenals een geschikte en adequate basis voor toekomstig leren.
- Leren doen/de instrumentele dimensie: Heeft betrekking op de vaardigheden die individuen in staat stellen effectief deel te nemen aan de economie en de samenleving.
- Leren te zijn/de individuele dimensie: Heeft betrekking op de persoonlijke en sociale vaardigheden om individuen in staat te stellen zich optimaal te ontwikkelen zodat ze allround complete personen worden.
- Samen leren leven/de sociale dimensie: Heeft betrekking op de waarden die besloten liggen in mensenrechten, democratische principes, intercultureel begrip en respect, en de bevordering van vrede op alle niveaus van de samenleving, waaraan een individu wordt blootgesteld en die het ontwikkelt.

Het doel van de pijlers is het verbeteren van de waardigheid, de capaciteit en het welzijn van individuen in relatie tot anderen en hun omgeving. Wat fundamenteel revolutionair is in deze benadering, is dat het uiteindelijk een



paradigmatische verschuiving van leerbegrippen naar "leren leren" (een definitie die vaak gebruikt wordt door de EU sinds de aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren), met andere woorden, leerkrachten moeten niet zozeer gefocust zijn op de hoeveelheid informatie die ze aan kinderen geven, maar eerder op het aanreiken van de persoonlijke en sociale hulpmiddelen om deze competenties te kunnen verwerven.

In deze lijn had het initiatief Futures of Education van de UNESCO (2021) tot doel het onderwijs opnieuw te bekijken en de toekomst vorm te geven door een wereldwijd debat op gang te brengen over hoe kennis, onderwijs en leren opnieuw moeten worden vormgegeven in een wereld van toenemende complexiteit, onzekerheid en precariteit. In de post-pandemische setting erkent het rapport "Reimagining our futures together" van de International Commission on The Futures of Education (2021) de kracht van onderwijs om diepgaande veranderingen teweeg te brengen, onrecht te herstellen en de toekomst te veranderen. Dit rapport heeft een nieuw sterk regeneratief standpunt dat voortkomt uit een postkoloniaal perspectief en ziet dat de ongelijkheden in het onderwijs van vandaag gebaseerd zijn op de uitsluitingen en onderdrukkingen van gisteren. Het roept ook op tot een pedagogie van solidariteit en samenwerking. De rapporten lijken daarom bezorgd om de ontwikkeling van een pedagogie waarin het kind centraal staat, en ook bezorgd om de aangeboren nieuwsgierigheid van kinderen te ondersteunen. We kunnen passages lezen als: *"Helaas worden in te veel scholen en samenlevingen de natuurlijke nieuwsgierigheid en onderzoekende neigingen van de vroege kindertijd steeds minder aangemoedigd naarmate kinderen opklimmen naar hogere klassen en minder mogelijkheden hebben om te spelen, te verkennen, samen te werken en contact te maken. [...] aantoonbaar te veel tijd gewijd aan geïsoleerd individueel werk op primair niveau beperkt belangrijke kansen voor co-constructie, samenwerking en probleemoplossing."*(UNESCO, 2021)

Als onderdeel van het publieke debat voor de publicatie van het rapport, schreef een delegatie van experts van EUDEC (European Democratic Education Community) een open brief om te feliciteren met bepaalde aspecten in het rapport, maar ook om bedenkingen te uiten over specifieke punten en veronderstellingen in dit rapport, die volgens hen de VN-agenda 2030 ernstig in gevaar zouden kunnen brengen om tegen 2050 te komen tot een regeneratief onderwijs voor een meer rechtvaardige en duurzame toekomst. Dit betrof in het bijzonder het feit dat de progressieve pedagogische benadering die in het rapport wordt getoond, in tegenspraak was met de algemene ontkenning van de rol van zelfgestuurd leren en het meest recente onderzoek naar "hoe de hersenen leren". Volgens de expertgroep van EUDEC werd de bewering over de democratisering van het onderwijs in het rapport ook niet omgezet in een echt actieplan om te suggereren hoe democratie op school kan worden geïmplementeerd zodat kinderen een stem kunnen hebben.



3.2. De EU-visie op democratisch onderwijs

De noodzaak van verandering in het onderwijs is de afgelopen jaren breed erkend door de Europese Unie.

Om de lidstaat af te stemmen op de 21^{ste} eeuwse vaardigheden die studenten nodig hebben om actieve en bevredigde personen te worden, heeft de EU in mei 2018 de aanbeveling inzake acht sleutelcompetenties voor een leven lang leren aangenomen, die de aanbeveling uit 2006 actualiseert, rekening houdt met de vereisten van de wereld waarin we vandaag leven, en richtsnoeren en voorbeelden van goede praktijken geeft. De bijgewerkte aanbeveling definieert acht sleutelcompetenties voor een leven lang leren: Geletterdheid, Meertalig, Wiskundige competentie en competentie op het gebied van wetenschap, technologie en techniek, Digitaal, Persoonlijk, Sociaal en Leren Leren Burgerschap, Ondernemerschap en Cultureel bewustzijn en culturele expressie.

In dezelfde lijn benadrukt het Europese beleidssamenwerkingskader ET2020 dat onderwijs en opleiding een cruciale rol spelen bij het aangaan van de vele sociaaleconomische, demografische, ecologische en technologische uitdagingen waarmee Europa en zijn burgers vandaag en in de komende jaren worden geconfronteerd. Dit is in overeenstemming met de visie op onderwijs die is ontwikkeld door de Raad van Europa (in Aanbeveling CM/Rec(2007)6), die vier hoofddoelen van onderwijs omvat:

1. Een brede kennisbasis ontwikkelen,
2. Voorbereiding op de arbeidsmarkt,
3. Voorbereiden op een leven als actieve burgers en,
4. Persoonlijke ontwikkeling

De eerste twee gebieden zijn grotendeels waar staatscholen zich op richten. Als we echter kijken naar de 21st eeuwse vaardigheden, kunnen we gemakkelijk begrijpen dat deze uitsluitend zijn afgeleid van de tweede twee punten. De aanbevelingen, kaders en documenten van de EU besteden steeds meer aandacht aan de laatste twee punten.

Het is vermeldenswaard dat het Manifest van de Raad van Europa: Education for Change - Change for Education (2014) het belang van een andere kijk op onderwijs benadrukt: "De schoolmodellen die we uit het verleden hebben geërfd, hebben de neiging elitair, hiërarchisch en exclusief te zijn; kenmerken die in de loop der jaren misschien zijn afgezwakt, maar niet echt zijn uitgedaagd door de democratisering van het secundair en tertiair onderwijs die veel landen de afgelopen decennia hebben doorgemaakt" (Raad van Europa, 2014, p. 21). Het Manifest wijst hier heel duidelijk op: "Om gedrag te veranderen en de integratie van nieuwe concepten en waarden te bevorderen, zouden lerenden baat hebben bij ervaringsleren binnen een sociaal-constructivistische aanpak, waardoor ze kunnen observeren, reflecteren, vergelijken, onderzoeken, experimenteren - allemaal activiteiten die vaak niet voldoende geïntegreerd zijn in



traditionele keuzes zoals "leren uit het hoofd" en frontale benaderingen waarbij er een "opvoeder is die weet en praat" en een "leerling die niet weet en luistert" (Raad van Europa, 2014, p. 20).

In de volgende paragrafen zal de analyse aangeven wat de EU heeft gedaan op het gebied van de twee laatste doelen van onderwijs die werden genoemd: voorbereiden op het leven als actieve burger en persoonlijke ontwikkeling.

3.2.1. Burgerschapskader in EU-voorschriften

De aanbeveling van de Raad van Europa (2012) over het waarborgen van kwaliteitsonderwijs stelt dat twee van de definities van kwaliteitsonderwijs zijn:

- d. onderwijs dat democratie, respect voor mensenrechten en sociale rechtvaardigheid in een lerende samenleving bevordert. omgeving die ieders leer- en sociale behoeften erkent;
- e. onderwijs dat leerlingen en studenten in staat stelt passende competenties, zelfvertrouwen en kritisch denken te ontwikkelen om hen te helpen verantwoordelijke burgers te worden

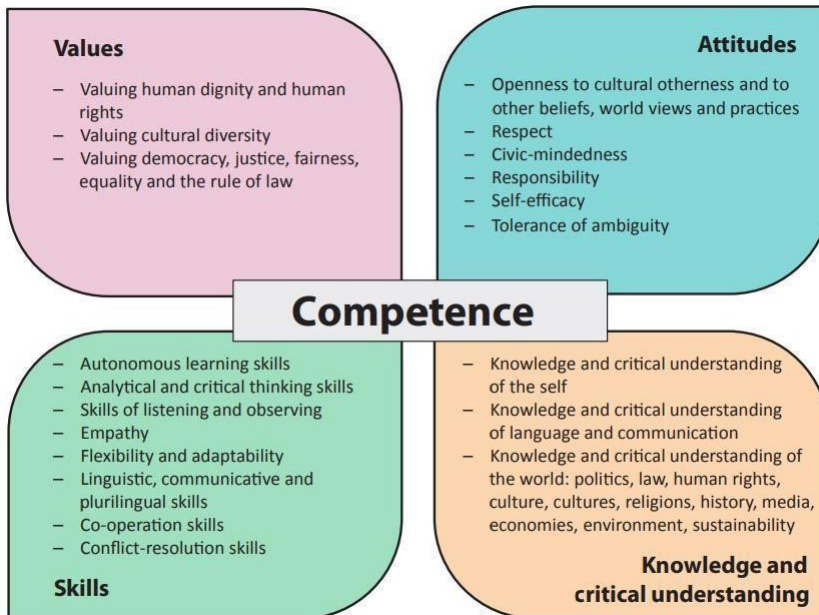
Omdat de Raad van Europa de democratische kloof in de meeste openbare scholen zag, startte hij in 2013 een vierjarig project, aan het einde waarvan hij een referentiekader van competenties voor een democratische cultuur (2017) goedkeurde, waarin niet-voorschrijvende richtlijnen worden ontwikkeld die nationale autoriteiten en belanghebbenden in het onderwijs naar eigen kunnen gebruiken en aanpassen. Het kader biedt een uitgebreid model van de competenties die leerlingen moeten verwerven om effectief te kunnen deelnemen aan een democratische cultuur, met descriptor en richtlijnen voor de implementatie. Om hun leerlingen deze vaardigheden te laten ontwikkelen, moet de rol van leerkrachten evolueren. "Leraren als facilitators van leren in een onderling verbonden wereld zullen worden aangemoedigd om specifieke transversale competenties bij zichzelf te ontwikkelen bovenop de competenties die specifiek zijn voor hun academische vak" (Raad van Europa, 2014, p. 24). Dit is des te belangrijker geworden sinds de lancering van het Global Competence Framework (OESO-PISA, 2018). Volgens de OESO-PISA-website "is mondiale competentie het vermogen om lokale, mondiale en interculturele kwesties te onderzoeken, om de perspectieven en wereldbeelden van anderen te begrijpen en te waarderen, om open, passende en effectieve interacties aan te gaan met mensen uit verschillende culturen, en om te handelen voor collectief welzijn en duurzame ontwikkeling" (2018). Met deze ontwikkelingen rijst de vraag hoe we leerkrachten het beste kunnen ondersteunen om deze competenties bij zichzelf en hun leerlingen te ontwikkelen, zodat ze kunnen leren veranderen en veranderen om te leren (Licht, Massini et al, 2019).

Het kader biedt een systematische aanpak voor het ontwerpen van het onderwijzen, leren en beoordelen van competenties voor een democratische cultuur en voor het invoeren van deze competenties in onderwijsstelsels op een manier die coherent, alomvattend en transparant is voor alle betrokkenen.

De kern van het raamwerk is een model van de competenties die leerlingen moeten verwerven als ze effectief willen participeren in een cultuur van democratie en vreedzaam met anderen willen samenleven in cultureel en sociaal opzicht.



diverse democratische samenlevingen. Het kader bevat ook descriptorren voor alle competenties in het model. Het model bevat in totaal 20 competenties. Deze competenties zijn onderverdeeld in waarden, attitudes, vaardigheden en kennis en kritisch begrip. De 20 competenties zijn schematisch samengevat in de volgende figuur.



Bovendien bieden de descriptorren een manier om de competenties te operationaliseren voor gebruik door onderwijskundigen ten behoeve van curriculumplanning, onderwijzen en leren, en beoordeling. De hoop van dit model was ook om onderwijssystemen in staat te stellen lerenden te empoweren als autonome sociale agenten die in staat zijn hun eigen doelen in het leven te kiezen en na te streven.

De competenties die in dit kader voor democratische cultuur zijn opgenomen, zijn echter alleen bedoeld om te worden ontwikkeld in alle vakken en leergebieden van het leerplan of in één vak, zoals burgerschapsonderwijs of sociale wetenschappen of maatschappijleer.

Interessant is daarom het kader helemaal niet voorstelt om democratie op school in praktijk te brengen, maar alleen om abstract over democratie te leren. En het geeft daar voorbeelden van, door te suggereren dat de manier om democratie te leren zou moeten zijn: "Educatieve activiteiten kunnen bestaan uit simulaties van verkiezingen, eventueel vergezeld van de simulatie van een politieke campagne, nagebouwde parlementen, nagebouwde rechtszaken, het definiëren en gebruiken van eerlijke procedures voor het nemen van beslissingen om te kiezen tussen verschillende opties, rollenspellen en simulaties waaronder het testen van gezaghebbende posities (een dag als burgemeester), het recht op vrije meningsuiting (simulatie van het werk van journalisten), etc.". Dit betekent dat, naast de innovatieve benadering van democratische participatie, de vertaling van dit model in de praktijk slechts abstract is. Kinderen kunnen alleen "rollenspellen" maken over democratie of doen alsof ze

in een volwassen situatie, maar ze krijgen geen enkel recht om democratisch beslissingen te nemen binnen hun school, over onderwerpen die voor hen belangrijk zijn, in hun echte leven.

3.2.2. Het raamwerk van levenscompetenties

Na het Competentiekader van 2018 te hebben uitgebracht, heeft het Gemeenschappelijk Centrum voor Onderzoek van de EU een LifeComp-kader uitgebracht om tot een gedeeld begrip en een gemeenschappelijke taal te komen over de competenties "Persoonlijk, sociaal en leren leren". LifeComp bestaat uit drie met elkaar verweven competentiegebieden: 'Persoonlijk', 'Sociaal' en 'Leren Leren'. Elk gebied omvat drie competenties: Zelfregulatie, Flexibiliteit, Welzijn (Persoonlijk gebied), Empathie, Communicatie, Samenwerking (Sociaal gebied), Groeimindset, Kritisch denken en Leren managen (Leren leren gebied). Elke competentie heeft op zijn beurt drie descriptoren die over het algemeen overeenkomen met het 'bewustzijn, begrip, actie'-model. Deze moeten niet worden gezien als een hiërarchie van verschillende niveaus van relevantie, waarbij sommige een voorwaarde zijn voor andere. Ze moeten eerder allemaal als complementair en noodzakelijk worden beschouwd. LifeComp beschouwt "persoonlijke, sociale en leercompetenties" als competenties die van toepassing zijn op alle levenssferen en die verworven kunnen worden door formeel, informeel en niet-formeel onderwijs. Het "leidmotief" van het GCO was het identificeren van competenties die aan te leren zijn.

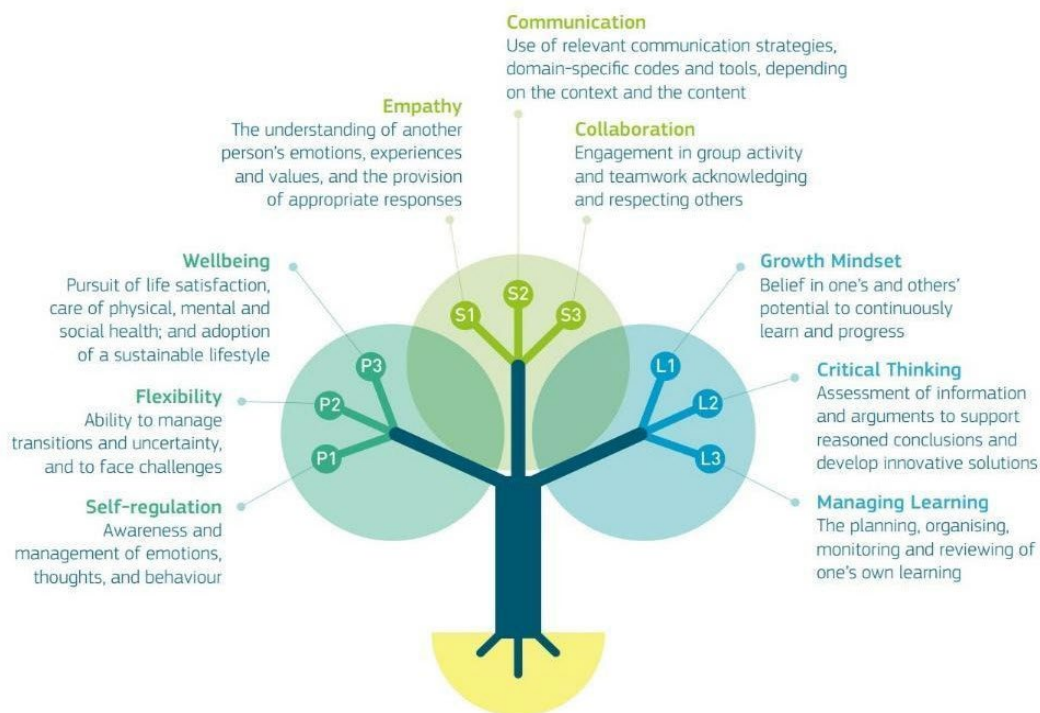


FIGURE 1. LIFECOMP AT A GLANCE

Het GCO merkt op dat deze sleutelcompetentie nauwe banden heeft met twee andere: "Cultureel bewustzijn en culturele expressie", en "Burgerschap" (zoals vermeld in het werkdocument van de staf bij de aanbeveling van de Raad van 2018).

De vaardigheden die bij deze sleutelcompetentie horen zijn onder andere het vermogen om je capaciteiten te identificeren, je te concentreren, met complexiteit om te gaan, kritisch te reflecteren en beslissingen te nemen. Dit omvat het vermogen om zowel samen als zelfstandig te leren en te werken en om het leren te organiseren en vol te houden, te evalueren en te delen, waar nodig ondersteuning te zoeken en effectief om te gaan met de eigen loopbaan en sociale interacties. Men moet veerkrachtig zijn en kunnen omgaan met onzekerheid en stress. Ze moeten constructief kunnen communiceren in verschillende omgevingen, kunnen samenwerken in teams en kunnen onderhandelen. Dit omvat tolerantie, het uiten en begrijpen van verschillende standpunten en het vermogen om vertrouwen te wekken en empathie te voelen. De competentie is gebaseerd op een positieve houding ten opzichte van iemands persoonlijke, sociale en fysieke welzijn en leren gedurende het hele leven. Ze is gebaseerd op een houding van samenwerking, assertiviteit en integriteit. Dit omvat het respecteren van de diversiteit van anderen en hun behoeften en de bereidheid om vooroordelen te overwinnen en compromissen te sluiten. Individuen moeten in staat zijn om doelen te identificeren en te stellen, zichzelf te motiveren en veerkracht en vertrouwen te ontwikkelen om hun leven lang te blijven leren en daarin te slagen. Een probleemoplossende houding ondersteunt zowel het leerproces als het vermogen van het individu om met obstakels en veranderingen om te gaan. Het omvat de wens om eerdere leer- en levenservaringen toe te passen en de nieuwsgierigheid om op zoek te gaan naar mogelijkheden om te leren en zich te ontwikkelen in verschillende levenscontexten. (zie Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. en Cabrera Giraldez, M, 2020)

3.3 Een democratische onderwijsanalyse van het EU-kader

Hoewel we de voortdurende inspanningen van de EU om het onderwijs aan te passen aan de snelle veranderingen in onze maatschappij prijzen, kunnen we vanuit het perspectief van democratisch onderwijs twee overwegingen naar voren brengen:

1. in de 8 sleutelcompetenties hebben allemaal hetzelfde belang en zijn daarom in een niet-hiërarchische structuur geplaatst. Volgens democratisch onderwijs zijn sociale en persoonlijke vaardigheden echter een voorwaarde voor alle andere vormen van cognitief leren. Met andere woorden, democratische scholen bieden een omgeving waarin het kind volledig wordt vertrouwd en gesteund, en ze volgen de ontwikkeling van persoonlijke en sociale vaardigheden van leerlingen, ze helpen iemands capaciteiten te identificeren, te focussen, om te gaan met complexiteit, kritisch te reflecteren en beslissingen te nemen. De zelfgestuurde leeromgeving stelt leerlingen in staat om te leren zelfstandig te werken, zichzelf te organiseren en te leren wat ze graag doen, terwijl het aspect van de democratische gemeenschap leerlingen in staat stelt om te leren samenwerken, goede sociale interacties te hebben, zich uit te drukken en verschillende gezichtspunten te begrijpen. Volgens de democratische



onderwijs, uit de verwerving van deze fundamentele soft skills zullen alle andere, meer cognitieve vaardigheden volgen.

