

Vormgeving van
leerprocessen

81

Van participatie naar dialoog

Voorwaarden voor het realiseren van meer leerlingbetrokkenheid

Karel Stokking
Yvette Sol

Van participatie naar dialoog

Voorwaarden voor het realiseren van meer leerlingbetrokkenheid

Karel Stokking

Yvette Sol

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Stokking, K., Sol, Y.

Van participatie naar dialoog. Voorwaarden voor het realiseren van meer leerlingbetrokkenheid /

K. Stokking & Y. Sol, Afdeling Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.

ISBN 978-90-6709-082-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Copyright © Universiteit Utrecht, 2010

Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.

Inhoud

Woord vooraf	5
Samenvatting	7
1 Aanleiding, vraagstelling, aanpak	9
2 Van participatie naar dialoog: aanwijzingen in de literatuur	13
2.1 Vormen	13
2.2 Verwachtingen	14
2.3 Relatie met onderwijsvernieuwing	14
2.4 Verschillende motieven	15
2.5 Wat leerlingen te bieden hebben	16
2.6 Verschillen in perceptie tussen leerlingen en docenten	18
2.7 Reacties komen voort uit opvattingen	19
3 Eerder Nederlands onderzoek naar leerlingparticipatie in het VO	21
3.1 Onderzoek van het ITS in 2005	21
3.2 Onderzoek voor het LAKS in 2006	22
3.3 Onderzoek op verzoek van de VO-raad in 2008	24
4 Interviews met schoolleiders, docenten en leerlingen op vijf scholen	27
4.1 Opzet en deelname	27
4.2 Eerste interviewronde: antwoorden op vragen	28
4.3 Tweede interviewronde: opkomende thema's	33
5 Opvattingen, praktijken en ervaringen van 136 docenten	41
5.1 Opzet	41
5.2 Respons en betrouwbaarheid	42
5.3 De meningen van docenten	44
5.4 Verbanden met geslacht, leeftijd, ervaring, school	46
5.5 Relaties tussen opvattingen, praktijken en ervaringen	47
6 Conclusies, overwegingen en aanbevelingen	49
Literatuur	55
Bijlage 1 Interviewleidraad 1e ronde voor schoolleiders en docenten	57
Bijlage 2 Interviewleidraad 1e ronde voor leerlingen	59
Bijlage 3 Lijst met onderwerpen (ingevuld tijdens interviews 1e ronde)	61
Bijlage 4 Interviewleidraad 2e ronde	63
Bijlage 5 Schriftelijke vragenlijst voor docenten	65
Bijlage 6 Samenstelling van de schalen	69

Woord vooraf

De VO-raad heeft in 2008 een onderzoek laten doen naar leerlingparticipatie in het voortgezet onderwijs. Daaruit bleek dat scholen en docenten hier verschillend mee omgaan, dat inspraak vaker gaat over organisatorische en materiële zaken dan over de inhoud en vormgeving van het onderwijs, en dat visies en opvattingen hierbij een belangrijke rol spelen. Naar aanleiding van dit onderzoek is een vervolgonderzoek aangevraagd om meer zicht te krijgen op de mogelijkheden van scholen en docenten om leerlingen meer te betrekken bij hun onderwijs.

Dit vervolgonderzoek is uitgevoerd tussen september 2009 en maart 2010 op vijf scholen: een vmbo-school en een gymnasium in het midden van het land en drie scholengemeenschappen voor havo/vwo in het westen, midden en oosten.

Wij bedanken de schoolleiders, docenten en leerlingen van deze scholen voor hun medewerking. Ook bedanken wij Inske van der Vaart en Marco Cornelissen die als masterstudenten een belangrijk deel van de uitvoering van dit onderzoek voor hun rekening hebben genomen, en Annette Kerkstra die het onderzoek voor de VO-raad heeft begeleid.

In deze publicatie wordt verslag gedaan van de opzet, uitvoering en opbrengsten van dit onderzoek. Wij hopen dat de deelnemende scholen en docenten hiermee hun voordeel kunnen doen en dat ook andere scholen en docenten er inzichten, inspiratie en aanknopingspunten voor actie aan kunnen ontleen.

Utrecht, mei 2010

Karel Stokking en Yvette Sol

Samenvatting

In 2009 is door de VO-raad een onderzoek aangevraagd met als doel meer zicht te krijgen op hoe leerlingparticipatie kan bijdragen aan verbetering van het onderwijs en op wat daarvoor nodig is. Vanaf juni 2009 tot april 2010 is relevante literatuur bestudeerd en zijn op vijf scholen (één vmbo, drie havo/vwo, één gymnasium) in totaal 31 interviews gehouden, deels individueel en deels groepsgewijs, met 13 schoolleiders en andere leidinggevenden, 20 docenten en 54 leerlingen. Tot slot is op dezelfde vijf scholen door 136 docenten een schriftelijke vragenlijst ingevuld.

Uit de literatuur blijkt dat leerlingparticipatie voorkomt in uiteenlopende vormen en met heel verschillende motieven, intenties en verwachtingen. Volgens veel auteurs kan participatie alleen succesvol zijn als de school en de docenten open staan voor wat leerlingen te vertellen hebben, hen serieus nemen, met hen in dialoog treden gericht op leren en verbetering, met hun inbreng ook echt iets doen en hen reëel ruimte geven voor het maken van eigen keuzes. De praktijk van leerlingparticipatie blijkt voor een belangrijk deel te worden bepaald door de manier waarop docenten tegen leerlingen en tegen hun eigen rol en positie aankijken.

In de literatuur wordt een duidelijk verband gelegd tussen leerlingparticipatie en onderwijsvernieuwing: actieve betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijs en hun eigen leerproces is zowel een voorwaarde voor als doelstelling van het werken aan een meer eigentijdse leeromgeving. Docenten en leerlingen kunnen een verschillende kijk hebben op de huidige en gewenste leeromgeving. Deze verschillen moeten niet worden gezien als een beperking of knelpunt van leerlingparticipatie maar als belangrijke informatie. Het is voor docenten essentieel te weten hoe leerlingen hun onderwijs waarnemen en ervaren, want dat bepaalt mede de effectiviteit ervan.

Het nu uitgevoerde onderzoek op scholen bevestigt dat de praktijk van leerlingparticipatie sterk uiteenloopt. Deze variatie kan op de eerste plaats worden toegeschreven aan de opvattingen van docenten. Er bestaan zeer grote verschillen tussen docenten in hun kijk op en verwachtingen van leerlingen. Deze werken duidelijk door in de praktijk van leerlingparticipatie. Ruw samengevat blijkt dat de meeste docenten op de scholen die aan het onderzoek deelnamen niet afwijzend staan tegenover het praten met leerlingen over hun onderwijs, maar ze beperken dit veelal tot situaties waarin leerlingen erom vragen of als er bepaalde problemen zijn. Ongeveer 20-25% is duidelijk positief en pro-actief, stelt zich open en heeft duidelijke verwachtingen, terwijl anderzijds zo'n 5% zich afhoudend opstelt.

Het is vooral de mate waarin docenten ervoor open staan die samenhangt met hun eigen praktijk op dit gebied en de opbrengsten die zij daarbij ervaren. Hoe meer docenten open staan voor participatie van leerlingen, hoe meer ze gemiddeld eraan doen; en hoe meer docenten eraan doen en belang hechten aan docenttaken die zijn gericht op de ontwikkeling van de leerlingen, hoe meer effecten ze waarnemen. Een mogelijke interpretatie is dat docenten in het algemeen meer of minder zijn gericht op de leerlingen en hun ontwikkeling, en dit zowel tot uitdrukking brengen in hun repertoire van pedagogisch-didactisch handelen (in hun lessen), als in de contacten met leerlingen die in het teken staan van leerlingparticipatie, en dat ze zodoende ook meer of minder van de leerlingen zien.