2. Hoewel de door de EU ontwikkelde theorie zeer innovatief is in de bereidheid om "leren leren"-competenties in te voeren, zachte vaardigheden waarover kan worden nagedacht, en de 21^{ste} eeuwse competenties te vertalen in een gesystematiseerde set vaardigheden de EU, de instrumenten en methoden die de EU ontwikkelt op praktisch niveau uiterst ontoereikend en op de een of andere manier tegenstrijdig. De twee voorbeelden van burgerschapscompetenties en levenscompetentie zijn een goed voorbeeld van. Zoals opgemerkt, pleiten de burgerschapscompetenties ervoor dat de rechten van kinderen worden gerespecteerd, dat leerlingen leren hoe ze democratie in de praktijk kunnen brengen, maar tegelijkertijd willen ze dat democratie alleen passief en abstract wordt aangeleerd en dat leerlingen helemaal geen democratie in de praktijk kunnen brengen in hun lessen.

Evenzo betekent Lifecomp het aanleren van belangrijke levensvaardigheden aan leerlingen, zoals het vermogen om iemands capaciteiten te identificeren, kritisch na te denken en beslissingen te nemen, assertiviteit en integriteit, zichzelf te motiveren en veerkracht en zelfvertrouwen te ontwikkelen om hun leven lang te blijven leren en daarin te slagen. Het omvat de wens om eerdere leer- en levenservaringen toe te passen en de nieuwsgierigheid om op zoek te gaan naar mogelijkheden om te leren en zich te ontwikkelen in een verscheidenheid aan levenscontexten. Ondanks het feit dat dergelijke vaardigheden de kern vormen van elk ontwikkelingstraject voor een kind/jongere, kan het misleidend en op de een of andere manier schizofreen zijn om dergelijke competenties te onderwijzen en leerlingen vervolgens te dwingen een curriculum te leren waarin ze niets te zeggen hebben, waarin geen interne motivatie is maar alleen een extern belonings-/straffingssysteem en waarin de mogelijkheid om zelf een beslissing te nemen in het leertraject geen optie is. Dat is waarschijnlijk de reden waarom het GCO-document eindigt met de woorden: "Er moet worden nagedacht over innovatieve pedagogische ervaringen met transversale en vakgerichte benaderingen, zodat we beter begrijpen hoe we LifeComp competenties kunnen onderwijzen en hoe deze kunnen worden ingebed in het curriculum, hetzij op een vakoverschrijdende basis of in bepaalde vakken, maar ook in levenslang leren en levenslange begeleiding. Er is een duidelijke behoefte om voorbeelden van beleid op dit gebied uit te wisselen en om voorbeelden te geven van innovatieve onderwijspraktijken en instrumenten die leerkrachten en levenslange lerenden kunnen gebruiken." (:75)

Nadat is aangegeven hoe het internationale en Europese beleid raken aan onderwerpen die eigen zijn aan democratisch onderwijs, wordt de reflectie nu verplaatst naar de analyse op nationaal niveau, zodat de empirische analyse kan worden onthuld.



4. HET NATIONALE NIVEAU. DEMOCRATISCH ONDERWIJS IN STAATSSCHOLEN

4.1. Democratisch onderwijs in staatscholen: oxymoron of mogelijkheid?

Ondanks het feit dat het Europese kader de weg lijkt vrij te maken voor het opnemen van persoonlijke, sociale vaardigheden en democratische participatie en herhaaldelijk aankondigt dat het huidige schoolsysteem van de meeste Europese landen niet is toegerust om leerlingen in staat te stellen de uitdagingen van de 21st eeuw aan te gaan, lijkt het veranderingsproces op nationaal niveau nog steeds erg laag te staan. Hiërarchische verhoudingen in scholen, traditionele frontale onderwijsmethoden en verkokerde schoolvakken zijn waarschijnlijk niet in staat om 21st eeuwse vaardigheden en kwaliteiten voldoende te ontwikkelen bij leerlingen.

Democratisch onderwijs zou in die zin een zeer zinvol alternatief kunnen bieden om de traditionele onderwijssetting te overwinnen. Maar, zoals de meeste kritieken op deze pedagogische benadering aangeven, is het ook een grote uitdaging om je voor te stellen hoe democratisch onderwijs zou kunnen werken in een publiek systeem, zodat iemand kan beweren dat "het onpraktisch en onlogisch is om [de] principes ervan *massaal* toe te passen op het publieke onderwijssysteem" (Peramas, 2007).

De belangrijkste kritieken op democratisch onderwijs wijzen erop dat de aard van deze pedagogie niet verenigbaar is met het staatsstelsel.

Sommige voorstanders van democratisch onderwijs zouden zeggen dat het niet mogelijk is om het toe te passen in openbare schoolsystemen, omdat het democratisch onderwijs juist geworteld is in een kleine groep leerlingen. Sommige democratische scholen die het libertaire model volgen, zouden aantoonbaar tegen de verspreiding van democratisch onderwijs in staatscholen zijn, omdat de politieke instantie waar zij voor staan het overwinnen van het staatsstelsel is, en meer op zoek is naar een soort "openbare school" die door de gemeenschap wordt gefinancierd en ondersteund.

In tegenstelling tot de bovenstaande standpunten geloofde het DESC-project sterk dat democratisch onderwijs niet binnen een kleine kring van culturele elitescholen kan blijven om echt wijdverspreid te worden. Het moet die kinderen bereiken die niet het voorrecht hebben om in gezinnen te leven die zich bewust zijn van democratisch onderwijs, en het moet voor iedereen betaalbaar zijn.

In deze zin moeten we ophouden een dichotomie te zien tussen de private democratische school en de staatschool, maar eerder denken dat de twee naast elkaar moeten bestaan, elkaar versterken en complementair zijn. Het is inderdaad dankzij de flexibiliteit en de onafhankelijkheid van de "privé-arena" dat nieuwe pedagogieën ontstaan.



Er wordt geëxperimenteerd en nieuwe praktijken worden zonder beperkingen ingevoerd. In die zin zou het openbare schoolsysteem inspiratie kunnen halen uit deze realiteit en dus ook de privéscholen kunnen helpen, aangezien zij kunnen bijdragen tot het brengen van voorhoedepraktijken in een meer traditionele onderwijsomgeving.

Dit proces heeft zeker bemiddeling en tijd nodig. Bemiddeling omdat we niet kunnen verwachten dat een openbare school een volledig zelfsturende omgeving vanaf nul kan implementeren. Tijd omdat er een lange weg nodig is om een cultuuromslag teweeg te brengen bij schoolhoofden en leerkrachten die geïnteresseerd zijn in het toepassen van deze methodologie.

4.1.2. De 20%-campagne

Derry Hannam is een van de bekendste verdedigers van democratisch onderwijs in het openbare schoolsysteem. Hij paste de principes van democratisch onderwijs toe op een openbare school in het Verenigd Koninkrijk tijdens zijn professionele loopbaan als leerkracht, en hij is ervan overtuigd dat "als je je aangetrokken voelt tot de ideeën van zelfgestuurd leren en democratisch onderwijs, het in elke situatie altijd mogelijk is om iets te doen van een meer speelse, participatieve en democratische aard" (Hannam, 2020).

Om democratisch onderwijs in staatsscholen te stimuleren, stelde hij een model van 20% voor. In dit model zouden leerlingen en leerkrachten op alle door de overheid gefinancierde scholen, zowel lager als middelbaar, democratisch moeten onderhandelen over 20% van de lestijd op school rond wat hen interesseert.

Tijd voor individueel of samenwerkend zelfgestuurd onderwijs waarbij de leerkrachten beschikbaar zijn als facilitator of 'expert' als de leerlingen om hun diensten vragen. Elke school zou vrij moeten zijn om het gebruik van deze tijd op zijn eigen manier te organiseren - het zou een halve dag per week kunnen zijn plus 20% van sommige lessen, of twee halve dagen, of één dag per week, of 20% van alle lessen. En natuurlijk, als blijkt dat naarmate leerlingen gemotiveerder worden, het verplichte lesprogramma in minder tijd kan worden uitgevoerd, dan kan die 20% toenemen.

Soms zijn de studenten zelf begeleiders voor andere studenten - of zelfs docenten.

Derry Hannam, die zelf ervaring had met het brengen van democratisch onderwijs in het openbare schoolsysteem in het Verenigd Koninkrijk, voorspelt dat als het 20%-model zou worden toegepast, het onderhandelingsproces zelf leerzaam zou zijn, de motivatie en het moreel van iedereen zouden stijgen en de nieuwe betrokkenheid die daaruit zal voortvloeien het gevreesde verlies aan leerstof als gevolg van de vermindering van de formele onderwijstijd meer dan zou compenseren. Hij is van mening dat in een dergelijke situatie de normen zullen stijgen, de resultaten zullen verbeteren, leerlingen zullen leren hoe ze verantwoordelijkheid kunnen nemen voor ten minste een deel van hun leren en leren hoe ze ten minste een deel van hun eigen tijd kunnen beheren. Sprekend over zijn ervaring in een democratische klas op een openbare school, legt hij uit dat zijn werk erin slaagde "hun verloren zelfvertrouwen, creativiteit en het gevoel van authenticiteit van hun bestaande gevoelens en kennis te herstellen. Het herstellen van hun recht om vanuit hun hart te spreken en niet alleen te zeggen wat de autoriteit dacht te verwachten. Dit alles in een context van zoveel vrijheid als mogelijk was binnen de beperkingen van een openbare school". (Hannam, 2020)



4.1.3 Het LAP

Geïnspireerd door de beoefenaars en theoretici van de institutionele pedagogie en het nieuwe onderwijs, zoals Jean Piaget, Alexander Neill en Célestin Freinet, maar ook door de parallelle school van Marly en de experimentele school van Oslo, opende het *Lycée autogéré de Paris* zijn deuren in september 1982, onder de Minister van Onderwijs Alain Savary. Vanaf het eerste schooljaar in de kelders van de middelbare school François Villon tot de huidige locatie in de historische gebouwen van het 15e arrondissement van Parijs, staat deze school symbool voor de mogelijkheid om een openbare school te hebben die tegelijkertijd een alternatief is voor het traditionele onderwijssysteem. (zie Collectif d'élèves et de professeurs, 2012)

De leerlingen van het LAP zijn autonoom, ze beheren de school zelf samen met de leerkrachten en zijn als enige verantwoordelijk voor het bijwonen van de lessen.

De organisatie van het LAP bestaat in zekere zin uit twee delen.

Eén deel komt overeen met de "klassieke" verwerving van kennis en wordt de pedagogische structuur genoemd. Het heeft bekende en nog steeds bekende variaties, het komt overeen met de pedagogische groepen, workshops, projecten, thema's en andere cursussen. Wat interessant is aan dit aspect is dat. Studenten zijn vrij om lessen te volgen. Voor sommigen is dit geïnspireerd door de 'coöperatieve' ideologie (vrijwillig lidmaatschap), voor anderen verwijst het naar een 'consumentistische' houding en voor weer anderen is het de noodzaak van 'verlangen'.

Het andere deel komt overeen met de politieke organisatie - in de breedste zin van het woord - en wordt de managementstructuur genoemd, die net als de eerste ook een pedagogische rol heeft. Leraren en studenten komen samen in groepen, commissies, algemene directievergaderingen en de algemene vergadering, zodat het leven binnen de gebouwen 'zoveel mogelijk' door alle leden van de gemeenschap wordt bepaald en/of uitgevoerd. Voor elke leerkracht, die een nationale onderwijsmedewerker is, is deelname aan verschillende taken (co-management van de school) naast het "lesgeven" verplicht. De deelname van elke student wordt aangemoedigd, maar is niet verplicht.



4.2 Landenanalyse

4.2.1 - Het onderwijssysteem In België (Vlaamse taalgemeenschap)

Het onderwijssysteem in België is onderverdeeld in 3 niveaus: basisonderwijs, secundair onderwijs en hoger onderwijs.

De federale overheid beheert de algemene onderwijsstructuren, terwijl elk van de Belgische taalgemeenschappen (Vlaams, Frans en Duits) verantwoordelijk is voor de organisatie en implementatie van de verschillende onderwijssystemen. Het leerplan wordt ook bepaald door de individuele gewesten. De onderstaande beschrijving is daarom bedoeld voor de Vlaamse taalgemeenschap.

ONDERWIJSNIVEAUS EN -VORMEN

Traditioneel zijn er drie onderwijsniveaus: basisonderwijs, secundair onderwijs en hoger onderwijs. Naast deze onderwijsniveaus is er levenslang leren, dat vooral gericht is op volwassenen.

1.1 Basisonderwijs

1.1.1 Structuur en organisatie

Lager onderwijs omvat kleuteronderwijs en lager onderwijs.

Kleuteronderwijs en lager onderwijs worden gegeven in een basisschool. Hoewel en lager onderwijs structureel van elkaar gescheiden zijn, wordt er gestreefd naar een vlotte overgang tussen beide. Daarom moeten nieuwe scholen voor gewoon onderwijs zowel kleuter- als basisonderwijs aanbieden.

Sinds 1 september 2003 heeft het basisonderwijs een nieuwe structuur, namelijk de scholengemeenschap. Dit is een samenwerkingsverband tussen meerdere scholen in dezelfde regio zodat zij kunnen profiteren van schaalvoordelen. Scholengemeenschappen leiden tot bestuurlijke schaalvergroting in het basisonderwijs. De scholen van één community hebben samen minstens 900 leerlingen. Deze structurele hervorming draagt bij tot een efficiënter beheer van de middelen en een groter draagvlak voor de individuele scholen.

Kleuteronderwijs staat open voor kinderen van 2,5 tot 6 jaar. In het reguliere kleuteronderwijs kunnen kinderen tussen 2,5 en 3 jaar maar op zeven momenten in het schooljaar starten: op de eerste schooldag na elke vakantieperiode, op de eerste schooldag in februari of op de eerste schooldag na Hemelvaartsdag. Zodra een kleuter 3 is, hij/zij op elk moment van het schooljaar instromen. In het reguliere kleuteronderwijs



Kinderen die op 6-jarige leeftijd nog niet klaar zijn voor de overstap naar het basisonderwijs, kunnen nog een jaar doorgaan op de kleuterschool.

1.1.2 Inhoud

Hoewel alleen het laatste jaar kleuteronderwijs verplicht is, wordt het door bijna alle kinderen in Vlaanderen gevolgd. Het feit dat kleuters in Vlaanderen, in vergelijking met andere landen, al heel vroeg naar school kunnen, is vooral een stimulans voor kinderen uit kansarme milieus. Sinds 1 september 2001 kan de kleuterleerkracht zich voor een aantal uren per week laten bijstaan door kinderopvang. In het kleuteronderwijs wordt gewerkt aan de veelzijdige opvoeding van de kinderen en wordt de spontane groei naar volwassenheid voor de basisschool gestimuleerd. Het kind krijgt vaardigheden aangeleerd zoals taalverwerving, motorische ontwikkeling, sociale vaardigheden, enz. en de eerste wereldontdekkende inhouden. Het basisonderwijs bouwt hierop voort.

De volgende leergebieden komen minimaal aan bod:

- lichamelijke opvoeding
- muzikale opleiding
- Nederlands
- wereldoriëntatie
- wiskundige initiatie
- Frans.

Waar mogelijk wordt gestreefd naar samenhang tussen de verschillende leergebieden. Sinds 1 september 1998 zijn de ontwikkelingsdoelen voor het reguliere kleuteronderwijs van kracht.

In het basisonderwijs worden dezelfde leergebieden gebruikt als in het kleuteronderwijs, waar mogelijk ook in samenhang. Wiskundige initiatie is vervangen door wiskunde. Er is ook aandacht voor leergebiedoverschrijdende thema's zoals 'leren leren' en 'sociale vaardigheden'. Sinds 1 september 1998 zijn de eindtermen voor het basisonderwijs van kracht.

Ontwikkelingsdoelen zijn van toepassing op speciaal basisonderwijs.

Aan het einde van het basisonderwijs ontvangen leerlingen die de doelstellingen van het curriculum hebben behaald een certificaat van basisonderwijs.

1.2 Middelbaar onderwijs

Het secundair onderwijs is bedoeld voor jongeren van 12 tot 18 jaar en wordt georganiseerd in drie graden. Sinds 1989 is het voltijds secundair onderwijs georganiseerd volgens de unitaire structuur. Dit omvat



graden, onderwijsvormen en studierichtingen. De definitieve studiekeuze wordt uitgesteld tot de tweede zodat de leerlingen eerst kennis kunnen maken met zoveel mogelijk vakken.

Vanaf de tweede klas onderscheiden we vier verschillende onderwijsvormen. Binnen één van deze onderwijsvormen kiest de leerling een specifieke studierichting. Een aantal studierichtingen start pas in het derde of zelfs vierde leerjaar.

Het algemeen secundair onderwijs (ASO) legt de nadruk op een brede algemene vorming die vooral een stevige basis biedt voor het hoger onderwijs. In het technisch secundair onderwijs (TSO) ligt de nadruk vooral op algemene en technisch- theoretische vakken. Na het TSO kan de jongere een beroep uitoefenen of overstappen naar het hoger onderwijs. Deze opleiding omvat ook praktijklessen. Het kunstsecundair onderwijs (KSO) koppelt een algemene, brede opleiding aan een actieve artistieke praktijk. Na het KSO kan de jongere een beroep uitoefenen of overstappen naar het hoger onderwijs. Het beroepssecundair onderwijs (BSO) is een praktijkgerichte onderwijsvorm waarbij jongeren naast een algemene opleiding een specifiek beroep leren.

In het tweede en derde leerjaar is er een gemeenschappelijk en een facultatief deel. In het keuzedeel wordt de basisopleiding aangevuld met een breed scala aan studiemogelijkheden. In de derde fase kan de specifieke opleiding verder worden verfijnd met het oog op de uiteindelijke beroepskeuze of mogelijke studieplannen in het hoger onderwijs.

Een leerling behaalt het diploma secundair onderwijs na succesvol afronden van zes jaar ASO, TSO of KSO of zeven jaar BSO. Met een diploma secundair onderwijs, behaald in om het even welke school, onderwijsvorm of studierichting, heeft de jongere onbeperkte toegang tot het hoger onderwijs.

ORGANISATIE VAN HET ONDERWIJSSYSTEEM

2.1 Leerplicht voor alle kinderen van vijf tot achttien jaar

De Belgische grondwet bepaalt dat iedereen recht heeft op onderwijs, met respect voor de fundamentele rechten en vrijheden. Om dit recht op onderwijs voor alle kinderen te garanderen, is onderwijs verplicht.

De leerplicht begint op 1 september van het jaar waarin een kind vijf jaar wordt en duurt in principe twaalf volledige schooljaren. Tot de leeftijd van vijftien of zestien jaar is een leerling verplicht voltijds onderwijs te volgen. Daarna geldt alleen de deeltijdse leerplicht (= een combinatie van deeltijds leren en werken). De meeste jongeren blijven echter voltijds secundair onderwijs volgen.

De leerplicht eindigt op de achttiende verjaardag of op 30 juni van het kalenderjaar waarin de jongere achttien wordt. Effectief stoppen op de achttiende verjaardag en het lopende schooljaar niet afmaken betekent dat hij/zij geen recht heeft op een studiecertificaat of diploma voor de gevolgde specialisatie.



De leerplicht eindigt op dat moment ook voor jongeren die hun diploma secundair onderwijs behalen voor hun achttiende.

De leerplicht geldt voor alle kinderen die in België wonen, ook voor kinderen met een buitenlandse nationaliteit. Vanaf de zestigste dag na hun inschrijving in de gemeente moeten deze kinderen ingeschreven zijn in een school en regelmatig lessen volgen. Scholen mogen (het gebrek aan) een verblijfsvergunning niet gebruiken om leerlingen de toegang tot de school te weigeren. Vanaf het moment van inschrijving kunnen deze kinderen gesubsidieerd worden door de overheid in de gewone basisfinanciering en in de eventuele aanvullende financiering van de scholen. Studenten die een cursus met succes afronden, ontvangen een diploma.

Om het recht op onderwijs te vrijwaren, heeft het Vlaamse Gewest afspraken gemaakt met het federale ministerie van Binnenlandse Zaken en de federale politie over de aanhouding van illegale vluchtelingenkinderen. Een federale omzendbrief bevestigt dat het niet toegelaten is om schoolgaande kinderen van illegalen van school te halen tijdens de schooluren.

Leerplicht in België is niet hetzelfde als schoolplicht. Kinderen hoeven niet per se naar school om te leren. Thuisonderwijs is ook mogelijk. Ouders die hiervoor kiezen (in de praktijk zijn dat er maar weinig) moeten dit melden bij het ministerie van Onderwijs. De overheid controleert of alle leerplichtige leerlingen effectief onderwijs krijgen. Als uit deze schoolcontrole blijkt dat dit niet het geval is, kan een rechtbank ouders hiervoor straffen.

Kinderen die door een ernstige handicap niet in staat zijn om onderwijs te volgen, kunnen worden vrijgesteld van de leerplicht.

2.2. Vrijheid van onderwijs

Vrijheid van onderwijs is ook een grondwettelijk recht in België. Dit betekent dat elke natuurlijke of rechtspersoon het recht heeft om onderwijs te organiseren en instellingen op te richten. De overheid mag geen preventieve maatregelen nemen om de oprichting van vrije scholen te verbieden. Ten slotte is de overheid grondwettelijk verplicht om neutraal onderwijs te organiseren.

Het concept van de organiserende instantie (of schoolbestuur) is een sleutelbegrip in de organisatie van het onderwijs in Vlaanderen. De organiserende instantie is verantwoordelijk voor één of meerdere scholen. Het kan vergeleken worden met een raad van bestuur in een bedrijf. Het organiserend orgaan kan de vorm aannemen van een overheid, een natuurlijk persoon of een rechtspersoon/rechtspersonen. De organiserende instanties hebben een ruime autonomie. Ze zijn bijvoorbeeld vrij om hun onderwijsmethoden te kiezen en kunnen hun onderwijs baseren op een bepaalde levensfilosofie of pedagogische opvatting. Ze kunnen ook hun eigen leerplannen en lesroosters bepalen en hun eigen personeel aanstellen. Scholen die door de overheid erkend of financieel gesteund willen worden, moeten voldoen aan de eindtermen, voldoende uitgerust zijn en



voldoende didactisch materiaal hebben. Ze moeten gevestigd zijn in gebouwen die bewoonbaar, veilig en voldoende schoon zijn, enz.

De grondwet garandeert ook de keuzevrijheid van de ouders. Ouders en kinderen moeten toegang hebben tot een school van hun keuze op een redelijke afstand van hun woonplaats. Recente wetgeving legt deze keuzevrijheid verder uit en beschermt haar. Scholen mogen leerlingen niet weigeren, met uitzondering van een aantal welomschreven gevallen.

De onderwijsnetwerken, als representatieve vereniging van organiserende instanties, nemen vaak bepaalde verantwoordelijkheden over van de organiserende instantie; ze stellen hun eigen leerplannen en lesroosters op. Hierdoor staan de betrokken organiserende instanties een deel van hun autonomie af.

Traditioneel worden er drie onderwijsnetwerken onderscheiden:

- Het gemeenschapsonderwijs (GO) wordt georganiseerd door de openbare instelling in naam van de Vlaamse Gemeenschap. Het gemeenschapsonderwijs moet volgens de grondwet neutraal zijn. Dit betekent dat de religieuze, filosofische of ideologische overtuigingen van de ouders en de leerlingen vergelijkbaar moeten zijn.
- Het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO) omvat het gemeentelijk onderwijs, georganiseerd door de gemeentelijke besturen, en het provinciaal onderwijs, georganiseerd door de provinciale besturen. De organiserende instanties van dit onderwijs zijn verenigd in twee koepelorganisaties, het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV).
- Gesubsidieerd particulier onderwijs (VGO) wordt georganiseerd door een privépersoon of privéorganisatie. De organiserende instantie is vaak een vereniging zonder winstoogmerk (v.z.w.). Het privéonderwijs bestaat uit aparte scholen. Ze zijn verenigd in het overkoepelende Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO). Daarnaast zijn er ook protestantse, joodse, orthodoxe, islamitische, ... scholen. Naast deze confessionele scholen zijn er ook scholen die niet gebonden zijn aan een godsdienst. Voorbeelden hiervan zijn de methodescholen (gebaseerd op de structuur van Freinet, Montessori of Steiner) die specifieke pedagogische methodes toepassen.

Een klein aantal scholen in Vlaanderen is niet erkend door de overheid. Deze zogenaamde privéscholen worden niet gefinancierd of gesubsidieerd door de overheid.

Het onderwijs dat voor en door de overheid wordt georganiseerd (gemeenschapsonderwijs en gemeentelijk en provinciaal onderwijs) wordt officieel onderwijs genoemd. Erkend onderwijs uit particulier initiatief wordt vrij onderwijs genoemd.

Deze tekst is gebaseerd op de publicatie "Onderwijs in Vlaanderen, een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap", editie 2005.



Democratisch onderwijs in België:

In België hebben we ongeveer 7 democratische scholen. Er was een Sudburyschool in Gent die gesloten werd. Sommige van de democratische scholen zijn volledig zelfsturend zonder enige activiteit die aan de kinderen wordt voorgesteld (dit is het geval bij Orvita dat het Sudbury model volgt). Andere scholen volgen een meer gestructureerde weekkalender die tijdens de vergaderingen wordt afgesproken (dit is bijvoorbeeld het geval bij BOS school, Arbre de Possible). Alle scholen leggen de nadruk op het belang van de natuur en de meeste scholen brengen veel tijd door in de natuur.

ITALIË

Democratisch onderwijs in Italië:

In Italië wordt het grondwettelijke principe van vrijheid van onderwijs in het hele land toegepast via staatsscholen en niet-overheidsscholen.

Het Italiaanse onderwijs- en opleidingssysteem is onderverdeeld in:

- . staatsscholen
- . geparafeerde scholen (wet 62 van 10 maart 2000)
- . niet-geparafeerde scholen /privé
- . buitenlandse scholen (decreet 389 van 18 april 1994).

Artikel 30 van de grondwet erkent de plichten en rechten van de familie-eenheid om hun kinderen op te voeden en te onderwijzen.

Daarom is voor niet-overheids- en niet-paritair onderwijs ouderlijke opvoeding nodig.

In het wettelijke onderwijskader worden alleen staatsscholen en geparafeerde scholen erkend door het nationale onderwijssysteem, met het recht om studenten te examineren en kwalificaties af te geven.

De scholen gedefinieerd als niet-geparafeerde scholen/particuliere scholen (met inbegrip van de democratische schoolprojecten), voldoen aan de onderwijsverplichting door het verzoek om thuisonderwijs in te dienen (Wetsdecreet 25 april 2005, nr. 76 art.1 paragraaf 4); aangezien de Italiaanse grondwet de keuze van het gezin erkent om te beslissen waar en hoe de kinderen onderwijs volgen en niet de verplichting om naar school te gaan.



De belangrijkste hervorming die nu het Italiaanse onderwijssysteem kenmerkt, dateert van 1999 (Wet nr. 275/99 - genaamd "Autonomia Scolastica" - voortaan AS). De AS schaft het centrale onderwijssysteem, dat gebaseerd was op het nationale programma, definitief af en geeft elke school de mogelijkheid om een specifiek curriculum op te stellen, gebaseerd op de specifieke behoeften van de gemeenschap en de maatschappij waarin de school zich bevindt.

Ondanks het AS werden in 2012 de Nationale Richtlijnen voor het leerplan opgesteld om de gemeenschappelijke taken en vaardigheden voor alle Italiaanse leerlingen van de lagere en lagere middelbare school te definiëren. Bovendien versterkt in 2015 de wet nr. 107/15 (genaamd Buona Scuola) het AS en bevordert een meer innovatieve school die openstaat voor educatieve uitdagingen, dankzij verschillende hervormingen zoals een massaal gebruik van ICT in de didactiek, de verplichte opleiding voor leraren en de verhoging van het aantal leraren per school.

Vandaag de dag is het mogelijk om een goede mate van flexibiliteit te hebben in het schoolprogramma, maar het is nogal moeilijk om dit te realiseren omdat de instituten te maken hebben met verschillende problemen, met name op het gebied van organisatie en administratie. Hoe dan ook, elke school kan zijn eigen curriculum definiëren; kan verschillende projecten en activiteiten plannen, kan de gedragsregels op school opstellen, kan de evaluatiecriteria kiezen, enzovoort...

Het schoolhoofd heeft veel autonomie in zijn keuzes, maar alle pedagogische aspecten moeten worden gedeeld, besproken en goedgekeurd door het hele lerarenteam. Bovendien heeft het schoolhoofd met veel zaken te maken, zoals het financiële beheer van de school, de veiligheid van leerlingen en werknemers, de relatie met ouders en families, de omgang met de gemeente, de fondsenwervingsactiviteiten, enzovoort.

Het onderwijzend personeel van elke school kan zijn eigen pedagogische lijn kiezen en de invoering van didactische en methodologische experimenten op school is vrij en open en wordt beslist door het hele lerarenteam. Echter, om eenheid te geven aan de pedagogische actie van elke school, wordt elk jaar een Plan van het Educatieve Aanbod (hierna PTOF) opgesteld en het wordt ontworpen en gestemd door het docententeam; PTOF is geïnspireerd door de act van principes van de Schoolleider. Istituto Carducci hanteert bijvoorbeeld een schoolmodel genaamd "Senza Zaino" dat de school beschouwt als een democratisch systeem waar coöperatief leren de meest gebruikte methodologie is, waar de leerlingen samen met de leerkrachten beslissingen kunnen nemen, enzovoort. In feite is het een leerling-gecentreerd systeem,

en daarom kan elke leerkracht het ritme, de aanpak en de methodologie bepalen die geschikt is voor de klas. Motivatie, uitdagingen, mogelijkheden en communicatie zijn de belangrijkste factoren om een flexibele en innovatieve school te realiseren, maar soms botsen al deze cruciale principes van het pedagogisch denken met de starheid van regels, wetten en decreten van de staat die de scholen leiden.

Ouders van leerlingen die naar niet-geparaficeerde scholen gaan, vragen thuisonderwijs of thuisonderwijs aan waarbij de familie ervoor kiest om rechtstreeks in het onderwijs van hun kinderen te voorzien.

Artikel 33 van de grondwet staat entiteiten en privépersonen toe om scholen en onderwijsinstellingen op te richten, maar niet-geparaficeerde scholen (zoals democratische scholen) kunnen geen kwalificaties/graden uitreiken.



Om de naleving van de plicht tot lager onderwijs gedurende ten minste de eerste 8 jaar te garanderen (grondwet art. 34) is het kind verplicht tijdens alle schooljaren examen af te leggen.

In het geval van thuisonderwijs zijn de ouders van de leerling verplicht om jaarlijks de verklaring van thuisonderwijs te melden aan de openbare school van de woonplaats.

Leerlingen die naar niet-geparaficeerde scholen gaan (en dus onder het wettelijke systeem voor thuisonderwijs vallen) moeten elk jaar examen doen voor de overgang naar de volgende klas, als externe kandidaten op een staats- of pariteitsschool tot de voltooiing van de lagere leerplicht (16 jaar) (Wetsdecreet nr. 62 van 13 april 2017, art. 23).

De democratische scholen in Italië zijn meestal verbonden met het Libertarische model en zijn gegroepeerd in het REL (Italian libertarian education network) waarvan libertarische en outdoor educatieve ervaringen in de natuur al een aantal jaren actief zijn. In Italië zijn er verschillende groepen op het grondgebied gevormd door mensen die zich inzetten om libertarische onderwijspraktijken te cultiveren en om een libertarische onderwijservaring te laten ontstaan in hun gebied. Elke groep is onafhankelijk, vormt zichzelf autonoom, is zelfgeorganiseerd en maakt vrijelijk verbinding met andere leden/groepen in het netwerk. Ongeveer 14 ervaringen die volwassen genoeg zijn om als school beschouwd te worden vallen in deze sectie. De meeste van deze scholen maken gebruik van gedeelde besluitvorming met kinderen, leggen de nadruk op sociale gelijkheid en hebben een antiautoritaire aanpak. Sommige scholen zijn niet volledig zelfsturend, met een onderhandeld curriculum met kinderen.

BULGARIJE

De onderwijswetgeving in Bulgarije is erg restrictief. Elk kind is verplicht om naar school te gaan. Een school is alleen een plek die het nationale curriculum en de eisen en normen van het Ministerie van Onderwijs volgt. Het nationale curriculum en de normen vertellen wat elk kind aan het einde van elk jaar leren - er is dus geen enkele flexibiliteit betrekking tot verschillende leertempo's of verschillende vaardigheden. Ze vertellen ook hoe elk kind het moet leren - geen flexibiliteit met betrekking tot verschillende leerstijlen. Ze vertellen ook wanneer en wat elke leraar op elk moment moet onderwijzen. Ze leggen ook uit hoe elke leraar het moet onderwijzen - er zijn twee soorten tekstboeken voor elk vak die het Ministerie van Onderwijs goedkeurt. Als je een school wilt zijn - de leraren moeten lesgeven volgens die tekstboeken en onderwijzen wat er in de standaarden staat voor elk uur en elke les. Er is geen ruimte voor andere schoolfilosofieën, andere organisatie van leerprocessen, andere methodologieën.

Er is één vrijeschool in het land en één montessorischool - ze noemen zichzelf zo, maar ze moeten ook het nationale curriculum en de normen volgen. Er is één erkende school die zichzelf "democratisch" noemt, maar zij volgen het nationale curriculum en de normen.



Er zijn dus twee soorten scholen in Bulgarije - staatsscholen - gefinancierd door de overheid, en privéscholen - niet gefinancierd door de overheid, maar ze doen allebei hetzelfde - ze volgen het nationale curriculum - hetzelfde curriculum, dezelfde tekstboeken, dezelfde lessen, dezelfde plannen. Alleen privéscholen worden betaald door de ouders en hebben modernere gebouwen en ouders kunnen meer eisen (omdat ze betalen).

Bij de laatste wetwijziging in 2015 verscheen de term "innovatieve school" in de wet. Het is een verandering, voorgesteld door verschillende niet-gouvernementele organisaties en verenigingen, met betrekking tot het idee om scholen met een andere aanpak en filosofie op te richten. Het ministerie accepteerde het voorstel, maar creëerde zijn eigen interpretatie van wat innovatie betekent en innovatieve scholen zijn opnieuw verplicht om het nationale plan en curriculum te volgen, dus innovatie wordt opgevat als het combineren van twee lessen tot één of interdisciplinaire lessen, of het buiten maken van een les. Er is geen pad om je krachten, talenten en interesses te focussen en te ontwikkelen, er is geen plaats en manier om je eigen passies en vragen te verkennen.

Alles wat buiten het nationale curriculum valt is niet belangrijk. Wat betreft de deelname van de leerlingen aan het besluitvormingsproces in de school en het bestuur in de school - de situatie is nog erger - er is nul begrip van het belang van hun deelname. Er is een zeer sterke macht-over structuur in Bulgaarse scholen, een sterke hiërarchische machtsstructuur en de stem van de leerlingen doet er niet toe. Er is geen enkele vorm van democratie, er is alleen discipline en gehoorzaamheid.

Bij de laatste wetwijziging in 2015 stelden verschillende niet-gouvernementele organisaties en verenigingen voor om een niet-aanwezigheidsformulier in te voeren op school, dat wil zeggen dat het kind is ingeschreven op een openbare school, maar niet aanwezig is en op verschillende manieren leert. Het idee achter dit voorstel was om een mogelijkheid te creëren om op verschillende manieren te leren en hun kennis te valideren wanneer ze er klaar voor zijn of aan het einde van hun schoolperiode - 18 jaar oud. Het ministerie ging opnieuw akkoord met het voorstel, maar verbond het opnieuw aan het nationale curriculum en de normen, door te stellen dat elk kind aan het eind van elk jaar zijn kennis moet valideren en moet laten zien dat het dezelfde dingen heeft geleerd.

Om de hierboven genoemde redenen zijn er geen legale democratische scholen in het land. Er is er één, die draait als een educatief leercentrum. Het wordt niet erkend en de staat helpt op geen enkele manier. Wat het meest gebruikelijk is als onderwijsaanpak, is dat leren gebeurt door leerlingen zelf te laten ontdekken en door leerritmes te respecteren. Projectgebaseerd leren en werken met individuen of in kleine groepen hebben ook de voorkeur. Ze gebruiken geen evaluatiesysteem en gebruiken systematische observaties om de ontwikkeling van kinderen te volgen.



ESTLAND

Democratisch onderwijs in Estland

Estland heeft een curriculum dat bij wet wordt opgelegd, dus er zijn niet veel democratische scholen (slechts twee). Leiutajate Kulakool is een kleine school op het platteland die zich probeert aan te passen binnen het systeem. De andere school, Suvemäe-TKG, is een school in Tallinn die werkt als een democratische tak binnen een openbare school. Suvemäe-TKG is een democratische school binnen een openbare school, een voorbeeld van "negotiated integrated curriculum", waarbij de belangen van kinderen worden gerelateerd aan het openbare curriculum door middel van onderzoeksprojecten en individualisering van het leren. In beide gevallen wordt het nationale curriculum op zijn minst gedeeltelijk gevolgd, maar er ligt veel meer nadruk op projectmatig leren en sociale besluitvorming. Het onderzoek zal zich meer richten op de Suvemäe-TKG-ervaring in het volgende hoofdstuk, wanneer we deze school zullen gebruiken als casestudy voor het onderzoek naar de toepassing van democratisch onderwijs in een openbare schoolcontext.



5. EMPIRISCH BEWIJS UIT DE PRAKTIJK: VOORDELEN, BEHOEFTE EN UITDAGINGEN VAN DEMOCRATISCH ONDERWIJS

Na de theoretische en methodologische benadering van het onderzoek te hebben toegelicht en de juridische en beleidsmatige context te hebben geschetst waarin democratisch onderwijs plaatsvindt, worden in dit hoofdstuk de empirische bevindingen van het onderzoek uiteengezet. De resultaten van elk van de gebruikte methoden zullen worden gepresenteerd, waarna een gezamenlijke eindanalyse zal worden gegeven. Er moet rekening mee worden gehouden dat al het verkregen bewijsmateriaal verband houdt met de vier landen die als casestudy zijn geanalyseerd: België, Bulgarije, Estland en Italië.

5.1 Resultaten van de vragenlijsten

5.1.2. De vragenlijsten van democratische scholen

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijsten van de democratische scholen gepresenteerd. Zoals uitgelegd in het methodologische hoofdstuk, toont de tabel hieronder het aantal antwoorden dat we kregen, en we vergeleken het aantal met het totale aantal democratische scholen in het land. Zoals aangegeven kregen we in totaal 14 antwoorden, dat is de helft van het totale aantal democratische scholen in de vier geanalyseerde landen.

LAND	AANTAL VAN DEMOCRATISCHE SCHOOL DIE REAGEERDE OP DE VRAGENSTELLER	TOTAAL AANTAL VAN DEMOCRATISCHE SCHOOL IN DE LAND
BELGIË	7	4
BULGARIJE	2	2
ESTLAND	2	2
ITALIË	17	6
TOTAAL	28	14

General datas

- 8 private school, 5 parental schools
- only one public school Suvermae (Tallin)
- All are primary schools + kindergarten
- more of the half also secondary school
- Average numeber of kids is 32 per school (with a minimum of 5 and max of 72)

Als we de algemene kenmerken van deze scholen onder de loep nemen, zien we dat de meeste scholen, op één na, privéscholen zijn. Daarvan wordt meer dan een derde gerund door ouders (5/14).