Naast verschillen tussen docenten zijn er ook verschillen tussen scholen. Deze lijken samen te hangen met aspecten van cultuur en beleid (resp. het ontbreken daarvan). Op een aantal scholen lijkt nog geen sprake te zijn van een duidelijke en gedeelde visie op het hoe en waarom van leerlingparticipatie.

Er is geen duidelijk verband gebleken met het niveau van de leerlingen: de twee scholen in dit onderzoek die op het vlak van leerlingparticipatie het meest actief en het meest succesvol lijken te zijn, zijn een vmbo-school en een gymnasium, terwijl op een van de drie in het onderzoek betrokken scholengemeenschappen havo/vwo goede aanzetten zijn te vinden.

Dit onderzoek was speciaal gericht op leerlingparticipatie ten aanzien van de inhoud en vormgeving van het onderwijs. In de praktijk zijn de scheidslijnen tussen onderwerpen die met onderwijs te maken hebben en andere onderwerpen, en tussen onderwerpen die spelen en worden besproken op het niveau van de school resp. op het niveau van de docenten, niet zo scherp. Veel zaken in onderwijs hebben met elkaar te maken en al pratend kom je gemakkelijk van het een op het ander.

Als belangrijkste voorwaarde voor het realiseren van leerlingparticipatie komt uit dit onderzoek naar voren dat docenten er voor open staan, en dat lijkt primair een kwestie van persoonlijke opvattingen en houding. Daarnaast is van groot belang dat de school, oftewel de schoolleiding, hierop effectief beleid maakt, een visie ontwikkelt en een goede organisatie stimuleert en faciliteert. Belangrijke aspecten daarvan zijn dat de kaders duidelijk worden afgebakend, de leerlingen goed worden begeleid en dat regelmatig wordt teruggekoppeld wat met hun inbreng is en wordt gedaan zodat zij zich serieus genomen voelen, en dat dit ook zichtbaar wordt gemaakt in de school als geheel (ook voor de leerlingen die niet zelf aan bepaalde vormen van participatie deelnemen).

1 Aanleiding, vraagstelling, aanpak

Diverse hedendaagse ontwikkelingen nopen scholen voor voortgezet onderwijs tot aanpassingen van hun onderwijs (Onderwijsraad, 1998): een samenleving die steeds diverser wordt, individualisering, mondiger leerlingen en ouders, verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod, introductie van eindtermen en kerndoelen, vergroting van de autonomie van scholen en concurrentie tussen scholen, de opkomst van ICT, en didactische veranderingen. Recent klinkt bovendien opnieuw de roep om meer evidence-based onderwijs en is de druk om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen en daarover verantwoording af te leggen, toegenomen.

Actuele inzichten in leerprocessen en leeromgevingen benadrukken het belang van meer actieve betrokkenheid en zelfstandigheid van en zelfsturing door leerlingen, werken aan betekenisvolle taken, en samenwerking tussen leerlingen en tussen leerlingen en docenten. Deze principes kunnen de beoogde leerprocessen ondersteunen, ze kunnen bijdragen aan de motivatie van leerlingen, en ze vertegenwoordigen belangrijke leerdoelen op zich: taken kunnen vervullen en problemen oplossen, daarbij kunnen samenwerken, en het eigen handelen, denken en leren kunnen sturen.

Schoolleiders en docenten worden ook steeds meer geconfronteerd met motivatieproblemen bij leerlingen en toenemende verschillen tussen leerlingen. Daardoor ontstaat behoefte aan de ontwikkeling van nieuwe leerarrangementen die leerlingen meer aanspreken.

Veel scholen zijn dan ook bezig met processen van verandering (Ministerie van OC&W, 2008a; Klein e.a., 2008; Sol & Stokking, 2010). De vernieuwingen die nodig zijn, vragen om verschuivingen in de taken van docenten, in de rolverdeling tussen docenten en leerlingen, en in hun onderlinge relatie.

In 2008 heeft de VO-raad een onderzoek laten doen naar de vraag in hoeverre leerlingparticipatie bijdraagt aan de kwaliteit en het rendement van het voortgezet onderwijs. Directe effecten op leerresultaten bleken niet gemakkelijk onderzoekbaar, terwijl leerlingparticipatie ook nog eens vaak niet bleek te gaan over het onderwijs zelf maar over voorwaarden en voorzieningen. Ook bleek de kijk van schoolleiders en docenten op participatie van leerlingen nogal uiteen te lopen, terwijl bekend is dat opvattingen van schoolleiders en docenten een belangrijke rol spelen in de keuzes die zij maken.

Naar aanleiding van deze bevindingen is door de VO-raad een vervolgonderzoek aangevraagd om meer zicht te krijgen op de mogelijkheden van scholen en docenten om leerlingen meer te betrekken bij hun onderwijs. Voor dit onderzoek is de volgende vraagstelling geformuleerd: Hoe kan de dialoog tussen schoolleiding en docenten enerzijds en leerlingen anderzijds over de inhoud en vormgeving van het onderwijs zo worden georganiseerd en bevorderd dat deze bijdraagt aan verbetering van het onderwijs en daarmee aan het leren van leerlingen?

Uit de voor dit vervolgonderzoek bestudeerde literatuur (zie hoofdstuk 2) blijkt dat een duidelijk verband bestaat tussen leerlingparticipatie en de boven genoemde actuele vernieuwingen in het voortgezet onderwijs. Voor het slagen van die vernieuwingen lijkt het onontbeerlijk om zowel de docenten als de leerlingen nauw bij het proces te betrekken. Als zij het niet samen doen, en daartoe worden gestimuleerd en in de gelegenheid gesteld, valt weinig verandering te verwachten.

Vernieuwing en verbetering vragen om een andere verhouding tussen docenten en leerlingen en grotere actieve betrokkenheid van leerlingen. Deze grotere activiteit en betrokkenheid vormt zowel een maatschappelijke en pedagogische doelstelling als een voorwaarde voor de effectiviteit van het onderwijsleerproces.

Uit de in de literatuur beschreven voorbeelden van praktijken en resultaten van onderzoek blijkt dat de gewenste andere onderwijspraktijk realiseerbaar is, maar alleen onder voorwaarde dat scholen en docenten zich echt open stellen voor leerlingen, met hen in gesprek gaan en hen vertrouwen geven, zodat leerlingen de gewenste eigen verantwoordelijkheid ook inderdaad kunnen nemen.

In de opzet van dit vervolgonderzoek, waarvan deze publicatie verslag doet, zijn enkele uitgangspunten gehanteerd. Kort opgesomd:

- in een school spelen drie partijen een grote rol: schoolleiding, docenten, en leerlingen, en deze moeten dus alle drie in het onderzoek worden betrokken;
- motieven en verwachtingen ten aanzien van leerlingparticipatie zullen zijn ingebed in meer algemene opvattingen over en intenties ten aanzien van onderwijs, leerlingen, en onderwijsvernieuwing;
- de praktijk van leerlingparticipatie wordt mede bepaald door deze motieven, verwachtingen, opvattingen en intenties, maar ook door andere factoren en voorwaarden in de school;
- onderwijs, onderwijsvernieuwing en participatie kunnen alleen succesvol verlopen als alle betrokkenen met elkaar in gesprek zijn.

Het onderzoek heeft vorm gekregen door middel van mondelinge interviews en schriftelijke vragenlijsten op vijf scholen met een uiteenlopende praktijk op het vlak van leerlingparticipatie. Ook is een aantal overlegsituaties bijgewoond.

Deze publicatie is als volgt opgebouwd.

In het volgende, tweede, hoofdstuk wordt beknopt beschreven wat de, vooral buitenlandse, literatuur over dit onderwerp ons leert en te bieden heeft aan inzichten en voorbeelden. De afgelopen vijf jaar zijn daarnaast in Nederland meerdere empirische onderzoeken naar leerlingparticipatie uitgevoerd en in het derde hoofdstuk worden deze samengevat.