De meeste scholen zijn lagere school en kleuterschool, terwijl slechts de helft middelbare school heeft (en geen van deze middelbare scholen is in Italië).

Als we kijken naar het totale aantal kinderen, is het gemakkelijk om vast te stellen dat dit allemaal kleine scholen zijn, met een gemiddeld aantal kinderen van 32, met als enige uitzondering de enige staatsschool die 72 leerlingen heeft.

De verkregen resultaten zijn onderverdeeld in de volgende hoofdthema's: algemene schoolkenmerken, verschil, overeenkomsten en relatie met openbare scholen, voordeel van democratisch onderwijs, belangrijkste uitdagingen en opleidingsbehoeften.

Algemene kenmerken van scholen

Bewustzijn van de betekenis van democratisch onderwijs: Alle democratische scholen die de vragenlijst beantwoordden, hadden een volledig en gedeeld begrip van wat democratisch onderwijs is. Alle scholen identificeerden de twee fundamentele componenten van democratisch onderwijs die in het tweede hoofdstuk werden toegelicht als de basis van democratisch onderwijs: zelfgestuurd leren en medebeheer van de school.

Samenkomst: Alle scholen toonden een sterke consensus over het gebruik van de vergadering als een fundamentele dynamiek in de routine van de school. Ondanks het feit dat alle scholen vergaderen en de vergadering gebruiken als het belangrijkste besluitvormingsmoment in de school, verschilt de manier waarop de vergadering georganiseerd wordt aanzienlijk: sommige scholen hebben enkel een ochtendcirkel waar alles beslist wordt, andere hebben een wekelijkse vergadering, weer andere vergaderen twee keer per week. De besluitvormingsmethode verschilt ook per school (sommige scholen gebruiken sociocratie, andere meerderheid) en ook het beslissingsgebied van de vergadering verschilt sterk per school (in sommige scholen geïnspireerd door Sudbury beslist de vergadering over alles en zijn de kinderen erbij betrokken, terwijl in andere scholen de vergadering alleen een emotionele rol heeft/een kring vormt en de beslissingen worden gedelegeerd aan kleine comités).

Leerlingparticipatie: De scholen die hebben gereageerd, toonden een sterke consensus over het feit dat studenten de hoofdrolspelers zijn in het onderwijs- en leerproces en over het feit dat volwassen personeel studenten moet aanmoedigen en begeleiden in de competentie van zelfmanagement van hun leren. De medeparticipatie van leerlingen in het schoolleven en de beslissingen van leerlingen over hun leertraject zijn daarom van cruciaal belang.

Volwassen personeel (docenten): Men is het er unaniem over eens dat het volwassenenpersoneel de ontwikkeling van activiteiten moet aanmoedigen die passen in de fysieke en sociale omgeving van de school, dat samenwerking tussen volwassenenpersoneel van verschillende niveaus essentieel is voor democratisch onderwijs, en dat volwassenenpersoneel de diversiteit van leerlingen moet bevorderen en onderwijspraktijken moet sturen volgens de principes van inclusiviteit.



Opleiding: Wat de noodzaak van opleiding voor het schoolpersoneel betreft, liepen de meningen in de antwoorden uiteen: terwijl 2/3 van de respondenten het belang van opleiding benadrukte, verklaarde 1/3 dat het schoolpersoneel niet specifiek moet worden opgeleid om in democratische scholen te werken. Dit antwoord houdt verband met de verklaring dat sommige democratische scholen het niet nuttig vinden dat het schoolpersoneel (schoolbegeleiders, wat in klassieke onderwijsomgevingen "leerkrachten" wordt genoemd) een diploma in het onderwijs heeft. Integendeel, sommige scholen geloven dat pedagogen of leerkrachten die een BA of MA in onderwijs hebben behaald, minder open staan voor democratisch onderwijs, omdat ze een "reguliere" opleiding hebben gevolgd, waardoor ze door een proces van "afleren" moeten gaan.

Inclusie: Alle scholen, op één na, antwoordden dat ze voorzien in inclusie van kinderen met speciale behoeften en 2/3 verklaarde hetzelfde niveau van integratie van kinderen met speciale behoeften in de school. Dit resultaat is bijzonder relevant voor het debat over de vraag of een democratische school inclusief kan zijn. Aan de ene kant geven democratische scholen vaak aan dat ze onderwijs bieden aan kinderen die "niet passen" in de traditionele schoolsetting, hoewel ze een hoog niveau van leerlingen met speciale behoeften hebben (zie Farhangi, 2018), aan de andere kant benadrukken sommige critici dat democratische scholen geen specifiek inclusiebeleid hebben, waardoor ze uiteindelijk de neiging hebben om die kinderen uit te sluiten die niet in het standaard selectieproces passen. (Peramas, 2007 en Wilson, 2016).

Familieparticipatie: Er is overeenstemming over het feit dat het personeel directe en regelmatige communicatie en betrokkenheid met gezinnen aanmoedigt en stimuleert, maar er zijn verschillende meningen over de deelname van gezinnen aan de activiteiten van het schoolleven (d.w.z. het voorstellen en ontwikkelen van onderwijsactiviteiten). Zoals verwacht is een derde van de scholen een ouderlijke school, geleid door ouders, die in deze gevallen ook een stem hebben in de pedagogie. In de andere gevallen wordt de betrokkenheid van de familie aangemoedigd, maar niet in de pedagogische beslissingen.

Buiten: Buitenactiviteiten worden sterk gestimuleerd in alle scholen die op de vragenlijst hebben geantwoord, met uitzondering van één school, waar kinderen besloten niet zo vaak naar buiten te gaan als het jaar daarvoor. In sommige scholen is het buitenaspect fundamenteel en vastgelegd in het schoolstatuut of de basisregels van de school, waardoor kinderen niet kunnen beslissen of ze de dag buiten of binnen doorbrengen (sommige scholen gaan bijvoorbeeld twee volle dagen per week naar het bos, of andere scholen hebben geen binnenlocatie maar ontmoeten elkaar elke dag op het strand), terwijl kinderen in andere scholen vrij kunnen kiezen of ze binnen of buiten willen zijn.

Management: Men is het er bijna unaniem over eens dat de organisatie- en managementstructuur van democratische scholen gekenmerkt wordt door een horizontaal systeem waarbij de stem en acties van leerkrachten en leerlingen evenveel waarde en verantwoordelijkheid hebben. In sommige scholen zijn ook gezinnen betrokken bij het management en hebben daarom dezelfde beslissingsbevoegdheid als volwassen schoolpersoneel en leerlingen.



Verschillen, overeenkomsten en relatie met openbare scholen

Praktijken of onderscheidende kenmerken van democratische scholen die niet aanwezig zijn in andere scholen:

De democratische scholen die de vragenlijst beantwoordden, hadden een zeer duidelijke analyse van de verschillen tussen democratisch onderwijs en andere vormen van onderwijs. We konden de antwoorden groeperen volgens de twee pijlers van democratisch onderwijs: zelfgestuurd leren en medebeheer van de school.

De respondenten noemden eerst en vooral het verschil in leeromgeving, en dus het gebruik van zelfgestuurd leren, als prominent verschil. Ze somden op dat de verschuiving naar zelfgestuurd leren tal van aspecten had die democratisch onderwijs onderscheiden van progressieve of traditionele scholen, in het bijzonder: geen programma/curriculum opleggen, geen cijfers geven, geen huiswerk maken, vrij spel toelaten, ervan uitgaan dat alle leren gelijk is, leeftijd gemengde omgevingen. De meeste scholen waren van mening dat dit verband houdt met een groter bewustzijn van het leerproces bij kinderen door het volwassen personeel en de schoolleider, en dat de gevolgen van het toepassen van zelfgestuurd leren ook zouden leiden tot een verschil in de resultaten, bijvoorbeeld: meer interesse van de leerlingen in hun leren, individualisering van het leren, echte vrijheid om hun talent en passies te uiten en volgen, meer ondersteuning en begeleiding voor de kinderen.

Het tweede aspect dat door bijna iedereen werd genoemd, zijn de gedeelde beslissingen die als een onderscheidend kenmerk worden beschouwd dat op andere scholen niet aanwezig is: samen beslissingen nemen, naar iedereen luisteren en kinderen het recht geven om over aspecten van hun leven te beslissen. De voorwaarden om gedeelde beslissingen mogelijk te maken zijn kenmerken die in andere scholen bijvoorbeeld nauwelijks aanwezig zijn: geen oordeel, geen autoriteit, straf is vervangen door gesprek en genoegdoening. De respondenten van de scholen waren het ook eens over het feit dat co-management tot verschillende resultaten zou leiden: jongerenparticipatie activeren, zachte vaardigheden activeren, empathisch begrip, bewustzijn, vertrouwensvolle en gelijkwaardige relatie tussen leerlingen en personeel/begeleiders, begrip van iemands vrijheid en verantwoordelijkheid ten opzichte van anderen, kinderen het fundamentele mensenrecht geven op participatie en auteur van hun leven laten zijn.

Competenties van volwassen personeel die verschillen van andere scholen. Op de vraag over welke competenties het volwassen personeel in een democratische school zou moeten beschikken, in vergelijking met de vaardigheden die leerkrachten zouden moeten hebben in meer klassieke leeromgevingen, wezen alle respondenten op het belang van zachte vaardigheden, en ze noemden de volgende: geweldloze communicatievaardigheden, onafhankelijkheid bij het plannen van het leerproces, het vermogen om zichzelf in vraag te stellen en zijn/haar eigen verantwoordelijkheden op te nemen, authentiek luisteren, verschillen verwelkomen, flexibiliteit, empathisch begrip, openstaan voor het begrijpen van de speciale behoeften van elke leerling, een flexibele geest en aanpassingsvermogen.

Regelgevende en financiële steun: Er is volledige consensus over het feit dat democratische scholen financiële steun nodig hebben van de staat of van particuliere donoren, aangezien financiën een van de grootste uitdagingen van deze scholen is.



Er is onenigheid tussen de respondenten over de noodzaak van een regulerende ondersteuning van de democratische scholen, wat betekent dat sommigen van hen vinden dat het ideaal zou zijn om opgenomen te worden in het staatsstelsel en gereguleerd te worden, terwijl andere scholen vinden dat een regulering van de democratische school een belemmering zou zijn voor de vrijheid van kinderen en daarom autonome, private entiteiten willen blijven. Er zijn ook libertaire scholen die, zoals in het tweede hoofdstuk is aangegeven, niet in het staatsstelsel opgenomen willen worden omwille van hun politieke overtuiging: ze willen een alternatief voor de staat creëren.

Kennis delen met openbare scholen: Alle scholen waren het erover eens dat het ideaal zou zijn als het personeel van democratische scholen hun ervaringen zou kunnen delen met andere leerkrachten om democratische waarden te helpen integreren in de modellen van andere scholen. Er is een bijna algemene consensus dat democratisch onderwijs, als het wordt toegepast, de motivatie van leerkrachten van openbare scholen kan helpen bevorderen, de kwaliteit van het leren van leerlingen kan verhogen door de motivatie te verhogen en het aantal vroegtijdige schoolverlaters te verlagen, en dat het creativiteit en innovatie in het onderwijs zou bevorderen.

Landelijke context: De respondenten van de vragenlijst waren het niet eens over de mate waarin democratisch onderwijs mogelijk zou zijn in staatscholen. Dit verschil in antwoord wordt gerechtvaardigd door de verschillende landencontext die in het vorige hoofdstuk werd beschreven. De meeste mensen antwoordden dat de implementatie van een volledige democratische school in het openbare stelsel niet mogelijk zou zijn, en de meerderheid van de respondenten was het ermee eens dat de staat democratische scholen liever zou tolereren, maar ze niet zou legaliseren of reguleren.

Voordelen bij het toepassen van democratisch onderwijs

Tijdens het interview over de belangrijkste voordelen van democratisch onderwijs waren de democratische scholen echt optimistisch en positief, en schreven ze een lange lijst van punten op die volgens hen gunstig waren aan deze onderwijsaanpak. Voor de analyse en het begrip zijn deze voordelen gegroepeerd in drie grote categorieën: persoonlijke vaardigheden, sociale vaardigheden en leren.

Persoonlijke vaardigheden ontwikkelen: Scholen benadrukten dat democratisch onderwijs een groot voordeel biedt voor de ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden bij leerlingen. Dit is vooral merkbaar in een hoog niveau van zelfbewustzijn, kritisch denken en zelfregulering, in het vermogen om te kiezen en te weten wat leerlingen willen, in een sterk ontwikkelde nieuwsgierigheid, in een actieve leerhouding, in het vermogen om een open geest te ontwikkelen, jezelf te kennen, je sterke kanten, je beperkingen, emotionele intelligentie te ontwikkelen, verantwoordelijkheid te dragen, beslissingen te kunnen nemen, onafhankelijkheid, te weten hoe om te gaan met niet-weten, om te kunnen gaan met onzekerheid, persoonlijke vrijheid en verantwoordelijkheid te beheren, het vermogen tot zelfreflectie en zelfbevraging, een sterk vertrouwen dat elke leerling opbouwt dat hij zijn eigen leven aankan.



Interpersoonlijke vaardigheden ontwikkelen: Op dezelfde manier benadrukten scholen dat de ontwikkeling van interpersoonlijke vaardigheden bij leerlingen een groot voordeel is. Dit is vooral merkbaar in een hoge mate van verbondenheid met anderen, in het vermogen van leerlingen om individuele en groepsdoelen te realiseren, in het vermogen van leerlingen om in een complexe samenleving te leven, in de gemakkelijke en vrije interactie van leerlingen met mensen van verschillende leeftijden, in het vermogen om samen beslissingen te nemen in een democratie, in het democratisch bewustzijn dat de drijvende kracht is achter beslissingen die niet alleen op eigenbelang gericht zijn, maar die kijken naar het gemeenschappelijke doel.

Leren: Respondenten gaven ook een reeks voordelen aan die democratisch onderwijs met zich meebrengt voor de leeromgeving (respect voor het ritme van elke persoon, werken met creativiteit en wilskracht, tijd en ruimte om het pad te ontdekken dat ze willen volgen in het leven, leerlingen worden echt vertrouwd en gerespecteerd als volwaardige , mogelijkheid om potentieel, interesse en talenten van leerlingen te ontwikkelen, mogelijkheid om dingen te leren vanuit intrinsieke motivatie gaat veel sneller en integreert het leren dieper, niet overdrijven in beslissingen van kinderen, meer leren observeren dan handelen, geen straf, geen misbruik van "macht", respect voor het kind persoon). Er wordt aangenomen dat een gunstigere leeromgeving ook voordelen heeft voor het leren van leerlingen, in het bijzonder de grotere mogelijkheid om te leren leren, het enthousiasme om te leren en het vertrouwen dat leerlingen altijd kunnen leren wat ze nodig hebben.

Uitdagingen bij het toepassen van democratisch onderwijs

Wat betreft de belangrijkste beperkingen en moeilijkheden bij het toepassen van democratisch onderwijs, wezen de beoefenaars van deze benadering op twee reeksen uitdagingen, één verbonden met externe factoren en één meer verbonden met interne factoren.

Externe factoren: De externe factoren die werden opgesomd door de democratische scholen die de vragenlijst beantwoordden, hielden voornamelijk verband met de socio-culturele context waarin de school zich bevindt.

Vanuit juridisch/structureel oogpunt gaven de meeste respondenten aan dat het niet erkennen van democratisch onderwijs door de staat een aantal ernstige beperkingen met zich meebrengt. Deze hebben te maken met het feit dat kinderen die naar een democratische school gaan in de meeste landen externe examens moeten afleggen door een jury of door een openbare school, soms aan het einde van elk schooljaar, soms om de twee jaar. Deze externe controle interfereert met de principes van democratisch onderwijs en creëert op de een of andere manier een tegenstrijdigheid voor de kinderen: aan de ene kant kunnen ze zelfgestuurd leren, maar aan de andere kant moeten ze zich voorbereiden op staatsexamens. Ook in andere landen zijn democratische scholen verplicht om een curriculum te volgen, waardoor zelfgestuurd leren slechts gedeeltelijk kan worden beoefend, met grote problemen voor het betrokken volwassen personeel en voor de leerlingen. Examens of inspecties door de openbare onderwijsautoriteiten zijn ook een uitdaging op zich, aangezien de beoordeling van kinderen en scholen gebaseerd is op gestandaardiseerde criteria van het klassieke onderwijs. Met andere woorden, de



De competenties die kinderen in democratisch onderwijs verwerven, zijn zeer moeilijk te meten met gestandaardiseerde tests die slechts een zeer beperkte reeks cognitieve vaardigheden omvatten (meestal: wiskunde, taal, wetenschappen, Engels).

Vanuit een meer sociaal/cultureel oogpunt zijn er uitdagingen die verband houden met de verwachtingen van de sociale cultuur/omgeving (maatschappij, familie, vrienden) ten opzichte van kinderen. Door het diffuse gebrek aan vertrouwen in de capaciteiten van kinderen en het algemene onderwijssysteem dat eerder autoritair is en gebaseerd op een belonings-/straffingssysteem, hebben volwassenen de neiging om de democratische onderwijsbenadering niet te begrijpen. Sommige respondenten wezen duidelijk op de kloof tussen het "gewone" onderwijssysteem en democratisch onderwijs, die momenteel te groot is en tot een echte cultuurbotsing kan leiden. Verschillende scholen hebben ervaren dat kinderen die naar een democratische school gaan, vaak beoordeeld worden door hun omgeving en getoetst worden door ouders, vrienden enzovoort, die gerustgesteld willen worden dat kinderen geen belangrijke kennisverwerving "missen". Sommige respondenten zijn van mening dat dit verband houdt met het feit dat ouders en families van kinderen die naar democratische scholen gaan niet altijd een goed begrip hebben van deze pedagogie en dat ze hun eigen leerproces niet hebben "gedeconstrueerd" of dat ze nog steeds "gevangen zitten in de angst" om hun kinderen de controle te laten nemen over hun leren en beslissingen. Aan de andere kant wezen sommige respondenten ook op de uitdaging van de "romantisering" van wat democratisch onderwijs is, waarbij alleen de vrijheid in overweging wordt genomen, maar niet de verantwoordelijkheden, de verplichtingen, de regels die democratische onderwijsinitiatieven ondersteunen.

Interne uitdagingen: De interne uitdagingen houden verband met de belangrijkste betrokken actoren. Wat het volwassen personeel (leerkrachten) betreft, beweerden de meeste respondenten dat het moeilijk is om volwassen personeel te vinden met het juiste inzicht, pedagogisch bewustzijn en nieuwsgierigheid op vele gebieden om kinderen te kunnen inspireren. Sommige respondenten wezen ook op de moeilijkheden om kinderen te stimuleren, in het bijzonder om "dingen" te doen die kinderen zonder keuze moeten doen (examens bijvoorbeeld). Er is ook een wijdverspreid besef dat democratische scholen zich vaak moeten aanpassen aan kinderen met speciale behoeften die geen andere plaats vinden waar ze welkom zijn, en dit creëert een uitdaging voor veel volwassen personeelsleden die misschien niet de gepaste opleiding hebben om kinderen met speciale behoeften bij te staan.

Als gevolg van de moeilijkheden om een ervaringsgericht project met zeer beperkte middelen te beheren, bestaat er ook een risico op burn-out bij de belangrijkste betrokkenen - zowel leerkrachten als ouders - omdat ze geneigd zijn te hard te werken en veel taken uit te voeren.

Wat de ouders betreft, is de betrokkenheid van de ouders zelf het grootste probleem. Het lijkt erop dat het moeilijk is voor scholen om op te starten zonder de steun van ouders, maar er is een tendens dat ouders hun ouderrol niet respecteren en de pedagogische sfeer "binnendringen". Bovendien suggereerden sommige respondenten dat een groot probleem het feit is dat sommige ouders democratisch onderwijs niet begrijpen en dit leidde tot een algemene angst voor ouders, aan de andere kant tot ouders die een overmaat aan vrijheid zonder functionele grenzen aan hun kinderen willen geven.



Tot slot zijn er structurele interne problemen. Eerst en vooral wezen alle scholen op de grote financiële onzekerheid waarmee ze geconfronteerd worden en die ernstige gevolgen heeft voor de stabiliteit van het project. Ten tweede wordt ook de complexiteit van een horizontaal niet-hiërarchisch organisatiesysteem genoemd, en de tijd en energie die het kost om een niet-hiërarchische organisatie te implementeren.

Factoren die de verspreiding van democratisch onderwijs kunnen bevorderen

Er zijn verschillende ideeën die gedeeld worden door de personen van democratische scholen die op de vragenlijst hebben geantwoord over hoe de verspreiding van democratisch onderwijs in openbare scholen kan worden vergemakkelijkt.

De eerste belangrijke stappen die alle respondenten uit de vier landen benadrukten, is het belang van onderzoek, het verspreiden van kennis, bewustzijn en informatie, niet alleen over democratisch onderwijs, maar meer in het algemeen over neurowetenschappen en ontwikkelingspsychologie die onderzoeken hoe de hersenen van kinderen functioneren en hoe pedagogie kinderen kan helpen om zich op een gezonde manier te ontwikkelen. Sommige respondenten suggereerden dat er meer onderzoek moet worden gedaan om de voordelen van democratisch onderwijs aan te tonen, zodat het werk van democratische scholen nog meer kan worden gelegitimeerd. Tegelijkertijd vonden veel respondenten het belangrijk om de waarden van democratisch onderwijs te verspreiden en ze bij steeds meer mensen bekend en dichtbij te brengen door leerkrachten op te leiden in democratische waarden en praktijken, zodat er meer mensen bereid zouden zijn om in democratische scholen te werken. Sommige scholen suggereren dat het belangrijk is om rechtstreeks samen te werken met staatsscholen uit hun omgeving, om hun ervaring te delen met andere leerkrachten en zo te helpen bij de integratie van democratische waarden in andere scholen.

Sommigen wezen erop dat de stappen die genomen worden (in de richting van verandering) klein genoeg moeten zijn om begrepen te worden door alle deelnemers - leerlingen, ouders, leerkrachten en het onderwijsministerie.

Een tweede reeks ideeën over hoe de integratie van democratisch onderwijs kan worden vergemakkelijkt, heeft meer te maken met het structurele niveau. In die zin wordt de erkenning van democratisch onderwijs door de staten en het ontvangen van overheidssteun door velen als een fundamentele stap beschouwd. Om dit te bereiken, suggereerden sommige respondenten dat de wetten en normen van de staten in veel Europese landen zouden moeten veranderen om flexibeler te zijn met betrekking tot wat, wanneer en hoe je een vak kunt leren en wat, wanneer en hoe je de kennis van studenten kunt valideren en een diploma kunt behalen. Om dit te bereiken moet er meer worden samengewerkt op een hoger niveau (lobbygroepen onder beleidsmakers).

Leerbehoeften

De meeste respondenten gaven aan dat ze al veel weten over democratisch onderwijs, dus dat ze de pedagogie van democratisch onderwijs niet hoeven te bestuderen. Ze zouden echter wel zeer geïnteresseerd zijn de volgende onderwerpen:



Uitwisseling van beste praktijken: De meeste scholen willen de verschillende ervaringen en praktijken in Europa leren kennen, andere democratische scholen bezoeken en begrijpen wat de beste praktijken en succesverhalen van andere scholen in Europa zijn. Er is algemene nieuwsgierigheid naar het internationale overzicht van democratische scholen in de wereld (geschiedenis, verschillende benaderingen).

Onderwijspraktijken: Er is behoefte aan meer instrumenten en expertise om om te gaan met leerlingen die niet gemotiveerd zijn, om de nieuwsgierigheid aan te wakkeren bij kinderen die - meestal na een lange periode van verplicht/gedwongen onderwijs - niet geïnteresseerd zijn in verder leren.

Management: Er is behoefte om te weten hoe democratisch onderwijs geïmplementeerd moet worden in grote scholen, en om meer training te krijgen over bestuur (meer weten over sociocratie in de praktijk en het bestuursstelsel van andere scholen kennen). Ten slotte is er behoefte om te weten hoe je een financieel stabiele langetermijnorganisatie opbouwt die de school kan ondersteunen.

Onderzoek: Er wordt gewezen op de noodzaak om meer kennis te verwerven over academisch onderzoek naar zelfgestuurd leren.

Tot slot toonden de meeste scholen zich enthousiast om deel te nemen aan een online training over democratisch onderwijs. Sommigen toonden zich echter bezorgd over het online medium en het feit dat de onderwerpen bij de meesten al bekend zouden kunnen zijn.

5.1.3. Analyseformulier vragenlijsten staatscholen

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijsten van openbare scholen gepresenteerd. Zoals uitgelegd in het hoofdstuk over de methodologie, toont de tabel hieronder het aantal antwoorden per land. België, Bulgarije, Estland en Italië hebben in totaal 63 antwoorden ontvangen.

LAND	AANTAL STAATSSCHOLEN DAT DE VRAGENLIJST HEEFT BEANTWOORD
BELGIË	9
BULGARIJE	18
ESTLAND	13
ITALIË	22
TOTAAL	63



General datas

- 93% public schools
- Majority with no specific educational approach/philosophy

- 70% primary schools + kindergarten
- 30% secondary schools

- Average number of kids is 311 per school
(with a minimum of 45 and max of 1500)

Als we de algemene kenmerken van deze scholen onder de loep nemen, zien we dat de meeste scholen geen specifieke onderwijsfilosofische benadering hebben, op enkele Montessori-, Freinet- en Waldorf-scholen na. Van deze scholen bestaat 70% uit basisscholen en kleuterscholen, terwijl de overige 30% bestaat uit scholen die ook middelbare scholen zijn.

Als we kijken naar het totale aantal kinderen, is het makkelijk om te zien dat dit allemaal grote instituten zijn, met een gemiddeld aantal kinderen van 311 studenten per school, met een minimum van 45 ingeschreven studenten en een maximum van 1500 leerlingen.

De verkregen resultaten zijn onderverdeeld in de volgende hoofdthema's: algemene schoolkenmerken, kennis van democratisch onderwijs, verspreiding en bewustzijn van democratisch onderwijs op openbare scholen, democratische scholen, voordelen van het opnemen van democratisch onderwijs, belangrijkste uitdagingen bij het opnemen van democratisch onderwijs, hoe democratische onderwijspraktijken te integreren en opleidingsbehoeften.

Algemene kenmerken van scholen

Leerlingparticipatie: 60% van de scholen die hebben gereageerd, verklaarden dat leerlingen niet deelnemen aan het ontwerp van leeractiviteiten, 30% van de scholen verklaarden dat leerlingen niet de hoofdrolspelers zijn in onderwijs- en leerprocessen en slechts 10% verklaarde dat leerlingen actief betrokken zijn bij de participatie (dit zijn voornamelijk Montessori- en Freinet-scholen).

Docenten: Er is een sterke overeenkomst dat samenwerking tussen leerkrachten essentieel is voor democratisch onderwijs, 75% van de leerkrachten moedigt leerlingen aan en begeleidt hen bij het zelf beheren van hun leerproces, terwijl 25% een dergelijke weg volledig ontmoedigt en hetzelfde deel het ontwerp en de ontwikkeling van activiteiten die gecontextualiseerd zijn in de fysieke en sociale omgeving van de school niet aanmoedigt.

Lesstijl: de helft van de scholen verklaart dat ze lesgeven in grote groepen, ze gebruiken voornamelijk tekstboeken, digitaal lesmateriaal, papieren werkbladen, zelfgemaakt materiaal. Alle scholen, op één na, maken examens om het leren van de leerlingen te beoordelen.

Gezinsparticipatie: Volgens de verkregen resultaten zijn er verschillende meningen over de participatie van gezinnen in het voorstellen en ontwikkelen van onderwijsactiviteiten en in het stimuleren van directe en regelmatige communicatie en betrokkenheid met gezinnen. De 30% van de scholen moedigt familieparticipatie helemaal niet aan, de 40% moedigt een bescheiden familieparticipatie aan en de overige 30% stimuleert families voor een hoge participatie.

Buiten: 65% van de scholen lijkt buitenactiviteiten te promoten, met verschillende niveaus van betrokkenheid, terwijl 35% geen enkele buitenactiviteit promoot. Wanneer we echter in detail analyseren wat ze bedoelen met buiten, is het interessant om op te merken dat het begrip 'buiten' verschilt van dat in het democratisch onderwijs. In staatsscholen wordt de bevordering van buitenactiviteiten gekoppeld aan sporadische bezoeken aan parken, of uitzonderlijk georganiseerde studiereizen, of schoolpauze op de binnenplaats. Voor de respondenten van het democratisch onderwijs daarentegen, is buiten gekoppeld aan de systematische blootstelling van kinderen aan de buiten-/naturomgeving als leeromgeving.

Inclusie: Zeer verschillende antwoorden over de inclusie van kinderen met speciale behoeften en verschillende niveaus van integratie: 30% van de respondenten is van mening dat de samenkomst een belangrijke dynamiek is in de routine van school, de rest beschouwt het als uiterst marginaal. De rest beschouwt het als uiterst marginaal. De respondenten in het algemeen beschouwen de samenkomst echter meer als een "verwelkomende ochtendcirkel" dan als een beslissingsmoment.

Kennis van democratisch onderwijs

De eerste vragen aan staatsscholen waren gericht op het begrijpen van het kennisniveau over democratisch onderwijs. Ongeveer 50% van de respondenten zei een goede kennis te hebben van democratisch onderwijs, maar bij het lezen van de antwoorden van diezelfde personen bleek er veel verwarring te bestaan (bv. zeggen dat Steinerscholen of Montessorischolen democratisch zijn, of denken dat democratisch onderwijs burgerschapscompetenties aanleert). Deze gegevens zijn zeer waardevol omdat ze aantonen dat er nog steeds een groot publiek is dat niet weet wat democratisch onderwijs is, en dat er ook een communicatiebarrière is. Niet alleen de naam "democratisch onderwijs" wordt voor iets anders geïnterpreteerd, maar ook andere namen zoals "vergadering" hebben een andere betekenis in de openbare school dan in de democratische onderwijs "arena".

Op de vraag welke kenmerken van democratisch onderwijs uniek zijn en niet aanwezig zijn in andere scholen, gaf de helft van de respondenten de twee belangrijkste componenten van democratisch onderwijs aan: zelfgestuurd leren en medebestuur van de school. Wat zelfgestuurd leren betreft, focusten de respondenten op de verschillende leerstijlen:



Ze wezen op het zelfgestuurd leren, de mogelijkheid voor iedereen om zijn eigen dagprogramma te maken, gemengde leeftijdsgroepen, ze erkenden de rol van mentoren in plaats van leerkrachten, ze wezen op de mogelijkheid om verschillende specialisten in te schakelen, niet alleen pedagogen, en tot slot onderstreepten anderen de mogelijkheid om minder stress en meer plezier in het leren te hebben, zonder dat cijfers of prestaties een rol spelen.) Met betrekking tot het medebeheer van de scholen, gaven sommige respondenten aan dat de eenheid van de democratische onderwijspraktijk ligt in het geven van een echte stem aan kinderen, het toestaan van gedeelde besluitvorming, het organiseren van de gemeenschap, het betrekken van ouders bij de beslissingen en het hebben van een duidelijk besluitvormingsproces (zoals het sociocratische model).

Voor de andere helft van de respondenten waren sommigen onduidelijk en een minderheid verklaarde dat democratische scholen enkel burgerlijke waarden onderwijzen en dat er geen verschil is tussen een democratische school en een staatsschool die goed geleid wordt.

Als we deze resultaten uitsplitsen naar een analyse per land, zien we de volgende trends:

België: De resultaten van de enquête geven aan dat de meeste deelnemers aan de enquête niet veel kennis hebben over democratische scholen in België. Dit gebrek aan bekendheid kan erop wijzen dat democratisch onderwijs niet zo wijdverspreid is of erkend wordt als andere onderwijsbenaderingen. Bij de scholen die bij het project betrokken waren, werd echter enige vertrouwde met democratisch onderwijs vastgesteld, aangezien ze op de hoogte waren van de BOS-school. Bovendien hebben sommige deelnemers aan de enquête een basiskennis van de principes en praktijken van democratisch onderwijs. In het algemeen suggereren de resultaten dat, hoewel democratisch onderwijs niet algemeen bekend is bij de deelnemers aan de enquête, er toch een zekere mate van bewustzijn en begrip kan bestaan bij diegenen die leidinggevende functies bekleden in het onderwijs. Belgische staatsscholen werken niet volgens hetzelfde model van democratisch onderwijs als de democratische scholen. Toch passen ze op sommige manieren democratische principes toe. Het onderwijssysteem in België is bijvoorbeeld gebaseerd op de waarden van democratie, gelijkheid en respect voor individuele rechten, en deze waarden worden weerspiegeld in het leerplan en in het schoolbeleid. Bovendien streven leerkrachten en directeurs in Belgische staatsscholen ernaar om een positieve en inclusieve leeromgeving te creëren waar alle leerlingen gewaardeerd en gerespecteerd worden. Er is een groeiende interesse en bereidheid om democratische opvoedingsprincipes toe te passen in het onderwijssysteem, vooral als is aangetoond dat de motivatie en het zelfregulerend leren verhogen.

Veel leerkrachten en schooldirecteurs zijn al op zoek naar manieren om democratische onderwijsprincipes in hun praktijken te integreren, zelfs binnen de meest traditionele Belgische staatsscholen. Of het nu gaat om besluitvorming door leerlingen, projectgebaseerd leren of andere benaderingen, het doel is om een onderwijservaring te creëren waarin de leerling meer centraal staat, die mondiger is en die meer aanspreekt.

Bulgarije. De meeste scholen, leerkrachten en schooldirecteuren hebben geen kennis van en inzicht in democratie. onderwijs en de kernelementen ervan. Zelfs leerkrachten die beweren dat ze dat wel doen, kunnen de belangrijkste kenmerken van



het. Ze weten niet welke belangrijke kenmerken democratische scholen hebben en niet aanwezig zijn in andere scholen. Sommigen leggen een verband met democratie, maar weten niet goed wat de overeenkomst is. Sommigen denken dat een van de belangrijkste kenmerken is dat ze door de ouders gefinancierd en geleid worden. Tot nu toe er geen enkele staatsschool in het land die democratisch onderwijs toepast. Sommige leerkrachten proberen een vergadering te houden als onderdeel van hun klassikale routine, maar de keuzes die ze binnen die routine kunnen maken zijn erg beperkt. Sommige leerkrachten proberen met leerlingen te discussiëren over het leerproces en hen er meer bij te betrekken, maar ook dat is beperkt.

Estland

10 van de 12 vertegenwoordigers hebben gezegd dat ze minstens één democratische school kennen. De belangrijkste kenmerken van democratische scholen zijn de vrijheid om te kiezen wat en wanneer te leren, een ontspannen sfeer en minder stress. 3 van de 12 scholen hebben echter gezegd dat ze geen noemenswaardige verschillen zien tussen staatsscholen en democratische scholen, of dat ze geen idee hebben.

In staatsscholen zijn enkele elementen van democratisch onderwijs overgenomen. Leerlingen zijn betrokken bij besluitvormingsprocessen door leerlingenraden (in 6 van de 12 scholen waren de scores 6-10), dit wordt ondersteund door officiële regels.

Eén school heeft duidelijk vermeld dat iedereen in de gemeenschap die kan zien 'hoe de school beter kan worden' kan deelnemen. Eén school beweert dat er geen grote verschillen zijn tussen goed georganiseerde staatsscholen en democratische scholen, wat betekent dat hun school waardengericht onderwijs toepast. Er is het voorbeeld van Suvemäe-TKG, als democratische school in het openbare schoolsysteem (onderhandeld leerplan).

Italië

De ondervraagde staatsscholen hebben geen kennis over democratisch onderwijs en kunnen het daarom niet toepassen in hun dagelijks werk met kinderen en leerlingen. Uit de vragenlijsten blijkt een verlangen om meer te leren over de principes van democratisch onderwijs en deze, voor zover mogelijk, toe te passen in de klas.

Voordeel van het opnemen van democratische onderwijspraktijken in openbare scholen

De voordelen die door de respondenten van openbare scholen worden erkend, lijken sterk op de voordelen die door de respondenten van democratische scholen worden aangegeven. Ze kunnen daarom gegroepeerd worden in voordelen voor persoonlijke ontwikkeling, interpersoonlijke ontwikkeling en leren.

Met betrekking tot persoonlijke ontwikkeling benadrukten veel respondenten dat het toepassen van democratische onderwijspraktijken in staatsscholen leerlingen zou helpen om meer levensvaardigheden, emotioneel bewustzijn, zelfbewustzijn en verantwoordelijkheid en een algemeen verhoogd welzijn voor leerlingen te ontwikkelen.

Met betrekking tot interpersoonlijke ontwikkeling suggereerden respondenten dat het toepassen van democratische onderwijspraktijken in staatsscholen leerlingen zou helpen bij het leren van democratische waarden, geweldloze communicatie, gedeelde verantwoordelijkheden en sociale vaardigheden.



Wat het leergebied betreft, is het meest voorkomende antwoord dat democratisch onderwijs zou helpen om studenten, vooral tieners, te motiveren, persoonlijke interesses en voorkeuren te ontwikkelen en andere competenties te verwerven die niet academisch zijn, bijvoorbeeld het stimuleren van de ondernemersgeest.

Naast deze antwoorden die een duidelijke parallel vertonen met de antwoorden van democratische scholen, suggereerden sommige respondenten hier ook dat het toepassen van elementen van democratisch onderwijs in staatsscholen zou kunnen leiden tot meer aandacht voor de specifieke behoeften van leerlingen, waardoor leerkrachten hun passie aan leerlingen zouden kunnen overbrengen, een actievere betrokkenheid van ouders bij onderwijsactiviteiten, de mogelijkheid om meer gemeenschaps evenementen te organiseren, nieuwe modellen voor het organiseren van de ruimtes.

Eén van de 63 respondenten verklaarde dat er helemaal geen voordelen verbonden zijn aan het toepassen van democratisch onderwijs in de context van een openbare school.

Uitdagingen voor het opnemen van democratische onderwijspraktijken in openbare scholen

Twee van de 63 scholen verklaarden dat het geen probleem zou zijn om democratische onderwijspraktijken in te voeren en dat leerkrachten dit alleen maar zouden willen. De andere 61 respondenten waren daarentegen zeer duidelijk in het benoemen van alle mogelijke uitdagingen waarmee men geconfronteerd zou kunnen worden bij het invoeren van democratische onderwijspraktijken in openbare scholen. Deze uitdagingen hier gegroepeerd volgens de belangrijkste actoren van de school: leerkrachten, leerlingen, ouders, schoolmanagers. Tot slot houden sommige uitdagingen ook verband met externe factoren.

Leraren: In sommige landen is er meer dan in andere sprake van terughoudendheid en angst voor verandering, een zekere inertie en een gebrek aan bereidheid bij leerkrachten om te beginnen aan een nieuwe pedagogische aanpak. Tegelijkertijd is er het besef dat sommige leerkrachten geïnspireerd en geïnteresseerd zijn in innovatieve en vooruitstrevende pedagogie, maar dat ze training nodig hebben. Deze training heeft tijd en energie nodig om geïmplementeerd te worden, maar de respondenten benadrukten dat er niet genoeg leerkrachten bereid zijn om hun tijd en energie te besteden aan het bespreken en in praktijk brengen van democratisch onderwijs in hun klassen. Zelfs als ze eenmaal getraind zijn, is er een wijdverspreide angst voor de moeilijkheid om besluitvorming met kinderen te delen en gemeenschapsbijeenkomsten met kinderen te organiseren. Een andere uitdaging die naar voren komt, is de moeilijkheid voor leerkrachten om leerlingen te evalueren en de doelstellingen te halen die door de leerplannen worden opgelegd als ze een democratische aanpak volgen. Dit kan vooral moeilijk zijn bij het implementeren van democratische onderwijspraktijken die meer interactie en samenwerking tussen leerlingen en leerkrachten vereisen.