Het vierde en vijfde hoofdstuk doen verslag van de opbrengsten van de bevestigingen op de vijf deelnemende scholen. In het vierde hoofdstuk gaat het om twee rondes met interviews die na elkaar (en bij verschillende respondenten) zijn uitgevoerd en het vijfde hoofdstuk beschrijft de resultaten van een meer grootschalige bevestiging onder docenten. Deze rondes van gegevensverzameling vullen elkaar aan.

Het laatste, zesde hoofdstuk bevat een aantal conclusies en aanbevelingen.

In deze publicatie wordt slechts summier ingegaan op de in het onderzoek gebruikte methoden en technieken. Daar waar dit voor een goed begrip nodig werd geacht, worden deze ter plekke kort toegelicht.

2 Van participatie naar dialoog: aanwijzingen in de literatuur

2.1 Vormen

Gebruikelijke omschrijvingen van leerlingparticipatie gaan over het geven van inspraak bij beslissingen (Flutter, 2007; Smit, Vrieze & Van Kuijk, 2005; Sol en Stokking, 2009). De vormen van leerlingparticipatie die op scholen voorkomen, gaan echter verder dan dit wettelijke minimum. De onderstaande reeks geeft hiervan een indruk.¹

1. Leerlingparticipatie op schoolniveau in de vorm van formele overlegorganen zoals een leerlingenraad of leerlingenpanel, vaak over organisatorische zaken en materiële voorzieningen. Soms schooloverstijgend of per locatie of afdeling, soms minder formeel in commissies of werkgroepen (al dan niet tijdelijk). Het overleg kan ook gaan over de inhoud en vormgeving van het onderwijs.
2. Enquêtes onder leerlingen die schoolbreed worden afgenomen en vanuit de school of (soms) door leerlingen zelf worden geïnitieerd en georganiseerd. Deze kunnen betrekking hebben op onderwerpen die niet direct aan het onderwijs zelf zijn gerelateerd maar ook op de tevredenheid met het onderwijs.
3. Beoordeling van individuele docenten, door leerlingen in sollicitatiecommissies voor nieuwe docenten.
4. Leerlingenenquêtes die worden ingevuld per docent, waarvan de uitkomsten al dan niet leiden tot aanpassingen in het onderwijs en waarover de docent al dan niet in gesprek gaat met leerlingen.
5. Informele contacten tussen leerlingen en individuele docenten over de inhoud, aanpak en planning van lessen en toetsen en over het pedagogisch-didactisch handelen van de docent.
6. Lidmaatschap van commissies voor activiteiten op het vlak van cultuur, muziek of sport, leerlingen die meewerken aan schoolactiviteiten, leerlingverenigingen.
7. Leerlingen die als mentor of tutor andere leerlingen begeleiden.

Dit onderzoek is toegespitst op de vormen die bij 1, 2, 4 en 5 zijn genoemd,

¹ Deze reeks is ontleend aan het rapport over een eerder onderzoek voor de VO-raad (Sol & Stokking, 2008). Zie hoofdstuk 3 voor een samenvatting van dat onderzoek.

2.2 Verwachtingen

Over het algemeen worden van leerlingparticipatie positieve effecten verwacht. Sommigen bezien dit vanuit de school en de leraren. McIntyre et al. (2005) stellen dat het raadplegen van leerlingen kan bijdragen aan verbetering van het onderwijs in een school. Flutter (2007) geeft aan dat leraren persoonlijk hun onderwijs kunnen verbeteren als zij meer weten en begrijpen van hun leerlingen.

Anderen bekijken het vanuit de leerlingen. Cook-Sather (2006) stelt dat als naar leerlingen wordt geluisterd zij serieus worden genomen en worden gestimuleerd in hun groei naar meer zelfstandigheid en autonomie. Nichols (2006) stelt dat meer betrokkenheid van leerlingen hun motivatie kan vergroten en de relatie en communicatie met de docenten kan verbeteren.

Naast deze optimistische kijk zijn er ook sceptische geluiden. Deze komen erop neer dat zonder een adequate visie, cultuur en houding op de school en van docenten weinig nuttige effecten kunnen worden verwacht. Lodge (2005) stelt dat vaak slechts bepaalde leerlingen participeren, dat geen echt belangrijke zaken aan de orde komen, dat gegevens die worden verzameld of discussies die worden gevoerd geen impact hebben, en dat de intenties beperkt blijven.

Hart (1997) en Lodge en Reed (2003) presenteren een “participatieladder” waarbij op de lagere niveaus leerlingen slechts worden gezien als bron van informatie en sprake is van een instrumentele visie op participatie. Pas op de hoogste niveaus krijgen leerlingen serieuze invloed en kunnen zij veranderingen entameren, en kan worden gesproken van een emancipatoire visie.

2.3 Relatie met onderwijsvernieuwing

Levin (2000) wijst op het verband tussen leerlingparticipatie en actuele processen van onderwijsvernieuwing op scholen. Effectief vernieuwen vergt actieve betrokkenheid van zowel docenten als leerlingen. Hedendaagse vernieuwingen houden zelf ook in dat leerlingen actiever gaan deelnemen aan het onderwijsleerproces en dat proces meer zelf gaan sturen. Deze verandering betreft het onderwijsleerproces op zich (de manier waarop het onderwijs is ingericht en leerlingen leren) maar is ook een belangrijk leerdoel (de leerling leert zelfstandig te (blijven) leren). Zulke veranderingen kunnen niet top-down worden ingevoerd.

Indien leerlingen niet bij veranderingen worden betrokken, kunnen zij hun inzichten en mogelijkheden gebruiken om zich aan dingen te onttrekken (verg. Rudduck & Flutter, 2000). Zij kunnen de invoering van een vernieuwing onmogelijk maken of

zelfs in haar tegendeel doen verkeren. Zo beschrijft Larsson (1983) dat veel leerlingen een voorkeur hebben voor een meer traditionele rolverdeling (de docent geeft klassikaal en gestructureerd les, de leerlingen luisteren en werken daarna aan gesloten opdrachten) en als een leraar daarin verandering wil aanbrengen (de leerlingen werken zelfstandig aan open opdrachten), zullen leraar en leerlingen beiden hun invloed gaan aanwenden om de ander de gewenste rol te laten nemen. Het omgekeerde is ook mogelijk: leerlingen die meer ruimte willen voor eigen inbreng en samenwerken en leraren die aan de bestaande praktijk willen vasthouden (omdat ze vrezen hun grip op de gang van zaken te verliezen), of de verandering niet aandurven (omdat ze denken dat de leerlingen het niet aankunnen). Onderwijs wordt door leraar en leerlingen samen gemaakt.

Ook in een onderzoek van Sol en Stokking (2008b) bleken de perspectieven van leerlingen en docenten duidelijk te kunnen verschillen. Hier ging het om een school die in de onderbouw uren voor keuzewerktijd had ingevoerd. De bedoeling daarvan was dat leerlingen meer zelf sturing zouden gaan geven aan hun eigen leerproces (door te kiezen voor welk vak ze willen werken, namelijk een vak waarbij ze bepaalde zaken nog niet goed begrijpen of beheersen) en dat docenten meer zouden gaan inspelen op het leerproces van de leerlingen (door leerlingen meer op maat te ondersteunen resp. uit te dagen). Leerlingen bleken snel gebruik te maken van de hen geboden vrijheid om tijdens de betreffende uren zelf te bepalen waar ze aan werken en zo nodig hulp van de docent krijgen, en ze kozen massaal voor het maken van huiswerk en het leren voor een proefwerk, ook voor andere vakken dan het vak van de docent die op dat moment voor de klas stond. Veel docenten wilden echter dat de leerlingen werkten aan hun eigen vak. Ze wilden de leerlingen best meer op maat begeleiden, maar veel leerlingen hadden daar eigenlijk geen behoefte aan en meenden prima op eigen kracht verder te kunnen.

Kortom: ook leerlingen hebben opvattingen over onderwijs, leren, en de rollen van de docent en van henzelf. Docenten zullen hun onderwijspraktijk alleen samen met de leerlingen kunnen veranderen.

2.4 Verschillende motieven

Al met al is sprake van een scala aan motieven voor het nastreven van meer betrokkenheid van leerlingen bij de inrichting van hun onderwijs, zoals:

- omdat het moet (de wettelijke verplichting van medezeggenschap);
- voor het imago van de school;
- als uitlaatklep voor leerlingen bij ongenoegen;

- om te voorkomen dat leerlingen bepaalde veranderingen frustreren;
- omdat gezichtspunten en ervaringen van leerlingen nuttige informatie bieden;
- omdat het erbij betrekken van leerlingen hen motiveert en bindt;
- omdat leerlingen door overleg en discussie zaken beter kunnen begrijpen;
- omdat actieve leerlingen kunnen helpen docenten in beweging te krijgen;
- omdat leerlingen en docenten alleen samen onderwijs kunnen maken.

2.5 Wat leerlingen te bieden hebben

Na deze verkenning van vormen, verwachtingen en motieven staan we stil bij de vraag wat leerlingen, als zij worden betrokken bij beslissingen of worden gevraagd in dialoog te gaan over hun onderwijs, te bieden hebben.

Enerzijds zal dit afhangen van de motivatie en inzichten van de leerlingen zelf. Willen de leerlingen wel meedenken en meepraten over het onderwijs? Volgens Könings, Van Zundert, Brand-Gruwel en Van Merriënboer (2007) gebeurt het vaak dat leerlingen hun ideeën niet naar voren brengen, omdat ze daarvoor geen gelegenheid krijgen, of het niet durven, of het nut er niet van zien omdat er volgens hen toch niets mee wordt gedaan.

Andere onderzoeken en ervaringen wijzen uit dat als leerlingen de gelegenheid krijgen en ook het gevoel hebben vrij te kunnen spreken en serieus te worden genomen, velen zich zeker wel willen uiten over hoe zij hun onderwijs ervaren en wat er volgens hen beter kan.

Als ze het willen en doen, blijken ze het dan ook te kunnen, snijdt hetgeen ze inbrengen wel hout en is het van waarde? Volgens Levin (2000), Rudduck en Flutter (2000) en McIntyre e.a. (2005) kunnen leerlingen veel aandragen en bij uitstek zinvolle dingen zeggen over het onderwijs dat ze krijgen, en zijn de suggesties die ze doen vaak heel doordacht en constructief.

Anderzijds zal de kwaliteit en bruikbaarheid van de inbreng van de leerlingen afhangen van de manier waarop zij worden aangesproken en erbij betrokken. Zo kunnen bijvoorbeeld alleen die leerlingen worden geselecteerd of serieus worden genomen die opvattingen hebben die passen in het beleid of de status quo op een school (Cook-Sather, 2006; Lodge, 2005). Ook kunnen docenten van mening zijn dat leerlingen nog niet in staat zijn om weloverwogen bijdragen te leveren, of kunnen docenten geluiden die hen niet passen, negeren of opzij schuiven (Lodge, 2005; Fielding, 2004).

Veel auteurs benadrukken dezelfde soorten voorwaarden voor zinvolle leerlingparticipatie (zie Levin, 2000; Rudduck en Flutter, 2000; Fielding, 2001; Katz en

Assor, 2007; Mitra, 2008; Mitra en Gross, 2009). Docenten moeten open staan voor wat leerlingen te vertellen hebben en zelf openheid bieden over het waarom van bepaalde keuzes en beslissingen. Er moet een klimaat heersen van wederzijds respect en veiligheid, waarin leerlingen zich vrij kunnen voelen om zich te uiten. Docenten en leerlingen moeten elkaar willen en proberen te begrijpen, en moeten daartoe misschien eerst nog gedeeltelijk dezelfde taal leren spreken. Initiatieven van leerlingen, zoals een onderzoek naar een bepaald aspect van het onderwijs dat zij zelf opzetten en uitvoeren, behoren te worden verwelkomd. Leerlingen moeten ook echt serieus worden genomen, wat kan blijken als er met hun opmerkingen en suggesties ook iets wordt gedaan. Deze open, respectvolle, gelijkwaardige en op leren en verbeteren gerichte omgang tussen docenten en leerlingen moet als het ware deel uitmaken van het sociale weefsel van de school.

Levin (2000) stelt terecht dat het niet eenvoudig is om een dergelijke betekenisvolle dialoog te realiseren bij de duidelijke verschillen in positie en macht die er ook zijn en onvermijdelijk zullen blijven bestaan. Leerlingen in deze tijd willen volgens hem echter geen revolutie en ook geen controle, ze willen weten waarom bepaalde zaken van hen worden verwacht of op een bepaalde manier zijn geregeld, ze willen gehoord worden, en ze willen een zekere ruimte voor het maken van eigen keuzes. Dit laatste is niet vreemd, want, zoals Rudduck en Flutter (2000) opmerken, leerlingen hebben en ervaren tegenwoordig buiten de school veel meer autonomie en verantwoordelijkheid dan in de school vaak het geval is. Juist dit contrast is waarschijnlijk een van de oorzaken voor de motivatieproblemen die aanleiding zijn om het onderwijs te gaan veranderen. Het aanbieden van eigen keuzemogelijkheden is overigens geen panacee (Katz & Assor, 2007), omdat de context waarin en manier waarop die worden aangeboden en ook de inhoud van de opties er toe doen.

Indien de hiervoor genoemde voorwaarden kunnen worden vervuld, is vervolgens de vraag of de leerlingen die hun stem laten horen het wel met elkaar eens zijn. Ervaringen en behoeften kunnen tussen leerlingen aanmerkelijk verschillen. Door gehoor te geven aan opvattingen van een meerderheid kan het geluid van een minderheid worden genegeerd, terwijl wellicht juist leerlingen die zich minder gemakkelijk uiten of zich niet zo manifesteren belangrijke ervaringen en gezichtspunten kunnen aandragen (Cook-Sather, 2006; Fielding, 2004; Flutter, 2007). Leerlingen die actief gebruik maken van de mogelijkheden om hun stem te laten horen, vertegenwoordigen ook niet zonder meer ook andere leerlingen, laat staan alle andere leerlingen.

2.6 Verschillen in perceptie tussen leerlingen en docenten

Vervolgens moet blijken of leerlingen en docenten het met elkaar eens zijn, of kunnen worden. Om te beginnen zullen ze vaak niet op dezelfde manier tegen dingen aankijken, dat is nu juist een belangrijke reden om met elkaar in gesprek te gaan! Een belangrijk motief voor leerlingparticipatie is dat leerlingen een andere kijk kunnen hebben op het onderwijs dan hun docenten. Enkele recente onderzoeken werpen hier meer licht op.

Volgens Könings (2007) worden leerlingen meestal niet betrokken bij het ontwerpen van hun leeromgeving. Hun perceptie daarvan blijft daardoor onopgemerkt, wat de effectiviteit van de leeromgeving vermindert. Het perspectief van de leerling op de leeromgeving is belangrijk omdat dit perspectief direct van invloed is op het leergedrag en daarmee ook op het leerproces. In haar onderzoek bleek dat de meeste kenmerken van de krachtige leeromgeving zoals leerlingen (derde klassers) die wensen, in hun perceptie minder voorkomen dan zij zouden willen. Ook tijdens de tweede fase (vierde klassers) bleken de leerlingen belangrijke kenmerken nog steeds slechts in beperkte mate te ervaren, vooral waar het gaat om boeiende leerinhouden, productief leren, zelfstandig leren en rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Vooral over het laatste kenmerk, rekening houden met verschillen, zijn ze niet tevreden.

Onderzoek onder docenten (die lesgeven aan vierde klassers) wees uit dat ook zij de mate waarin sprake is van zelfstandig leren en van differentiatie vrij beperkt achten. Ten aanzien van vrijwel alle door Könings onderscheiden kenmerken wensen docenten meer realisatie dan zij momenteel ervaren, terwijl de inschattingen van de docenten van de huidige situatie over het algemeen positiever zijn dan die van de leerlingen. Ook de wensen van de docenten liggen hoger dan die van de leerlingen, behalve ten aanzien van productief leren en zelfstandig leren, waarbij de wensen van de leerlingen hoger liggen.