In minstens twee landen is er ook een tekort aan leerkrachten, wat het moeilijk kan maken om voldoende personeel en ondersteuning te voorzien voor de implementatie van sommige democratische onderwijspraktijken. Dit kan resulteren in een gebrek aan middelen en ondersteuning voor leerlingen, waardoor het voor hen moeilijker wordt om een actieve rol te spelen in hun onderwijs. Tot slot is er nog een andere relevante uitdaging die voortvloeit uit het idee om democratisch onderwijs toe te passen op een



grote schaal. In veel openbare scholen zijn er veel leerlingen, waardoor het een uitdaging kan zijn om veel individuele aandacht en ondersteuning te bieden.

Studenten: Er is bezorgdheid dat leerlingen die niet eerder naar een democratische school zijn geweest - en dus gewend zijn aan een systeem van straffen en belonen - alleen zullen leren als hen dat gevraagd wordt. Veel respondenten benadrukten dat leerlingen te afhankelijk zijn van iemand anders die hen vertelt wat ze moeten doen en wanneer. Anderen wezen op de uitdaging van zelfcontrole en verantwoordelijkheid voor leerlingen, die wel eens misbruik zouden kunnen maken van de vrijheid.

Ouders: Sommige respondenten concludeerden dat ouders kinderen niet vertrouwen en daarom democratisch niet zouden waarderen. Op dezelfde manier verklaarden sommige anderen dat ouders een school kiezen door de resultaten te meten en niet door de processen en het welzijn van de kinderen. Zelfs voor de ouders die gevoeliger zijn voor pedagogische aspecten, is er een gebrek aan voldoende vrije tijd voor de ouders om actief betrokken te zijn bij het schoolproces. Deze laatste verklaring kwam vrij vaak voor en verklaart dat sommige respondenten van mening zijn dat democratische scholen alleen bestaan als ze actief ondersteund en beheerd worden door ouders - wat niet voor alle scholen het geval is. Dit is dus een andere indicatie van het misverstand over democratisch onderwijs.

Schoolmanagers: sommigen wezen op het gebrek aan voldoende bewustzijn bij de schoolmanagers over de mogelijkheden die democratisch onderwijs biedt, terwijl anderen erop wezen dat er te veel bureaucratie is om democratisch onderwijs in de praktijk te brengen. Tot slot waren anderen van mening dat er verschillende logistieke aspecten zijn die de schoolmanagers moeten oplossen, zoals het probleem van het veranderen van de inrichting van alle klaslokalen.

Externe factoren: Er zijn niet alleen interne uitdagingen in beeld gebracht. Sommige respondenten analyseerden dat er verschillende externe uitdagingen zijn die de toepassing van democratisch onderwijs in stare scholen kunnen bemoeilijken. Deze hebben te maken met culturele en sociale waarden (zoals het verschil tussen democratisch onderwijs en het geloof van de meerderheid van de bevolking, of het voorbeeld van een strenge religieuze traditie in sommige landen die haaks staat op democratisch onderwijs), anderen waren van mening dat de economische context van het land ook van invloed kan zijn op deze keuze, terwijl weer anderen wezen op de onderwijspolitiek (wet die het leerplan oplegt, verplichte examens, gebrek aan echte decentralisatie van het onderwijssysteem).



Huidige uitdagingen van staatsscholen

In het kader van dit onderzoek werd het nuttig geacht om ook een verzameling te geven van de belangrijkste uitdagingen waarmee scholen op zich worden geconfronteerd, zoals die uit de vragenlijsten naar voren kwamen. Hieronder volgt een lijst van de belangrijkste problemen die uit de interviews met 63 scholen naar voren zijn gekomen:

- Gebrek aan motivatie bij studenten is het meest relevant
- Niet in staat om zachte vaardigheden/21e eeuwse competenties aan te leren
- Gebrek aan opleiding van leerkrachten
- Ouders: betrokkenheid van het gezin bij de waarden en visie van de school, communicatie met ouders
- Een actievere relatie opbouwen tussen leerkrachten, leerlingen en ouders
- Tekort aan leraren
- Selectie en opname van gemotiveerde specialisten van hoge kwaliteit
- Inclusie van kinderen met speciale behoeften
- Slechte en ontoereikende infrastructuur
- Geld en tijd
- Taalverscheidenheid
- Een evenwicht vinden tussen vrijheid en verantwoordelijkheid
- Afnemend aantal studenten
- Gebrek aan psychologische en technologische ondersteuning

Hoe de invoering van democratisch onderwijs in openbare scholen vergemakkelijken

Nadat duidelijk is geworden wat de belangrijkste voordelen en uitdagingen zijn bij de toepassing van democratische onderwijspraktijken in openbare scholen, zal in het volgende deel worden uitgelegd wat de strategieën kunnen zijn om de opname van democratisch onderwijs in elk van de geanalyseerde landen te vergemakkelijken.

België: De enquêteurs zouden waarschijnlijk geïnteresseerd zijn in informatie over studies die de voordelen aantonen van het toepassen van democratisch onderwijs zoals het wordt georganiseerd in democratische scholen en dat het mogelijk is om het te organiseren, zelfs met een hoge leerling-leraar ratio.

Bulgarije:

- decentralisatie van het Bulgaarse onderwijsstelsel en een verandering in het overheidsbeleid/wetten en regels over het onderwijsproces. Als leerkrachten zich niet zo strikt hoeven te houden aan een curriculum en de onderwijsstandaard van de staat over wanneer ze moeten leren, zullen ze meer ruimte en vrijheid hebben om in te gaan op de behoeften van elk kind en samen met hem een leerproces te organiseren dat het best bij hem past.
- nieuwe opleidingen en trainingen voor toekomstige leerkrachten die hen leren over hoe leren gebeurt, democratisch onderwijs en hoe ze kinderen kunnen ondersteunen in hun eigen leerproces.
- beoordelingsmethoden - de manier waarop we studenten beoordelen heroverwegen en nieuwe methoden toepassen.



- meer kennis en trainingen over management en zelfbestuur, en in het algemeen het opbouwen van schoolgemeenschappen met actieve en betrokken leden - leerlingen, docenten, ouders, die samen beslissingen nemen
- onderwijs ook voor ouders en de samenleving, met betrekking tot de manier waarop onderwijs wordt gezien, het veranderen van oude overtuigingen en vooroordelen en het opbouwen van vertrouwen in nieuwe manieren waarop onderwijs en leren kunnen plaatsvinden, het veranderen van de manier waarop mensen denken over vrijheid in het onderwijs

Estland: Extra tijd en geld voor herkwalificatie omdat leerkrachten tegenwoordig al zo overboekt zijn en een burn-out hebben. Ook extra tijd om veranderingen geleidelijk in te voeren.

Italië: Italiaanse staatsscholen zijn niet bekend met de principes en methodologieën van democratisch onderwijs en willen deze graag leren door middel van groepstrainingen, workshops, leeractiviteiten, concrete ervaringen en schoolbezoeken.

Leerbehoeften

De openbare scholen antwoordden op de vragenlijst dat ze hun kennis zouden moeten uitbreiden over de volgende aspecten die verband houden met democratisch onderwijs:

- Bezoeken aan democratische scholen
- Inzicht in best practices
- Praktische voorbeelden in het dagelijkse schoolleven
- Geschiedenis, kenmerken van democratisch onderwijs en de verschillen met andere onderwijssystemen
- Welke vaardigheden en training moeten leerkrachten hebben?
- Hoe democratisch onderwijs opnemen in openbare scholen/ bemiddelen met vereist curriculum
- Sociocratische methode van besluitvorming
- De deelname van de samenleving aan het schoolproces
- Wettelijk kader

90% van de scholen wil deelnemen aan de training.



5.1.4. Conclusies

Uit de vragenlijst bleek een grote mate van participatie, zowel in staatsscholen als in democratische scholen. De vragenlijst wierp licht op cruciale aspecten, patronen en overtuigingen.

Ten eerste moeten we opmerken dat er een verschil is in lexicon en verschillende betekenissen voor werelden zoals die worden waargenomen door beoefenaars van democratisch onderwijs en beoefenaars van openbare scholen (d.w.z.: vergadering, familieparticipatie, buiten). Hetzelfde concept van democratisch onderwijs wordt slechts door de helft van de respondenten begrepen. Dit gebrek aan vertrouwdheid kan erop wijzen dat democratisch onderwijs niet zo wijdverspreid is of erkend wordt als andere onderwijsbenaderingen. In het algemeen suggereren de resultaten dat, hoewel democratisch onderwijs niet algemeen bekend is bij de deelnemers aan de enquête, er toch een zekere mate van bewustzijn en begrip kan bestaan bij degenen die leidinggevende posities in het onderwijs bekleden.

Het tweede relevante aspect dat naar voren kwam, is dat alle scholen (democratische en niet-democratische) van mening waren dat er grote voordelen verbonden zijn aan democratisch onderwijs, en dat de voordelen die zowel door democratische scholen als staatsscholen naar voren werden gebracht, gelijkaardig zijn. Staatsscholen benadrukten in het bijzonder de dringende uitdaging van een gebrek aan motivatie bij hun leerlingen en zagen in democratisch onderwijs een mogelijkheid om dit probleem te overwinnen.

Er is een algemene openheid van leerkrachten en schoolhoofd en algemeen begrip van de voordelen. Er blijven angsten en de uitdagingen worden duidelijk belicht.

Rekening houdend met de suggesties om de implementatie van democratisch onderwijs in openbare scholen te vergemakkelijken, zou de beste aanpak een langzame overgang zijn, stap voor stap, zodat er kleine veranderingen kunnen worden doorgevoerd. Tegelijkertijd moet er meer onderzoek worden gedaan naar de voordelen van democratisch onderwijs voor de ontwikkeling van kinderen, zodat beleidsmakers en schooldirecteuren gerustgesteld kunnen worden.

Tot slot is het belangrijk om voorbeelden van democratische scholen met veel leerlingen te laten zien, evenals voorbeelden van democratische staatsscholen.

Er moeten meer bruggen worden geslagen in de gemeenschappen waar democratische scholen zijn om staatsscholen te bereiken en samenwerkingsverbanden aan te gaan.

Dit wederzijds begrip zou voordelig zijn voor staatsscholen die meer respectvolle en inclusieve praktijken kunnen aanleren, maar ook voor democratische scholen die aan legitimiteit en zichtbaarheid kunnen winnen, met als uiteindelijk doel erkend en ondersteund te worden door het staatssysteem.



5.2 Resultaten van de focusgroep

Nadat alle informatie uit de vragenlijsten was verzameld en de resultaten herzien, organiseerde het partnerschap van het DESC-project twee focusgroepen tijdens de transnationale projectbijeenkomst op 30 oktober 2023 in Tenerife. De twee focusgroepen, zoals vermeld in het eerste hoofdstuk, hadden als doel de data verkregen door de vragenlijsten te herzien en discussies te voeren met experts uit het veld om de belangrijkste vragen uit te werken die verband houden met de toepassing van democratisch onderwijs in openbare scholen. Hierna worden de resultaten van de twee vragenlijsten gerapporteerd.

5.2.1. Focusgroep democratische scholen

De meeste deelnemers waren vrij pessimistisch over de mogelijkheid van democratisch onderwijs in staatsscholen, sommigen van hen komen uit landen waar nieuwe onderwijswetten zijn toegepast (Spanje), terwijl anderen uit landen komen waar de wet nog steeds erg rigide is (Bulgarije en Italië), en weer anderen komen uit een land waar het heel goed mogelijk is om democratisch onderwijs te implementeren (Estland), maar waar nog steeds een curriculum gevolgd moet worden. De belangrijkste uitdagingen, die de antwoorden op de vragenlijsten weerspiegelen, zijn het gebrek aan bereidheid van alle actoren die erbij betrokken zouden moeten worden (leerkrachten, ouders, schoolmanagers), het gebrek aan opleiding of informatie over democratisch onderwijs en de moeilijkheden om erkend te worden in het rechtssysteem van het land.

De deelnemers waren van mening dat het interessant zou zijn om een geleidelijk overgangsproces te ontwerpen, waarbij verschillende gebieden van mogelijke besluitvorming worden vastgesteld en die steeds meer impact hebben, en de scholen dit proces stap voor stap zouden kunnen , in dialoog met de leerlingen over de redenen voor deze stappen, de algemene visie, de voorwaarden om de volgende stap van het proces te zetten, enz.

De uitdaging in dit overgangsproces is dat ik tot compromissen zou leiden en de kernproblemen die het onderwijs in de huidige tijd beïnvloeden niet zou aanpakken: het niet respecteren van het zelfbeschikkingsrecht van kinderen, het "verwateren" van het democratische concept. Om democratisch onderwijs toe te passen hebben we een paradigmaverschuiving nodig waardoor kinderen hun zelfbeschikkingsrecht kunnen uitoefenen. Als er dus een overgangsproces moet worden overwogen, is het tegelijkertijd belangrijk om het einddoel duidelijk en stabiel te houden.

In dit overgangsproces suggereerden sommige deelnemers dat het gemakkelijker zou zijn om eerst te beginnen met de invoering van democratisch onderwijs in de kleuterschool, omdat er dan geen druk is op de leerplannen. Daarna kan men denken aan het opstarten van een proces van invoering van democratisch onderwijs ook in basisscholen die niet gewend zijn aan deze aanpak.



Er is enige hoop voor de toekomstige generatie leraren, met een flexibelere mentaliteit en nieuwsgierigheid naar meer respectvolle onderwijsmethoden.

Terwijl sommige deelnemers benadrukten dat we geduldig moeten zijn en moeten wachten tot de volgende generaties gevoeliger zijn voor kinderrechten, wezen andere deelnemers erop dat er sprake is van systematisch misbruik van kinderen die niet in hun rechten worden gerespecteerd en dat ze geen gezonde ontwikkeling krijgen aangeboden, en dat er daarom onmiddellijk actie moet worden ondernomen en niet moet worden gewacht tot de buitenwereld van gedachten verandert.

Iedereen was het erover eens dat het nodig is om ouders, leerkrachten, professionals en gezinnen te confronteren en te trainen, en dat deze training niet duur en gemakkelijk toegankelijk moet zijn. Het is belangrijk om een brug te slaan, mensen nieuwsgierig te maken naar democratisch onderwijs en ervaring en expertise aan te bieden. Het is belangrijk om het bewustzijn over kinderrechten te vergroten: vroeger gingen kinderrechten alleen over fysieke mishandeling, maar sinds enkele jaren hebben we eindelijk ook een voorschrift over psychologie en het recht op participatie.

Een ander belangrijk aspect zou de samenwerking van onderwijsorganisaties moeten zijn om wetshervormingen te promoten die het evaluatiesysteem zouden kunnen veranderen en meer flexibiliteit zouden kunnen toelaten bij de toepassing van het curriculum. Dit moet ook gebeuren via decentralisatie en dialoog, maar democratische scholen hebben het al zo druk dat ze de middelen niet voor hebben. Er moet een collectieve eis komen bij de mensenrechtenrechtbanken, een advocaat in Brussel inhuren en juridische stappen ondernemen.

Ook de noodzaak om meer onderzoek te doen naar democratisch onderwijs werd versterkt in de discussie. Iedereen was het erover eens dat als beleidsmakers zouden begrijpen dat er studies zijn die aantonen dat deze aanpak leidt tot meer gelukkige, succesvolle, vervulde mensen dan wat de maatschappij nu heeft, dit een grote stimulans zou kunnen zijn voor verandering.

Het is nodig om op zoveel mogelijk kanalen te werken: Films maken, opnames maken, video's en materialen produceren, meer bewustzijn hierover creëren via verschillende kanalen. Niet alleen een artikel schrijven, maar iets visueel maken om de aandacht te trekken.

Sommige deelnemers deelden hun overwegingen over de democratische onderwijsbeweging als een geweldloze beweging die een kracht is en niet dwingend. De deelnemers zijn het erover eens dat de overgang niet krachtig moet zijn, maar er moet een duidelijk bewustzijn groeien over het feit dat democratisch onderwijs steeds meer aanvallen krijgt (in Frankrijk bijvoorbeeld worden democratische scholen systematisch gesloten), terwijl kinderen gedwongen worden om deel te nemen aan dwangsystemen (scheiding van seksen in sommige scholen, lijfstraffen op scholen legaal in de meeste VS-landen en veel andere landen in de wereld).



5.2.2 Focusgroep staatsscholen

Sommige scholen vinden dat ze al een aantal democratische praktijken toepassen, maar ze kunnen daar maar een klein deel van nemen, de beste praktijken vinden en die vertalen naar hun omgeving. Ze zijn het ermee eens dat ze iets van de democratische school in een openbare school kunnen overnemen en het proces een beetje kunnen veranderen.

De deelnemers waren het eens met de resultaten van de vragenlijsten, namelijk dat het nodig is om het concept van democratisch onderwijs te begrijpen en uit te leggen. Ze begrijpen ook dat er verschillende concepten achter de naam vergadering of openlucht zitten.

Wat sommige scholen al doen dat lijkt op democratische onderwijspraktijken in België:

- Kinderen het onderwijsproces in eigen handen nemen
- Kinderen kunnen hun leven in de klas brengen,
- Steek meer tijd in de groep
- kleuterparlement, waar kinderen ideeën kunnen inbrengen, budget ze leren consensus te vinden, samen beslissingen te nemen
- Er zijn veel buitenactiviteiten, een heel kleine speeltuin maar we hebben een buitenjungle gemaakt waar ze kunnen spelen.
- Elke dag bijeenkomsten op de kleuterschool, in het vijfde jaar van de basisschool en in het eerste jaar. Deze bijeenkomsten zijn groepsmomenten waar de leerkrachten, door het delen van interesses, hun lessen kunnen aanpassen aan wat de kinderen meebrengen. Vorm waar kinderen zichzelf uiten, probleemoplossingen creëren. Het hangt van de leerkrachten af; niet alle leerkrachten voelen zich prettig bij. Het opzetten van bijeenkomsten in alle klassen zou een doel voor ons kunnen zijn.
- Mogelijkheid om te kiezen in sommige vakken, zoals "woordonderwijs" op de basisschool

Wat sommige scholen al doen dat lijkt op democratische onderwijspraktijken in Italië:

- Scholen zonder rugzak
- één leerling is representatief voor de klas (verkiezing).
- Kinderen verzorgen een dier
- veel buitenactiviteiten. Docenten volgden een Erasmuscursus in outdoor
- Coöperatief leren
- In sommige klassen kunnen ze beslissen hoe ze een onderwerp willen leren en wat ze binnen een onderwerp willen leren.
- Geen cijfers maar alleen evaluatie van competenties

Sommige deelnemers wezen erop dat zelfs als deze activiteiten innovatief of interessant lijken, ze nog steeds door leerkrachten worden gekozen en dat democratisch onderwijs alleen mogelijk is als kinderen meebeslissen.



Estse vertegenwoordigers wezen erop dat er op hun scholen weliswaar verschillende interessante activiteiten zijn, maar dat die niet door leerlingen worden gekozen. Op elke school is er wel een kleine leerlingenraad, waar één leerling uit elke klas één keer per maand samenkomt en beslissingen kan nemen.

Bij het bespreken van de uitdagingen van het toepassen van democratisch onderwijs, realiseerden ze zich dat het moeilijker is om het toe te passen in middelbare scholen, en dat er een mentaliteitsverandering nodig is bij sommige leerkrachten. Ten slotte zijn de ouders niet voorbereid, gezinnen hebben veel verwachtingen van kinderen en zijn niet voorbereid op deze veranderingen.

Het is belangrijk om een goede samenwerking te hebben met het schoolhoofd en de leerkrachten.

Toen ze nadachten over mogelijke democratische praktijken die geïmplementeerd konden worden, zeiden sommige deelnemers dat ze beter moesten weten hoe het werkt. Anderen wezen op het volgende: leer van de democratische schoolpraktijken hoe je meer leerlinggestuurd onderwijs kunt realiseren en hoe je leerlingen meer betrokken kunt laten zijn bij hun leerprojecten. Leren hoe je niet moet toetsen of beoordelen en dit vervangen door observatie of andere evaluatiesystemen.

De discussie ging over een algemeen bewustzijn van gebrek aan motivatie bij leerlingen, maar leerkrachten kunnen in deze zin het verschil maken, meer motivatie op basisscholen dan op middelbare scholen, waar de manier van lesgeven meer frontaal en oud, de leerkracht is de leider op de middelbare school, als de leerkracht saai is, daalt de motivatie.

Men is het erover eens dat goed zou om onderzoek te doen en aan te tonen dat kinderen in democratische scholen dezelfde doelen kunnen bereiken als kinderen in andere systemen.