Deze uitkomsten kunnen worden vergeleken met die van Sol en Stokking (2008a), die zich concentreerden op het pedagogisch-didactisch handelen van docenten in scholen met een vernieuwend onderwijsconcept. Zij onderzochten het huidige en het gewenste handelen op een reeks taakgebieden van docenten op zes scholen zoals waargenomen door docenten en door leerlingen. Hun bevindingen kwamen gedeeltelijk overeen met die van Könings. De docenten schatten de mate waarin zij de taakgebieden momenteel behartigen gemiddeld hoger in dan de leerlingen doen, maar bij de meeste taakgebieden scheelt het niet echt veel. Docenten willen gemiddeld bij alle taakgebieden duidelijk hoger scoren dan zij momenteel doen, en leerlingen willen bij veel taakgebieden ook meer dan zij nu ervaren.

De voorkeuren van docenten en leerlingen lopen echter wel enigszins uiteen. Zo vinden docenten het bijvoorbeeld belangrijker om meer te doen aan het duidelijk maken van het nut van de leerstof en de samenhang tussen vakken dan leerlingen dat zelf nodig vinden. Omgekeerd wensen leerlingen een grotere toename in hun vrijheid om zelf keuzes te maken dan docenten dat willen. Per school en per afdeling binnen een school blijken de verschillen bij sommige taakgebieden aanzienlijk te kunnen zijn, zozeer dat docenten soms iets veel meer willen dan nu maar de leerlingen het in de huidige situatie al wel genoeg vinden, en andersom. Docenten kunnen bijvoorbeeld (nog) meer willen doen aan het bevorderen van het zelfstandig leren van de leerlingen, terwijl dat van de leerlingen zelf niet hoeft.

Door gegevens te verzamelen bij de leerlingen en daarover met hen in gesprek te gaan, kunnen docenten kennis verkrijgen die voor de afstemming op de leerlingen en de realisatie van een optimale leeromgeving van groot belang is.

2.7 Reacties komen voort uit opvattingen

De laatste stap in dit hele proces betreft de manier waarop de school resp. docenten reageren op hetgeen de leerlingen inbrengen. Uiteindelijk blijken de praktijk en de opbrengsten van leerlingparticipatie voor een belangrijk deel te worden bepaald door de opvattingen van de docenten (Cook-Sather, 2006; Flutter, 2007; McIntyre et al., 2005). Zij kunnen meer of minder open staan voor het geven van meer invloed aan leerlingen. Docenten die zich daardoor bedreigd voelen in hun autoriteit zullen hiermee veel moeite hebben en zich defensief opstellen. Andere docenten zullen zich open stellen voor de inbreng van leerlingen en de verandering in de onderlinge relatie die dit met zich mee kan brengen positief waarderen. Sommige docenten kunnen er echter ook weer teveel van verwachten, en kunnen teleurgesteld raken als bepaalde ideeën van leerlingen niet goed uitvoerbaar blijken of anders uitpakken dan verwacht. Uit het onderzoek van McIntyre et al. (2005) bleek verder dat docenten, ook los van hun grondhouding ten opzichte van leerlingparticipatie, over het algemeen vooral die ideeën van leerlingen zullen overnemen die het beste (lijken te) passen bij hun eigen opvattingen en onderwijspraktijk. Broos en Korte (2007), schrijvend over docenten in het Nederlandse voortgezet onderwijs, stellen dat veel docenten van mening zijn dat zij niet kunnen worden gedwongen iets te doen of te laten waarmee zij het niet eens zijn. Zij houden graag vast aan praktijken die in hun ervaring hun bruikbaarheid hebben bewezen. Hun opvattingen en praktijken hangen vaak nauw samen en hebben vaak een sterk persoonlijk karakter.

3 Eerder Nederlands onderzoek naar leerlingparticipatie in het VO

De afgelopen vijf jaar zijn in Nederland drie onderzoeken uitgevoerd naar leerlingparticipatie in het voortgezet onderwijs die we hier kort samenvatten.

3.1 Onderzoek van het ITS in 2005

Op verzoek van het CBOO heeft het ITS in 2005 een onderzoek uitgevoerd naar de manier waarop scholen leerlingparticipatie organiseren en hoe deze participatie in de praktijk functioneert (Smit, Vrieze & Van Kuijk, 2005). Voor het onderzoek is literatuur bestudeerd, zijn gesprekken gevoerd met directies, voorzitters en secretarissen van medezeggenschapsraden, coördinatoren, leraren en leerlingen in inspraakorganen en ‘doorsnee’ leerlingen, en zijn ‘good practices’ beschreven. De voor dit rapport belangrijkste resultaten kunnen als volgt worden samengevat.

Het onderwijs heeft te kampen met een afbladderend imago: (te) veel leerlingen haken af of vallen uit. Centrale kenmerken van het onderwijssysteem, zoals de leerstofjaarklassen en centrale examens, staan ter discussie. Scholen zijn vaak sterk gericht op de lesstof en leren is een individuele aangelegenheid en wordt door leerlingen als saai ervaren. Overal in het land wordt geëxperimenteerd met nieuwe vormen van onderwijs, waarin leerlingen een rijkere leeromgeving wordt aangeboden, ze worden uitgedaagd om zelfstandig en samen met medeleerlingen kennis en vaardigheden te ontwikkelen, ook vakoverstijgend wordt gewerkt en docenten meer begeleider zijn van het leerproces. Dit vraagt om een andere aanpak om leerlingen te betrekken bij de school.

Als scholen zich op deze manier willen ontwikkelen als professionele, lerende organisatie, moeten directies en docenten zich nieuwe kennis, vaardigheden, houdingen en opvattingen eigen maken om adequaat te kunnen reageren op de veranderingen die op hen afkomen. Ze moeten rekening houden met de positie en de behoeften van leerlingen en hen aanspreken op hun eigen verantwoordelijkheden. Ze moeten leerlingen serieus nemen, bij zowel geïnstitutionaliseerde als informele vormen van leerlingparticipatie. Leerlingen moeten kunnen participeren in vernieuwingen en projecten en kunnen ontdekken dat overleg en onderhandeling nodig zijn om hun eigen doelen te bereiken.

Het ideaal van leerlingparticipatie via de *Wet medezeggenschap onderwijs* is in het voortgezet onderwijs volgens de auteurs grotendeels een abstractie. Initiatieven via medezeggenschapsraden en leerlingenraden blijven vaak steken in goede bedoelingen als er geen sprake is van concrete ondersteuning vanuit leraren en directie. Onderscheid kan worden gemaakt tussen leerlingen als afnemers en als medevormgevers van onderwijs. Scholen die erin slagen goede, effectieve vormen van participatie te realiseren, hebben daarop een visie ontwikkeld en proberen zich te ontwikkelen tot een professionele, lerende gemeenschap. Ze bieden leerlingen ruimte voor zelfstandigheid en om verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leerprocessen. Een belangrijke voorwaarde is dat de school als professionele organisatie een duidelijke, expliciete en gedeelde visie op leerlingparticipatie ontwikkelt.

Het belang van een professionele, lerende gemeenschap blijft niet beperkt tot alleen leerlingparticipatie. Ook bij andere vernieuwingsprocessen op scholen zijn een duidelijke richting en persoonlijke betrokkenheid van en coherentie tussen de leden van de schoolgemeenschap belangrijke factoren voor succes (Waslander, 2007).

3.2 Onderzoek voor het LAKS in 2006

In opdracht van het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) is in 2006 een onderzoek verricht naar het voorkomen van en ervaringen met leerlingparticipatie in het voortgezet onderwijs. We vatten het rapport dat van dit onderzoek is verschenen (Van der Linde, Sarti & Rutjes, 2006) hier samen.

Uit de literatuur en eigen ervaringen kwam naar voren dat leerlingen graag gehoord willen worden en zich serieus genomen willen voelen, en dat sprake is van een grote behoefte aan vormen van inspraak, formeel en informeel. Ook was duidelijk dat leerlingen al wel op zekere schaal worden betrokken bij besluitvorming over buitenschoolse activiteiten, maar dat inspraak in de kwaliteit van het onderwijs en het beleid van de school minder gemeengoed zijn. Een goed overzicht ontbrak echter. Op de website van het LAKS werd een vragenlijst beschikbaar gesteld. Deze is volledig ingevuld door in totaal 5435 leerlingen, van ruim 850 schoollocaties verspreid over het land (ruim 60% van alle bestaande locaties).

Voor het deelnemen aan activiteiten op het vlak van leerlingparticipatie noemen leerlingen uiteenlopende redenen: om dingen te kunnen organiseren, om er iets van te leren, omdat ze iets willen veranderen, om problemen op te lossen, “omdat er anders niets gebeurt”, om te kunnen samenwerken met vrienden, en om een relatie op te bouwen met docenten en/of schoolleiding.

Ruim 70% was het (zeer) eens met de stelling: “Ik vind het belangrijk dat ik meer inspraak krijg op school!”. Dit percentage verschilde slechts weinig tussen de schooltypen (vmbo, havo, vwo). Gemiddeld genomen geldt dat leerlingen die al (meer) participeren, (nog) meer inspraak willen.

Het aantal onderwerpen waarover de leerlingen aangaven mee te praten verschilde weinig tussen jongens en meisjes maar wel tussen de schooltypen: vmbo-ers praten over meer onderwerpen mee dan havo-ers en vwo-ers. Ook bij deze vraag geldt: leerlingen die al zeggen mee te praten over een onderwerp, willen gemiddeld genomen daarbij nog meer inspraak dan ze nu al ervaren. Zie Tabel 1.

Tabel 1: Onderwerpen waarover leerlingen (willen) meepraten

(Bron: Van der Linde, Sarti & Rutjes, 2006; ontleend aan tabellen 3 en 4, pp. 49-50).

Onderwerp	Praat al mee (%)	Wil meer inspraak (%)	Vershil (%)
<i>Sfeer op school</i>			
Het tegengaan van pesten op school	27	38	11
Het bemiddelen bij conflicten op school	26	36	10
Het begeleiden van jongere leerlingen	17	30	13
<i>Leraren en mentoren</i>			
Het beoordelen van leraren	41	60	19
De mentoren	25	36	11
Het aannemen en ontslaan van leraren	6	32	26
<i>Gebouw en voorzieningen</i>			
De voorzieningen (studieruimtes, computers e.a.)	22	54	32
Het uiterlijk van het gebouw	18	39	21
De indeling van het gebouw	12	38	26
<i>Invulling lessen, toetsen en regels</i>			
De manier waarop we les krijgen	39	50	11
De schoolexamens en toetsen	31	47	16
De regels op school	27	49	22
De lesroosters	27	59	32
De onderwerpen tijdens de lessen	26	43	17
De examenregeling	13	35	22
Welke vakken er worden aangeboden	12	45	33
De boeken die worden gebruikt	11	35	24

Uit Tabel 1 blijkt dat de meest voorkomende vormen van leerlingparticipatie ten tijde van dit onderzoek (2006) betrekking hadden op het beoordelen van leraren en de manier waarop leerlingen les krijgen. De leerlingen willen over de hele linie meer inspraak dan zij nu krijgen (of ervaren), maar vooral ten aanzien van het beoordelen van leraren, de lesroosters, de voorzieningen in de school, de manier waarop ze les krijgen, de toetsen en schoolexamens, en de vakken die worden aangeboden. Het verschil tussen het percentage dat aangeeft nu al mee te praten en het percentage dat meer inspraak wil (dan nu) is het grootste bij de vakken die worden aangeboden, de lesroosters en de voorzieningen van de school.

Het rapport beschrijft ook voorbeelden van ‘good practices’. Deze variëren van een klein en informeel leerlingenpanel dat echter wel veel invloed heeft, via een door de leerlingen zelf georganiseerde tweejarige, grootschalige enquête onder alle leerlingen van de bovenbouw over alle onderwerpen die te maken hebben met sfeer en kwaliteit, tot een reeds 20 jaar durende inspraak van leerlingen in de benoeming en beoordeling van docenten en een leerlingenparlement dat actief samenwerkt met vijf leerlingenraden (één per afdeling). Alle beschreven vormen kenmerken zich door het feit dat ze op de scholen stap voor stap zijn ontwikkeld en dat de leerlingen zorgvuldig worden begeleid en ondersteund door een of twee vaste docenten.

De auteurs van het rapport signaleren de volgende succesfactoren: begin klein met gemotiveerde leerlingen, pas de structuur aan wanneer nodig, begrensd samen de inhoud, houd de leerlingen gemotiveerd, zorg voor goede begeleiding, informeer de achterban (de overige leerlingen), en overtuig de schoolleiding van het belang.

Bevindingen zoals in dit LAKS-onderzoek zijn niet uniek voor Nederland. Zo blijkt bijvoorbeeld ook uit onderzoek van De Groof en Elchardus (2003) in Vlaanderen dat er aanzienlijke verschillen kunnen zijn in percepties tussen leerlingen en docenten, dat leerlingen veel meer inspraak willen dan nu het geval is (ongeacht in welke mate het nu plaatsvindt), en dat een positieve beleving van het schoolklimaat en een goede relatie met de docenten kunnen bijdragen aan de motivatie van leerlingen voor school.

3.3 Onderzoek op verzoek van de VO-raad in 2008

Dit onderzoek in 2008 was aangevraagd en uitgevoerd om zicht te krijgen op de vraag of leerlingparticipatie inderdaad, zoals vaak lijkt te worden aangenomen, bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs en daarmee aan het leren van de leerlingen.

In het bestek van dit onderzoek kon de laatste stap, naar het leren van de leerlingen, slechts in beperkte zin worden meegenomen.

Op de zeven scholen die aan dit vorige onderzoek hebben meegedaan, bleek dat leerlingparticipatie heel diverse vormen kan aannemen, formeel en informeel, en over heel verschillende onderwerpen kan gaan, zoals materiële voorzieningen, schoolorganisatie en schoolregels, individuele docenten, activiteiten die buiten het gewone curriculum vallen, en inhoud en vormgeving van het onderwijs.

De vormen van leerlingparticipatie die op de zeven scholen zijn aangetroffen, bleken te kunnen worden ondergebracht in zeven te onderscheiden clusters. Deze zijn in dit rapport vermeld in het begin van hoofdstuk 2. We vatten nu samen wat over deze vormen in het rapport over het onderzoek in 2008 verder is opgemerkt.

Van overleg en enquêtes op schoolniveau kunnen alleen (positieve) effecten op de kwaliteit van het onderwijs worden verwacht als daarin concrete aspecten van de inhoud en/of aanpak van het onderwijs zelf aan de orde zijn en als dit leidt tot bepaalde besluiten, die ook worden uitgevoerd, en die ook blijken te leiden tot verbeteringen in de lessen. Uit de literatuur en dit onderzoek blijkt niet dat dit vaak voorkomt. Een specifieke vorm hiervan is die waarbij het onderwijsconcept van een school (opnieuw) onder de loep wordt genomen en daarbij de hele schoolgemeenschap wordt betrokken, dus ook de leerlingen, bijvoorbeeld in de vorm van een dag met brainstormsessies en workshops.

Participatie van leerlingen in commissies en activiteiten voor cultuur, muziek of sport kan bijdragen aan het gevoel van betrokkenheid van (veel) leerlingen bij de school, de sociale cohesie en het algehele schoolklimaat. Dit kan doorwerken in de motivatie van leerlingen voor school en leren.

Het fungeren van leerlingen als mentor of tutor kan, afhankelijk van hoe men leerlingparticipatie wil definiëren, gelden als een specifieke vorm daarvan: niet door mee te praten en mee te beslissen over onderwijs maar door zelf onderwijs of begeleiding te helpen verzorgen.