Over wat je aan nieuwe leerkrachten moet denken (voordat ze er een worden):

Het kind accepteren voor wie het is, hem/haar laten zijn, meer flexibiliteit, luisteren naar de kinderen, en de vragen die kinderen hebben. zelf de antwoorden vinden, geduld, veel fouten maken, en je zult meer leren van mislukkingen dan van succes, leerkrachten hebben de competenties die ze kunnen laten zien dat ze falen, het is belangrijk om ook te falen, niet alleen om te slagen.

5.3. De praktijkstudie

5.3.3. De context

In december 2022 reisde het team van QUEST naar Suvemäe-TKG scholen. Het team verbleef drie dagen fulltime in de school. De eerste dag werd besteed aan observeren, en de tweede en derde dag aan het maken van interviews met alle geïnteresseerden die gefilmd wilden worden. Het resultaat van deze interviews is een 30 minuten



documentaire over de Suvemäe-TKG school, evenals het volgende deel waarin de kenmerken, de eenheid, de positieve kanten en de uitdagingen die in de analyse van deze school naar voren komen, worden toegelicht.

5.3.4. Beschrijving van de Suvemäe-TKG school

Algemene informatie

Suvemäe ligt in Tallinn, Estland, en werd in 2019 geopend als basisschool en gymnasium. De school is een afdeling van een grotere staatsschool die vlakbij ligt. Alle leerlingen die op Suvemäe-TKG zitten, zitten ook op de grotere school. Suvemäe-TKG is ontstaan uit de gezamenlijke interesse van onderwijsleiders en gezinnen om een alternatief te creëren op basis van democratisch onderwijs in het openbare schoolsysteem. De visie van de oprichters is om zich te ontwikkelen als een pionier en om een pilootervaring te promoten die openbare en privéscholen kan ondersteunen, zowel in Estland als in het buitenland.

Onderhandeld curriculum

Suvemäe-TKG volgt de principes van democratisch onderwijs en creëert een leeromgeving voor kinderen die rekening houdt met de individuele kenmerken van elk kind. Hierdoor kunnen kinderen hun eigen leerprocessen en activiteiten sturen en hebben ze meer keuzevrijheid. Hierdoor merken professoren dat kinderen gemotiveerder zijn en meer zelfvertrouwen hebben.

Het doel van Suvemäe is om studenten te ondersteunen bij het vinden van hun innerlijke balans, het genieten van vrijheid in onderzoek en creatief werk en het nemen van verantwoordelijkheid voor hun academische succes en gedrag; Studenten studeren in groepen die overeenkomen met hun opleidingsniveau, het leerproces en de methodologie houden rekening met de individuele interesses van de student. Elke week komt de student samen met zijn docent (coach) om de resultaten te analyseren en verdere leeractiviteiten te plannen.

De school heeft geen reguliere klaslokalen. De lessen vinden plaats in verschillende activiteitencentra (wetenschap, kunst, talen, enz.), in specifieke leeftijdsgroepen. (1-2 jaar, 3-4 jaar, 5-6 jaar, 7 jaar, 8-9 jaar).

De dagindeling van de leerlingen van Suvemäe is veelzijdig, zodat ze kunnen deelnemen aan reguliere lessen of zelfstandig kunnen werken. De leerlingen van Suvemäe kunnen zich samen met de leerlingen van het Tallinn Art Gymnasium in de voorgeschreven klassen voorbereiden op niveauopdrachten en examens, als gezondheidsbeperkingen dit niet in de weg staan.

Suvemäe studenten hebben drie verschillende studeren arrangementen.

- De eerste groep schoolvakken bestaat uit semi-gestructureerde lessen wiskunde, Estlandse taal en natuurwetenschappen, waaraan leerlingen verplicht moeten deelnemen. Leerlingen uit groep 7, 8 en 9 van Suvemäe volgen verplichte lessen biologie, natuurkunde en scheikunde. De onderwijsvorm bestaat voornamelijk uit workshops die door zowel leerlingen als leraren worden gegeven, leren in de buitenlucht,



- jobshadowing, lessen die het curriculum volgen, persoonlijke afspraken met de leerkracht voor projecten, enz.
- De tweede groep schoolvakken vindt plaats via verschillende onderwerpen van zelfstandige studieprojecten, waarbij leerlingen voldoende ondersteuning en begeleiding krijgen bij het oefenen en verbeteren van hun studievaardigheden. Vanaf groep 5 ontwikkelen leerlingen onderzoeksprojecten over verschillende onderwerpen. . Aan het begin van elk jaar nemen leerlingen deel aan een masterclass zelfmanagement, waarin individuele leermethoden worden afgesproken en voorbereid met coaches.
 - De derde groep schoolvakken omvat de individuele interesses van leerlingen en is gebaseerd op hun vrijwillige deelname aan clubs en workshops. Leerlingen kunnen workshops en projecten kiezen over onderwerpen die door henzelf, onze *coaches* en ouders zijn voorgesteld. Suvemäe heeft leerlingen bijvoorbeeld de volgende workshops en clubs aangeboden: media, Engels, programmeren, robotica, financiële kennis, filosofie.

Gedeelde

Suvemäe-TKG is gebaseerd op democratische principes, wat betekent dat kinderen en leerkrachten samen afspraken maken over het verloop van de lessen, gepast gedrag in de gemeenschap, conflictoplossing, enz.

De missie van Suvemäe-TKG is het ontwikkelen van een pedagogisch evenwicht dat gericht is op het ondersteunen van de holistische ontwikkeling van een persoon, rekening houdend met het feit dat elk kind uniek is wanneer het deel uitmaakt van de gemeenschap.

In deze zin geloven de leerkrachten en medewerkers van Suvemäe-TKG dat emotioneel welzijn en sociale vaardigheden net zo belangrijk en relevant zijn als academisch leren.

Deze overtuiging motiveert volwassen medewerkers om jongeren te betrekken bij gezamenlijke besluitvormingsmechanismen, leeromgevingen voor verschillende leeftijden te bevorderen en alternatieve en creatieve manieren van leren te vinden.

Leerlingen krijgen de kans om deel te nemen aan het schoolleven. Meningsverschillen worden bijvoorbeeld samen opgelost en besproken in discussiekringen (bemiddelingskring), waarbij de beste oplossingen worden gevonden voor gezamenlijke samenwerking en een betere leeromgeving. Ze doen ook suggesties voor evenementen in hun leeftijdsgroep (kleine kring) en nemen deel aan een vergadering die de hele schoolgemeenschap aangaat (Suvemäe Ring), waar iedereen zijn stem en spreekrecht heeft.

Samen met de leerkrachten nemen de leerlingen deel aan de wekelijkse schoolvergadering, waar het leerproces, de inhoud en de methode samen worden besproken en beslist (zelfgestuurd en gepersonaliseerd leren); afspraken worden besproken en beslissingen worden genomen op de wekelijkse algemene vergadering. Ondanks het vrije beslissingsrecht en de verkiezingen hebben de studenten en begeleiders van Suvemäe-TKG in 2019 een aantal regels opgesteld die niet worden veranderd zonder een zeer goede reden. Dit zijn voornamelijk afspraken over gedrag en communicatie die nodig zijn om een veilige en betrouwbare leeromgeving te garanderen.



Volwassen medewerkers kunnen met hun ervaringen bewijzen dat wanneer leerlingen betrokken worden bij het maken van afspraken en beslissingen, ze verantwoordelijkheid nemen voor hun gedrag en de gevolgen daarvan. Alleen door betrokken te zijn, begrijpen jongeren beter de noodzaak van regels en zijn ze bereid ze op te volgen.

Beoordeling

Hoewel de onderwijs- en leermethodologie van Suvemäe-TKG verschilt van die van gewone scholen, werken we nog steeds op basis van het nationale curriculum.

Numerieke beoordeling wordt niet toegepast op de Suvemäe-TKG school. Evaluatie is gebaseerd op regelmatige gesprekken tussen studenten en coaches en op de individuele vaardigheden en leerresultaten van de student.

De student evalueert eerst zijn eigen prestaties en stuurt vervolgens zijn samenvatting naar de coach. Als de student aanvankelijk moeite heeft met het verduidelijken van zijn interesses, bieden de docenten hem verschillende mogelijkheden om zijn leerproces te ontwikkelen. De student heeft echter nog steeds de verplichting om deel te nemen aan leeractiviteiten en om hulp te vragen als dat nodig is. Het uiteindelijke doel is te komen tot een zelfsturende student die leerdoelen kan stellen, hulp en ondersteuning kan zoeken, zijn leerstrategieën en het volume en de noodzaak van de leerinhoud kan verantwoorden.

Gedurende het studiejaar worden de verschillende leeropdrachten van de student verzameld in een studiemap en aan het einde van het studiejaar wordt een zogenaamde scriptie ingeleverd op basis van de studiemap. Het portfolio kan werkstukken, projecten en beschrijvingen van het kind bevatten en wordt ontwikkeld in samenwerking met vakdocenten en een persoonlijke coach.

Ouders worden regelmatig (minstens één keer per trimester) geïnformeerd over de ontwikkeling van hun kind, via e-school of persoonlijke gesprekken. Suvemäe-studenten doen tijdens het schooljaar verschillende proefexamens. Het doel hiervan is om de student te helpen begrijpen welke kennis hij heeft verworven en wat nog geoefend moet worden. Het geeft docenten ook een idee van waar de student extra hulp nodig zou kunnen hebben.

Aan het einde van de 3de, 4de, 6de, 7de en 9de klas leggen de leerlingen van Suvemäe verplichte toetsen en examens af.

Van school af:

Als een leerling de Suvemäe-TKG-school verlaat voor een andere school, worden de kwalitatieve beoordelingen van de leerling omgezet in numerieke cijfers als de andere school dat vereist. Als een leerling van de Suvemäe-TKG-school naar het reguliere schoolsysteem van het Tallinn Art Gymnasium gaat, is het niet nodig om aanvullende documenten in te dienen.

5.3.5 Uitkomsten van de interviews en participerende observatie

Tijdens de drie dagen van participerende observatie en interviews was het mogelijk om een vriendelijke en ontspannen leeromgeving op te merken waar kinderen en jongeren over het algemeen erg blij en tevreden waren over hun ervaring in de school. Elke geïnterviewde student was enthousiast over de school en stond 's ochtends graag op om naar Suvemäe-TKG te gaan. Alle studenten toonden een grote mate van zelfbewustzijn, respect voor anderen, begrip van hun grenzen en hoe ze zich kunnen verbeteren. De meeste studenten



komen uit een zeer moeilijke eerdere schoolervaring, en waren zeer duidelijk in het maken van een balans over de positieve aspecten die gevonden werden in Suvemäe-TKG . Er was een algemeen gevoel van "genezing" dat werd bevestigd door het schoolhoofd. Tijdens een interview bevestigde ze dat verschillende leerlingen die "van binnen kapot" waren, besloten om naar de democratische afdeling te gaan. Na een jaar voelden ze zich veel beter en konden ze beslissen of ze terug zouden gaan naar de traditionele school of niet. Het schoolhoofd verduidelijkte ook dat voor de leerlingen die besloten terug te gaan naar de traditionele school, het helemaal niet moeilijk was om de andere leerniveaus in te halen.

Het saamhorigheidsgevoel werd door alle leerlingen en leerkrachten hoog ingeschat, en de inspanningen van het onderwijzend personeel om zachte vaardigheden te ontwikkelen waren merkbaar in de sociale en persoonlijke competenties van de geïnterviewde leerlingen.

Tegelijkertijd was het mogelijk om op te merken dat een dergelijke ervaring uiterst fragiel is, omdat het alleen afhankelijk is van de inzet van twee belangrijke personen (het hoofd van de opleiding die de school oprichtte en het hoofd van de staatsschool die instemde met de opening van de democratische openbare tak). Als een van de twee personen van baan zou veranderen, zou de kans groot zijn dat het instituut niet zou overleven.

Tegelijkertijd is de school erg onderbemand en dit tekort is vooral problematisch omdat een groot deel van de leerlingen speciale behoeften heeft en meer individuele begeleiding van het volwassen personeel nodig heeft. De leerkrachten staan daarom onder druk en hoewel ze de ervaring in de school leuk lijken te vinden, zouden ze moeten worden bijgestaan door een psycholoog en/of een maatschappelijk werker.



7. VAN ONDERZOEK NAAR ACTIE: RESULTATEN VERTALEN NAAR DE OPLEIDING VAN DOCENTEN

Gebaseerd op het resultaat van het onderzoek en de studie van het trainingsaanbod en de behoeften, was de DESC-partnerschap in staat om een voorlopige syllabus op te stellen voor de trainingsmodules die zullen worden gecreëerd om een training voor docenten in democratisch onderwijs te ontwerpen. Deze training zal online en gratis zijn, toegankelijk voor iedereen via een platform dat zowel de training als leermaterialen en een forum voor uitwisselingen tussen mensen uit de praktijk en iedereen die geïnteresseerd is in het in praktijk brengen van democratisch onderwijs zal aanbieden.

De onderstaande tabel geeft een voorlopig voorstel weer van de modules die zullen worden ontwikkeld, met een link naar de DESC-methodologie op drie niveaus (lerniveau, schoolniveau, gemeenschapsniveau). Elke module is ook afgezet tegen de LifeComp en de burgerschapscompetenties die door de EU zijn ontwikkeld, om een directe overeenkomst te laten zien tussen de training en de toepassing van vaardigheden die door het Europese kader worden vereist.

Titel module	Leerbehoefte aangepakt	Niveau
Hersenontwikkeling en Leren als proces - leermechanisme op neurologisch niveau - studies, ervaring, wetenschappelijk onderzoek)	meer kennis over de meest recente onderzoeken naar de ontwikkeling van de hersenen, leren van kinderen enz.	Niveau leerling
Meervoudige intelligentietheorie en verschillende leerstijlen	meer kennis van de meest recente onderzoeken naar de ontwikkeling van de hersenen, het leren van kinderen, enz. moeten meer hulpmiddelen en expertise krijgen om om te gaan met leerlingen die niet gemotiveerd zijn, in om nieuwsgierigheid bij kinderen aan te wakkeren	Niveau leerling
Intrinsiek VS Extern Motivatie. Praktijken voor het ondersteunen van intrinsieke motivatie	moeten meer hulpmiddelen en expertise krijgen om om te gaan met leerlingen die niet gemotiveerd zijn, in om nieuwsgierigheid bij kinderen aan te wakkeren	Niveau leerling
Zelfsturend leren. Definitie. Verschillen met andere vormen van leren. Doelen stellen. Praktijken ter ondersteuning van zelfgestuurd leren.	meer hulpmiddelen en deskundigheid krijgen om om te gaan met leerlingen die niet gemotiveerd zijn, om zo een sprankelend nieuwsgierigheid bij kinderen	Niveau leerling
Democratisch onderwijs. Definitie. Kernfilosofie. Geschiedenis van democratisch onderwijs.	meer hulpmiddelen en expertise krijgen om om te gaan met studenten die niet gemotiveerd, om de nieuwsgierigheid van kinderen aan te	Niveau leerling



	wakkeren	
--	----------	--



Mentorschapsproces. Actieve leervaardigheden. Empathie. NVC-vaardigheden. Reflectie op het leerproces.	Behoeftte aan praktische voorbeelden in het dagelijkse schoolleven over hoe democratisch onderwijs werkt	Niveau leerling
Beoordeling van leren. Zelfevaluatie. Soorten evaluaties. Cijfers, evaluatie en examens	Je moet weten hoe je cijfers kunt vervangen door andere vormen van beoordeling	Niveau leerling
Democratische praktijken in grote klassen (groepen)	moeten weten hoe ze democratisch onderwijs in grote scholen kunnen implementeren	Niveau leerling
Zachte vaardigheden plus 21e-eeuwse competenties	meer kennis van de meest recente onderzoeken naar de ontwikkeling van de hersenen, het leren van kinderen, enz.	Niveau leerling
Diversiteit en inclusie. Vaardigheden ontwikkelen voor inclusie	Behoeftte aan praktische voorbeelden in het dagelijkse schoolleven over hoe democratisch onderwijs werkt	Niveau leerling
Langdurige ervaring met democratisch onderwijs	We moeten begrijpen wat de beste praktijken en succesverhalen van andere scholen in Europa zijn.	Niveau leerling
Organisatiemanagement - zelfbestuur van de school	meer training krijgen over bestuur (meer weten over de sociocratiepraktijk en weten het bestuursstelsel van andere scholen).	Schoolniveau
Besluitvormingsproces - verschillende methoden	meer training krijgen over bestuur (meer weten over sociocratie en het bestuursstelsel van andere landen kennen). scholen).	Schoolniveau
Sociocratietraining	meer training krijgen over bestuur (meer weten over sociocratie en het bestuursstelsel van andere landen kennen). scholen).	Schoolniveau
Omgaan met overtredingen van de regels en conflicten. Commissies. Herstelpraktijken. Bemiddeling	Behoeftte aan praktische voorbeelden in het dagelijkse schoolleven over hoe democratisch onderwijs werkt	Schoolniveau
Ouders - een cultuur van partnerschap en samenwerking opbouwen. Communicatie.	Behoeftte aan praktische voorbeelden in het dagelijkse schoolleven over hoe democratisch onderwijs werkt	Schoolniveau
De omgeving als derde leraar. Noodzakelijke elementen van een rijke leeromgeving	Behoeftte aan praktische voorbeelden in het dagelijkse schoolleven over hoe democratisch onderwijs werkt	Schoolniveau
Gebouw a cultuur van geweldloosheid. Geweldloze communicatie	Behoeftte aan praktische voorbeelden in het dagelijkse schoolleven over hoe democratisch onderwijs werkt	Schoolniveau
Implementatie van democratisch onderwijs in traditioneel onderwijs	Behoeftte aan praktische voorbeelden in het dagelijkse schoolleven over hoe democratisch onderwijs werkt	Schoolniveau



Vertrouwen opbouwen met gezinnen	verbetering van de deelname van de samenleving aan het schoolproces	Schoolniveau
Juridisch kader - verschillend onderwijsbeleid	moeten weten hoe ze een financieel stabiele organisatie voor de lange termijn kunnen opbouwen die de school.	Gemeenschaps niveau
Ondersteuningssysteem voor de school. Netwerk van scholen.	Het is verstandig om de verschillende ervaringen en praktijken in Europa te leren kennen, andere democratische scholen te bezoeken en te begrijpen wat de beste praktijken en succesverhalen van andere scholen in Europa zijn. Er is algemene nieuwsgierigheid naar het internationale overzicht van democratische scholen in de wereld	Gemeenschaps niveau
Vorming van gemeenschappen voor een meer authentieke manier van leven	verbetering van de deelname van de samenleving aan het schoolproces	Gemeenschaps niveau
Training open scholing	verbetering van de deelname van de samenleving aan het schoolproces	Gemeenschaps niveau
Werken met de maatschappij	moeten weten hoe ze een financieel stabiele langetermijnorganisatie kunnen opbouwen die de school kan ondersteunen. verbetering van de deelname van de samenleving aan het schoolproces	Gemeenschaps niveau
Werken met de overheid	moeten weten hoe ze een financieel stabiele organisatie voor de lange termijn kunnen opbouwen die de school.	Gemeenschaps niveau



8. CONCLUSIE

Hedendaagse wetenschappelijke normen in het onderwijs, geavanceerde studies over neurowetenschappen en de ontwikkeling van kinderen heroriënteren internationale onderwijsnormen naar wat democratisch onderwijs al meer dan een eeuw aangeeft: de behoefte aan een meer respectvolle opvoeding die gebaseerd is op een holistisch welzijn van de persoon en niet alleen op academische prestaties.

We zien deze verandering in organisaties op verschillende niveaus: wereldwijd (UNESCO, Future of Education Report), continentaal (EU nieuw Competencies Framework) en nationaal (Duitsland, Spanje, Indonesië, Chili, enz. keuren nieuwe onderwijswetten en curricula goed).

Tegelijkertijd zijn we er ook getuige van dat, op een paar vooruitstrevende uitzonderingen na, de conventionele onderwijsrealiteit maar heel langzaam verandert en dat de weg naar respectvol onderwijs voor kinderen nog lang is.

Dit leidde tot een situatie waarin democratisch onderwijs alleen in privéscholen wordt beoefend en momenteel ontoegankelijk is voor de meerderheid van de kinderen, met uitzondering van enkele pioniervoorbeelden die in deze analyse zijn opgenomen.

Dit onderzoek wilde een bijdrage leveren aan het versnellen van dit proces van onderwijsverandering, door een uitgebreide analyse te geven van de kenmerken, voordelen en uitdagingen van democratisch onderwijs, en de toepasbaarheid ervan in openbare scholen te testen. Met dit doel voor ogen gaf het onderzoek een theoretisch overzicht van democratisch onderwijs en bood het een empirische analyse op basis van literatuuronderzoek, vragenlijsten, focusgroepen en casestudy.

Concluderend kan het onderzoek aantonen dat de voordelen van zelfbepaling die naar voren komen in de meest recente literatuur over de ontwikkeling van kinderen volledig gerapporteerd worden door de empirische bevindingen die getoond worden. Zowel de democratische scholen als de staatscholen die geïnterviewd zijn in de verschillende methodologieën bevestigen dat het toepassen van democratisch onderwijs gunstig is voor een gezonde ontwikkeling van de leerlingen, om hun motivatie te stimuleren en hun persoonlijke en sociale vaardigheden te bevorderen.

Tegelijkertijd zijn de uitdagingen bij de toepassing van democratisch onderwijs erg groot in privéscholen en in de weinige openbare scholen die werken volgens de principes van democratisch onderwijs.



Ook staatsscholen die geen democratisch onderwijs geven, wijzen er echter op dat ze met een reeks problemen te maken zouden krijgen als ze democratische praktijken zouden invoeren.

De studie suggereert dat er een duidelijk pad te volgen is dat zou bestaan uit een geleidelijke initiatie van staatsscholen in de democratische onderwijsfilosofie en -praktijken, om geleidelijk een kloof te dichten die op dit moment als te groot wordt ervaren.

De deelnemers waren van mening dat het interessant zou zijn om een geleidelijk overgangsproces te ontwerpen, waarbij verschillende gebieden van mogelijke besluitvorming worden vastgesteld die steeds meer impact hebben, en de scholen dit proces stap voor stap zouden kunnen , in dialoog met de leerlingen over de redenen voor deze stappen, de algemene visie, de voorwaarden om de volgende stap van het proces te zetten, enz.

De uitdaging van dit overgangsproces is dat het zou leiden tot compromissen en dat het de kernproblemen van het huidige onderwijs niet zou aanpakken: het niet respecteren van het zelfbeschikkingsrecht van kinderen, het "verwateren" van het democratische concept. Als er dus een overgangsproces moet worden overwogen, is het tegelijkertijd belangrijk om het einddoel duidelijk en stabiel te houden.

Tijdens deze overgangsfase is het van cruciaal belang om de samenwerking tussen democratische scholen en staatsscholen te versterken. Dit zou enerzijds de democratische scholen meer legitimiteit geven (en dus de problemen in verband met externe factoren verminderen) en anderzijds de staatsscholen ondersteunen om geleidelijk aan meer te leren over democratisch onderwijs (en dus een aantal van hun uitdagingen te overwinnen, waaronder de lage motivatie van de leerlingen, het gebrek aan saamhorigheidsgevoel, het beperkte aantal leerkrachten, enz.)

Tot slot moet er een routekaart met acties worden opgesteld, waaronder bewustmaking (meer openheid in de lokale gemeenschappen, meer trainingen en voorbeelden laten zien), onderzoek (er moet meer bewijs worden geleverd van de voordelen van democratisch onderwijs), politieke belangenbehartiging (ontmoetingen met belangrijke beleidsmakers om invloed uit te oefenen op de opname van democratisch onderwijs in het nationale kader en om de bepalingen voor de handhaving van het leerplan flexibeler te maken) en juridische acties (om het recht van kinderen op participatie en keuzevrijheid op EU- en internationaal niveau te ondersteunen).



9. VERKLARENDE WOORDENLIJST

Democratisch onderwijs	<p>De basis van democratisch onderwijs ligt in bepaalde rechten van studenten, die EUDEC als volgt definieert (gebaseerd op de resolutie van 2005 van de 13e Internationale Conferentie over Democratisch Onderwijs (IDEC), Berlijn, Duitsland): In elke onderwijsinstelling hebben studenten het recht</p> <ul style="list-style-type: none"> • om hun eigen keuzes te maken met betrekking tot leren en alle andere gebieden van het dagelijks leven. In het bijzonder mogen ze individueel bepalen wat ze doen, wanneer, waar, hoe en met wie, zolang hun beslissingen geen inbreuk maken op de vrijheid van anderen om hetzelfde te doen. • een gelijkwaardig aandeel te hebben in de besluitvorming over hoe hun organisaties - in het bijzonder hun scholen - worden bestuurd en welke regels en sancties eventueel nodig zijn. <p>Democratisch onderwijs wordt door deze organisatie gedefinieerd als onderwijs dat wordt gegeven in overeenstemming met de bovenstaande resolutie.</p> <p>Voor meer definities over democratisch onderwijs, zie hoofdstuk één.</p>
Sudbury Scholen	<p>Een Sudbury school is een soort democratische school, waar leerlingen de volledige verantwoordelijkheid hebben voor hun eigen onderwijs en de school wordt bestuurd door een directe democratie waarin leerlingen en personeel gelijkwaardige burgers zijn. Leerlingen gebruiken hun tijd zoals zij dat willen en leren als bijproduct van gewone ervaring in plaats van via cursussen. Er is geen vooraf bepaalde onderwijssyllabus, voorgeschreven curriculum of gestandaardiseerde instructie. Dit is een vorm van democratisch onderwijs. Daniel Greenberg, een van de oprichters van de oorspronkelijke Sudbury Model School, schrijft dat de twee dingen die een Sudbury Model School onderscheiden zijn dat iedereen gelijk behandeld wordt (volwassenen en kinderen samen) en dat er geen andere autoriteit is dan de Sudbury Model School.</p> <p>dan de toestemming van de geregeerden.</p>
Zelfsturend leren	<p>Zelfgestuurd leren is een proces waarbij individuen de primaire leiding nemen over het plannen, voortzetten en evalueren van hun leerervaringen. Bij zelfgestuurd leren verschuift de verantwoordelijkheid om te leren van een externe bron (leerkracht, enz.) naar het individu. Zelfgestuurd onderwijs is onderwijs dat voortkomt uit de zelfgekozen activiteiten en levenservaringen van de leerling; en zelfgestuurd onderwijs verwijst naar de doelbewuste praktijk waarin jonge mensen volledig vrij zijn om zichzelf te onderwijzen op hun eigen gekozen manieren in plaats van door middel van een gedwongen curriculum (Alliance for Self- Directed Education, 2021; Gray, 2017).</p>
Open onderwijs	<p>Open Schooling is een open, nieuwsgierige, gastvrije, democratische omgeving die de ontwikkeling van innovatieve en creatieve projecten en onderwijsactiviteiten ondersteunt. Het is een omgeving die het proces voor het bedenken, managen en monitoren van verandering in schoolomgevingen zal vergemakkelijken door een eenvoudige en flexibele structuur te bieden die gevolgd kan worden, zodat schoolleiders en leerkrachten kunnen innoveren op een manier die past bij de lokale behoeften van</p>



	de school.
--	------------



	Het biedt innovatieve manieren om de wereld te verkennen: niet alleen om processen te automatiseren, maar om te inspireren, te betrekken en te verbinden (Sotitiou & Cherouvis, 2020).
Intrinsieke motivatie	Intrinsieke motivatie wordt gedefinieerd als het doen van een activiteit voor de inherente voldoening in plaats van voor een afscheidbaar gevolg. Wanneer iemand intrinsiek gemotiveerd is, wordt hij ertoe aangezet om te handelen voor het plezier of de uitdaging die het met zich meebrengt en niet omwille van externe producten, druk of beloningen.
Clubs	Deze activiteiten, die ook wel atelier, workshops of kringen worden genoemd, worden gezamenlijk bepaald door leerlingen van democratische scholen. Deze activiteiten komen normaal gesproken wekelijks terug en kunnen worden geleid door elk lid van de school (kinderen of volwassenen) of door externe interveniënten.
Schoolbijeenkomsten	Schoolvergaderingen worden vaak ook vergaderingen of raden genoemd. Dit is het belangrijkste forum in democratische scholen waar beslissingen worden genomen. De besluitvormingsmethoden variëren, en de gebieden waarop beslissingen worden genomen kan ook per school verschillen.
Sociocratie	Sociocratie is een bestuurtheorie die streeft naar het creëren van psychologisch veilige omgevingen en productieve organisaties. Het is gebaseerd op het gebruik van instemming, in plaats van stemming bij meerderheid, in discussie en besluitvorming door mensen die een gedeeld doel of werkproces hebben. In het onderwijs, sociocratie wordt door verschillende democratische scholen gebruikt als een stijl van intern bestuur.



10. BIBLIOGRAFIE

Bailey, Richard (2013). *A. S. Neill*. Londen: Bloomsbury.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Schrijven van narratieve literatuurreviews. *Review of general psychology*, 1(3), 311-320.

Bell, John (maart 1995). "Volwassenheid begrijpen: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships". YouthBuild USA - Sacramento County Office of Education.

Bensley RJ, Ellsworth T. Bulimic learning: een filosofische kijk op onderwijzen en leren. *J School Health*. 1992;62(8):386-387. [PubMed] [Google Scholar.]

Biesta, G. (2009). Goed onderwijs in een tijdperk van meten: Over de noodzaak om opnieuw contact te maken met de vraag naar het doel van onderwijs. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (voorheen: Tijdschrift voor Personeel-evaluatie in het Onderwijs)*, 21, 33-46.

Biesta, G. (2015). Waar is onderwijs voor? Over goed onderwijs, lerarenoordelen en onderwijsprofessionalisme. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.

Biesta, G. J. (2015). *Verder dan leren: Democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst*. Routledge.

Biesta, G. J. (2017). *De herontdekking van het onderwijs*. Routledge.

Bonnardel, Y. (2015) *La domination adulte: L'oppression des mineurs*. MYRIADIS. Bull, R.E.

(1970) , Summerhill, USA. Penguin Book.

Collectif d'élèves et de professeurs (2012) *Une fabrique de libertés: Le Lycée autogéré de Paris*. Editions Repas Raad

van Europa (2008) *Witboek over de interculturele dialoog*

Raad van Europa (2016) "Competentie voor democratische cultuur".

Raad van Europa. (2014). *Onderwijs voor verandering. Verandering voor Onderwijs. Lerarenmanifest voor de 21e eeuw*. Straatsburg: Raad van Europa. https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/DefinitiefManifesto_En.pdf

Raad van Europa (2017), *Samen leren leven, Verslag over de stand van zaken op het gebied van burgerschap en mensenrechteneducatie in Europa*, Uitgeverij van de Raad van Europa, Straatsburg, blz. 5 [www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-stand van zaken op het gebied van burgerschap en mensenrechteneducatie in europa](http://www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-stand-van-zaken-op-het-gebied-van-burgerschap-en-mensenrechteneducatie-in-europa) 57

Raad van Europa. (2018). *Referentiekader van competenties voor democratische cultuur*. Straatsburg: Raad van Europa. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

Aanbeveling van de Raad van 22 mei 2018 betreffende de bevordering van gemeenschappelijke waarden, inclusief onderwijs en de Europese dimensie van het onderwijs (2018/C 195/01). Brussel



Aanbeveling van de Raad van 22 mei 2018 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren (2018/C 189/01). Brussel

De Beer, J. Mentz E. (2016) Zelfsturend leren: Lessons From Indigenous Knowledge Holders For School Science Education Proceedings: Towards Effective Teaching and Meaningful Learning in Mathematics, Science and Technology.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2002). *De paradox van prestatie: Hoe harder je duwt, hoe erger het wordt*. In J. Aronson (Ed.)

Egan, K. (2002). *Het vanaf het begin verkeerd doen*. New Haven: Yale University Press.

Dewey, J. [1916(2008)]. *Democratie en onderwijs*. Het project Gutenberg. www.gutenberg.org Farhangi, R. (2018).

Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent. Éditions Actes Sud. Fletcher, Adam.

"Volwassenheid". Freechild Institute. Gearchiveerd uit het origineel op 2021-01-24.

GAWLICZ, K. (Democratische scholen in Polen als onderwijsinnovatie: Een kwalitatieve studie Universiteit van Neder-Silezië, Wroclaw, Polen

Gong, Jennifer; Wright, Dana (september 2007). "The Context of Power: Young People as Evaluators". *Amerikaans Tijdschrift voor Evaluatie*. 28 (3): 327-333.

Grauer, K. (2012). Een pleidooi voor casestudieonderzoek in het onderwijs. In: Klein, S.R. (eds) *Action Research Methods*. Palgrave Macmillan, New York.

Gray, P. (2009) Spel als basis voor het sociale bestaan van jagers-verzamelaars, *Tijdschrift voor Spel*.

Gray, P. (2011) De speciale waarde van gemengd spel op leeftijd van kinderen, *Tijdschrift voor Spel*

Gray, P. (2011) The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents, *American Journal of Play*, v3 n4 p443-463 Spr 2011

Gray, P. & Chanoff, D. (1986). Democratisch onderwijs: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, 94(2), 182-213.

Gray, P. en Feldman, J. (2004) Spelen in de Zone van de Proximale Ontwikkeling: Qualities of Self Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School *Amerikaans Tijdschrift voor Onderwijs*

Greenberger, D. (1995) Eindelijk vrij: De Sudbury Valley School. Sudbury Valley School Pers

Hannam, D. (2001) A PILOT STUDY TO EVALUATE THE IMPACT OF THE STUDENT PARTICIPATION ASPECTS OF THE CITIZENSHIP ORDER ON STANDARDS OF EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS Rapport aan het DfEE. Derry Hannam April 2001

Hannam, D. (2020) EEN ANDERE WEG IS MOGELIJK. DEMOCRATISCH LERAAR WORDEN OP EEN OPENBARE SCHOOL. Zelfsturend leren in een context van democratie, mensenrechten en gemeenschap: Smashwords Hannan,

A. (2007). Interviews in onderwijsonderzoek. Opgehaald op 28 februari 2014.

Hart, R. A. (1992). *Kinderparticipatie: Van symbolisme naar burgerschap* (nr. inness92/6).



LaGuardia, J. 2017. *Zelfbeschikkingstheorie in de praktijk: hoe creëer je een optimaal ondersteunende gezondheidszorgomgeving*. Middletown, DE. Zelfstandig gepubliceerd 2017.

Lew-Levy S, Crittenden AN, Boyette AH, Mabulla IA, Hewlett BS & Lamb ME (2019), Inter-and intra-cultural variation in learning-through-participation among Hazda and BaYaka forager children and adolescents from Tanzania and the Republic of Congo, *Tijdschrift voor Psychologie in Afrika* 29.4

Licht, A.H, Massini, J, Pateraki, I, Scimeca, S. (2019) *If not in Schools, where?* Luxemburg: Bureau voor publicaties van de Europese Unie, 2019

Migliorini, L. , Cardinali, P., Rania N. (2019). "Hoe zou zelfdeterminatietheorie nuttig kunnen zijn voor het onder ogen zien van gezondheid

innovatie-uitdagingen?" *Grenzen in de psychologie* 10: 1870

Neill, A.S. (1978) *VRIJHEID--NIET LICENTIE*. Pocket.

Nelson CE. Wat is de moeilijkste stap die we moeten nemen om geweldige docenten te worden? De professor van morgen. Het Stanford Center for Teaching and Learning. <http://ctl.stanford.edu/Tomprof/postings/327.html>. Geraadpleegd op 16 augustus 2010.

Ntoumanis N, Ng JYY, Prestwich A, Quested E, Hancox JE, Thøgersen-Ntoumani C, Deci EL, Ryan RM, Lonsdale C, Williams GC. [A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health.](#) *Health Psychol Rev.* 2021 Jun;15(2):214-244. doi: 10.1080/17437199.2020.1718529. Epub 2020 Feb 3. PMID: 31983293.

Osberg, D. (2010). Zorgen voor de toekomst? De complexe verantwoordelijkheid van onderwijs & politiek. In: *Complexiteitstheorie en de politiek van het onderwijs* (pp.157-170). Sense

Owen, G. T. (2014). Kwalitatieve methoden voor beleidsanalyse in het hoger onderwijs: Het gebruik van interviews en documentanalyse. *Het kwalitatieve rapport*, 19(26), 1.

Pitseys, J. (2014) *L'école, un lieu de démocratie ? Sporen van Veranderingen*, nr. 218: 18-19

Peramas, Mary (2007) "De Sudbury School en de invloeden van de psychoanalytische theorie op het door studenten gecontroleerde onderwijs," *Essays in Education: Vol. 19* , Artikel 10.

Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015, augustus). Literatuuronderzoek en constructivistische grounded theory methodologie. In *Forum: Kwalitatief sociaal onderzoek* (Vol. 16, No. 3, pp. 1-13). Freie Universität Berlin.

Richerson, Peter J., Boyd, Robert (2020) De menselijke levensgeschiedenis is aangepast om de adaptieve voordelen van cultuur te benutten *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.* 2020;375(1803):20190498. doi:10.1098/rstb.2019.0498

Ryan, R. M., & Deci, E. L. *Zelfbeschikkingstheorie: psychologische basisbehoeften in motivatie, ontwikkeling en welzijn*. 2017. NY: The Guilford Press.

Koninklijk Literair Fonds, Wat is een literatuurstudie? Online bron, beschikbaar op <https://www.rlf.org.uk/resources/what-is-a-literature-review/> [laatst bekeken op 30/05/2022].

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Kwalitatief interviewen: De kunst van het horen van gegevens*. sage.



Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. en Cabrera Giraldez, M. (2020) LifeComp: Het Europees kader voor persoonlijke, sociale en leercompetenties. Publicatiebureau van de Europese Unie, Luxemburg,

Sant, E. (2019). Democratisch onderwijs: Een theoretisch overzicht (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.

Shotton, J. (1993) *No Master High or Low: Libertarisch onderwijs en scholing in Groot-Brittannië, 1890-1990*, Bristol: Libertarisch Onderwijs

Smith, M. (1983) *De libertariërs en het onderwijs*, Londen: George Allen and Unwin. Spring,

J. (1975) *A Primer of Libertarian Education*, New York: Free Life Editions

Snyder, H. (2019). Literatuurreview als onderzoeksmethodologie: Een overzicht en richtlijnen. *Tijdschrift voor bedrijfsonderzoek*, 104, 333-339.

Summerhill,(2019). Speciaal Onderwijs Behoeften Beleid. Beschikbaar op [at https://static1.squarespace.com/static/603247e967a0aa2fe9c8e6e4/t/604f81eb37c3b36d6987140e/1615823339675/D4.+Special+Educational+Needs.pdf](https://static1.squarespace.com/static/603247e967a0aa2fe9c8e6e4/t/604f81eb37c3b36d6987140e/1615823339675/D4.+Special+Educational+Needs.pdf) [last accessed 07/02/2023]

Tawil, S. en Cougoureux, M. 2013. Opnieuw kijken naar leren: The Treasure Within - Assessing the Influence of the 1996 Delors Report. UNESCO Education Research and Foresight, Occasional Papers nr. 4. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>

Taggart J, Heise MJ & Lillard AS (2018),The real thing: Preschoolers prefer actual activities to pretend ones, *Ontwikkelingswetenschap* 21.3

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Naar een methodologie voor het ontwikkelen van evidence-informed managementkennis door middel van systematische review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.

UNICEF (2017). Burgerschapsonderwijs in het Midden-Oosten en Noord-Afrika. *Een vierdimensionale en systeembenadering van 21e-eeuwse vaardigheden. Conceptueel en programmatisch kader. Kinderfonds van de Verenigde Naties*. [www. Isce-mena. Org].

Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focusgroepinterviews in onderwijs en psychologie*. Sage.

Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Het verleden analyseren om je voor te bereiden op de toekomst: Een literatuuronderzoek schrijven. *MIS kwartaalblad*, xiii-xxiii.

Wilson, M. A. F. (2016). De sporen van radicaal onderwijs: Neoliberal Rationality in Sudbury student imaginings of onderwijs mogelijkheden. *Kritisch Onderwijs*, 7(6). Opgehaald van [van http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186143](http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186143)