Van informeel contact van leerlingen in een klas met een individuele docent, en van enquêtes onder leerlingen over het handelen van een individuele docent (afhankelijk van wat met de antwoorden wordt gedaan) kunnen waarschijnlijk het meest direct effecten worden verwacht op het onderwijs dat in de lessen wordt verzorgd. Zulke effecten kunnen zich dan voordoen bij in principe alle leerlingen in de betreffende klas bij de betreffende docent (dus niet alleen de leerlingen die hun mondje roeren), en kunnen bijdragen aan beter onderwijs en (daardoor) beter leren, afhankelijk van de veranderingen die de docent in zijn of haar klas doorvoert.

Bij meer formele vormen van leerlingparticipatie, zoals bijvoorbeeld een leerlingenraad, vertegenwoordigen de leerlingen die daaraan deelnemen meestal niet duidelijk de rest van de leerlingen. Zij leren bepaalde vaardigheden, leren docenten beter kennen en kunnen (nog) meer gemotiveerd raken voor school. De overige leerlingen op de school hebben vaak weinig weet van wat er gebeurt en kunnen er dus ook niet door worden gemotiveerd. Of het leren van de overige leerlingen erdoor wordt beïnvloed, lijkt af te hangen van of er besluiten worden genomen die het onderwijs in de klassen en lessen direct raken (en daadwerkelijk worden doorgevoerd en ook inderdaad verbeteringen blijken te zijn).

De informele participatie van leerlingen in contacten met individuele docenten over hun onderwijs lijkt een potentieel invloedrijke maar onderbenutte vorm van leerlingparticipatie. De realisatie hiervan is, mede bij ontbreken van schoolbeleid op dit punt, sterk afhankelijk van de opvattingen en houdingen van de individuele docenten. Veel docenten lijken er wel voor open te staan, maar er niet gemakkelijk toe te kunnen komen.

Het rapport over dit vorige onderzoek sloot af met de aanbeveling aan scholen die hier serieus werk van wil gaan maken om daartoe expliciet beleid te ontwikkelen, samen met docenten, en leerlingen. Belangrijke ingrediënten daarbij zijn: daadwerkelijk serieus nemen van de meningen en behoeften van leerlingen, duidelijk maken van de opties die er zijn en de kaders waarbinnen beslissingen kunnen en moeten worden genomen, voorzien in betrokkenheid van alle leerlingen bij de participatie (door alle leerlingen te informeren over wat wanneer waarom door wie wordt besproken, en zichtbaar te maken wat er gebeurt met de inbreng van de participerende leerlingen), en streven naar coherentie tussen wat op het niveau van de school wordt besloten, afgesproken en gedaan en wat in de klassen, vakken en lessen gebeurt.

Ook werd aanbevolen nader onderzoek te doen naar de mogelijkheden van participatie op schoolniveau over de inhoud en vormgeving van het onderwijs zelf (wat nu nog weinig gebeurt) en van participatie in de vorm van een directe dialoog tussen leerlingen (in een klas) en een individuele docent (van een vak) en de rol die de opvattingen van docenten hierbij spelen. Deze aanbeveling heeft geresulteerd in het verzoek van de VO-raad om een aanvullend onderzoek, waar onderhavig rapport het verslag van vormt.

4 Interviews met schoolleiders, docenten en leerlingen op vijf scholen

4.1 Opzet en deelname

In het voorjaar van 2009 is een aantal scholen benaderd om te overleggen over eventuele deelname aan dit onderzoek. Dit betrof scholen die hadden deelgenomen aan het vorige onderzoek (Sol en Stokking, 2008c), scholen waarvan de schoolleiders deelnamen aan een workshop over leerlingparticipatie tijdens het jaarlijkse congres van de VO-raad in april 2009, en scholen uit het contactennetwerk van de onderzoekers waarvan bij hen bekend was dat die belangstelling hebben voor leerlingparticipatie. Nadere verkenning, door middel van telefonische enquêtering en gesprekken op de scholen, leidde tot een groep van vijf scholen die gingen deelnemen.

Op deze scholen is in het najaar van 2009 een eerste interviewronde gehouden onder de schoolleiding, docenten en leerlingen, deels individueel en deels groepsgewijs. In totaal zijn 15 interviews gehouden waaraan 10 leden van de schoolleiding van deze vijf scholen, 14 docenten en 36 leerlingen deelnamen. Tijdens deze interviews is door de respondenten op een lijst met onderwerpen met betrekking tot onderwijs aangekruist welke daarvan bij de besproken vormen van leerlingparticipatie aan bod komen. De gebruikte interviewleidraden en de lijst met onderwerpen zijn opgenomen in de bijlagen 1, 2 en 3.

Ter verdieping van de opbrengsten van het onderzoek zijn op vier van deze scholen in de winter van 2009-2010 vervol ginterviews gehouden, drie individuele interviews met schoolleiders, twee groepsinterviews met in totaal zes docenten, en vier groepsinterviews met in totaal 18 leerlingen. Het bleek wel lastig om hiervoor concrete afspraken te maken; in een aantal gevallen kwamen afspraken weer te vervallen en moesten nieuwe afspraken worden gemaakt. De vijfde school gaf direct na de eerste interviewronde al aan dat een tweede interviewronde niet inpasbaar was. De lijst met mogelijke interviewvragen is opgenomen in bijlage 4. Omdat voor een aantal interviews niet veel tijd beschikbaar bleek te zijn, kon deze lijst niet volledig worden afgewerkt.

Tot slot is op alle vijf scholen een schriftelijke vragenlijst verspreid onder alle docenten van de deelnemende afdelingen (dus niet alleen de docenten die hadden deelgenomen aan interviews). Deze vragenlijst is opgenomen in bijlage 5.

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van beide interviewrondes. De uitkomsten van de vragenlijst komen in het volgende hoofdstuk aan bod.

4.2 Eerste interviewronde: antwoorden op vragen

In de eerste interviewronde kon de interviewleidraad min of meer worden gevolgd, zowel bij schoolleiders en docenten als bij leerlingen. Zoals gebruikelijk bij dit type interviews werden bij sommige vragen ook (al) antwoorden gegeven op andere vragen. Ook bleken bepaalde vragen niet veel (nieuwe) inzichten op te leveren. We vatten de verkregen antwoorden hieronder samen onder een aantal kopjes.

Belang van en houding tegenover leerlingparticipatie

Voor het belang van leerlingparticipatie worden vijf soorten motieven genoemd: organiseren van medezeggenschap, bevorderen van betrokkenheid en gemeenschap, verbeteren van het onderwijs, bijdragen aan de persoonlijke vorming van leerlingen, en profileren van de school. Vanuit elke geleding (schoolleiding, docenten, leerlingen) zijn al deze vijf motieven naar voren gebracht. Wel zijn er verschillen tussen de scholen. Het verbeteren van het onderwijs is voornamelijk genoemd op de scholen A (vmbo) en B (gymnasium), en op school C (havo/vwo) zijn voornamelijk door de schoolleiding motieven naar voren gebracht (bevordering van betrokkenheid en profilering).

Op de vraag naar de mate waarin leerlingparticipatie past bij de school en bij deze tijd zijn drie soorten reacties verkregen: het past bij deze school om de leerlingen er actief bij te betrekken, het past bij de hedendaagse rol van de docent, en het draagt bij aan de vorming van de leerlingen voor deze samenleving. Ook deze reacties zijn door alle drie geledingen geuit, zij het dat schoolleiders en docenten vooral de vorming van leerlingen benadrukken en leerlingen vooral het passen bij hun school. Dat het erbij betrekken van leerlingen past bij de rol die van de docent wordt verwacht, is voornamelijk genoemd op school A (vmbo).

De vragen in het interview naar waarover leerlingen *willen* resp. *kunnen* meepraten, leverden weinig zeggende antwoorden op en laten we daarom hier achterwege.

Doelen en verwachte resultaten

De hierboven genoemde motieven voor leerlingparticipatie en de redenen waarom dit past bij de school en deze tijd, kunnen tegelijk gelden als beoogde doelen. Globaal typerend lijken de scholen A en B zich dan vooral te richten op het organiseren van inspraak en het verbeteren van het onderwijs, de scholen C, D en E vooral op de

vormende waarde voor de leerlingen, terwijl op alle scholen meer of minder het ver-groten van de betrokkenheid bij de school is genoemd.

Gelet op de resultaten die met leerlingparticipatie naar verwachting kunnen worden bereikt, ontstaat een ander beeld. Op school A is hierbij, in overeenstemming met de op deze school genoemde motieven, door docenten en leerlingen het verbeteren van het onderwijs genoemd (door de schoolleiding meer de bijdrage aan de vorming van de leerlingen). Op school B, waar verbetering van het onderwijs ook een belangrijk genoemd motief is, worden door de schoolleiding en de docenten vooral bijdragen aan de motivatie, werkhouding en schoolresultaten van de leerlingen verwacht (de leerlingen noemen wel het verbeteren van het onderwijs). Op de scholen C en D, waar verbetering van het onderwijs niet als motief is genoemd, wordt dit als resultaat juist wel verwacht. Op school E blijft het beeld enigszins diffuus (de schoollei-ding noemt als motief de vorming van leerlingen en verwacht dat ook als resultaat; de docenten noemen ook als motief de vorming van leerlingen maar verwachten als resultaat vooral informatie voor de schoolleiding, en de leerlingen zien het nut voor-al in de feedback aan docenten).

Uit het voorgaande lijkt de conclusie te kunnen worden getrokken dat op de meeste van deze vijf scholen nog geen sprake is van een duidelijke en gedeelde visie op het waarom van leerlingparticipatie en wat daarmee zou moeten worden bereikt.

Coördinatie, ondersteuning en facilitering

Ook het beeld van de mate waarin participatie op de scholen wordt gecoördineerd en gefaciliteerd en de leerlingen daarbij worden begeleid, blijft enigszins diffuus. De geïnterviewde leerlingen op de scholen A en B zeggen dat zij worden begeleid en de leerlingen op de scholen A, B, D en E zeggen dat participatie wordt gefaciliteerd. De schoolleiding op school A ziet nog te weinig coördinatie maar de docenten op deze school zien een duidelijke verankering in hun taken en in het programma, terwijl de coördinatie waarvan volgens de schoolleiding op de scholen C en D sprake is, juist door de geïnterviewde docenten en/of leerlingen op deze scholen niet wordt ervaren. De leerlingen op school C geven aan dat wel sprake is van coördinatie (door de mentor) maar dat zij niet echt worden begeleid.

Onderwerpen met betrekking tot onderwijs

Tijdens de interviews is door de deelnemers op een lijst met vier rubrieken met in totaal 34 onderwerpen (zie bijlage 3) met betrekking tot onderwijs aangekruist of deze bij de besproken vormen van leerlingparticipatie aan bod komen. De meeste onderwerpen komen volgens 30-50% van de betrokkenen aan de orde. Het minst komen aan de orde contacten met ouders (23%), voorlichting (24%) en officiële

teksten zoals schoolplan en schoolgids (28%), het meest de instructie en begeleiding door docenten (51%), plannen voor onderwijsvernieuwing en verbetering (52%) en de kwaliteit van docenten (62%). Hierbij moet worden bedacht dat het merendeel van de respondenten bestond uit leerlingen.

De onderwerpen bleken per rubriek zodanig samen te hangen dat het zinvol was om een gemiddeld percentage per rubriek te berekenen. Daaruit bleek dat onderwerpen betreffende de school als geheel (41%), de lessen en de aanpak van en begeleiding door docenten (43%) en de omgang en communicatie (42%) gemiddeld ongeveer even vaak aan de orde komen terwijl onderwerpen betreffende de leerstof en leermiddelen iets minder vaak worden besproken (31%).

De mate waarin deze vier rubrieken aan de orde komen verschilde niet duidelijk tussen de drie groepen respondenten: schoolleiders, docenten en leerlingen. Er bleken wel verschillen tussen de vijf scholen. Op de scholen A (vmbo) en B (gymnasium) komen zaken over de school als geheel en de leerstof en leermiddelen vaker aan de orde dan op de andere scholen, en op de scholen A (vmbo) en D (havo/vwo) zaken over de lessen en de docent en de omgang en communicatie vaker dan op de andere scholen. Gezien de beperkte aantallen respondenten per school en de wisselende aantallen respondenten per geleding moeten deze verschillen voorzichtig worden geïnterpreteerd (hier zijn alleen de duidelijkste verschillen benoemd).

De onderwerpen werden aangekruist als ze aan de orde komen bij de vormen van participatie die in de interviews werden besproken. Voor het overgrote deel ging het om vier vormen: een leerlingenraad, een meer informele klankbordgroep of panel of leerlingenlunch, een schoolbrede enquête, en docenten-enquêtes. De mate waarin de onderwerpen zijn aangekruist, verschilde tussen deze vormen. In een leerlingenraad komen meer verschillende onderwerpen aan de orde dan bij de andere vormen, vooral onderwerpen die de school als geheel betreffen (76%) maar ook de omgang tussen docenten en leerlingen en de communicatie (68%) en de leerstof en leermiddelen (53%). De lessen en de aanpak en begeleiding door docenten zijn vooral onderwerp van docenten-enquêtes (60%) en ook wel van een leerlingenraad (49%).

Ervaringen

De manieren waarop betrokkenen de praktijk van leerlingparticipatie op hun school ervaren, kan blijkens de interviews op vier punten worden gekenmerkt:

- er is sprake van meepraten, discussie, over en weer geven van feedback;
- leerlingen blijken hiertoe prima in staat en leveren een eigen bijdrage;
- het is verankerd in de school, het onderwijs en het handelen van docenten;
- en het pakt positief uit of er wordt juist weinig mee gedaan.

Ten aanzien van deze ervaringen blijken de scholen A en B zich te onderscheiden van de scholen C, D en E. Op school A (vmbo) domineert de ervaring dat het betrekken van leerlingen bij de gang van zaken in het onderwijs is verankerd in de school en in het contact tussen docenten en leerlingen. Op school B (gymnasium) ervaren zowel de schoolleiding als de leerlingen een min of meer bloeiende traditie van discussie en overleg (de docenten zien dit ook wel maar lijken zelf de voorkeur te geven aan informele contacten tijdens de lessen). Op de scholen C, D en E ziet de schoolleiding (en op school C zien ook de docenten) positieve opbrengsten voor docenten en/of leerlingen, maar op de scholen C en D zien de leerlingen deze niet (op school E zijn de ervaringen van docenten en leerlingen niet duidelijk geworden). Hieruit lijkt de conclusie te kunnen worden getrokken dat de ervaringen van de verschillende geledingen op de scholen A en B redelijk overeen komen, terwijl de ervaring (of perceptie) van de schoolleiding op de scholen C en D door de docenten en/of de leerlingen niet wordt gedeeld.

Waargenomen effecten

De in de interviews genoemde effecten hebben betrekking op de docenten (meer arbeidsvreugde, actiever, krijgen meer feedback, betere lessen, betere band met leerlingen), het onderwijs (diverse verbeteringen) en de leerlingen (voelen zich gehoord, begrijpen gemaakte keuzes beter, raken meer betrokken, leren docenten beter kennen, voelen zich meer gemotiveerd). Deze effecten worden genoemd door alle geledingen en op alle vijf scholen, maar niet elk effect door elke geleding op elke school. Tabel 2 geeft dit weer, en biedt tevens een voorbeeld van de manier waarop de antwoorden in de interviews zijn verwerkt en van het geschakeerde beeld dat deze interviews laten zien.

Tabel 2: In de interviews genoemde soorten effecten

D = effecten bij docenten; O = effecten in het onderwijs; L = effecten bij leerlingen

School >	A	B	C	D	E
Volgens de schoolleiding	D L	L	D L	O L	L
Volgens docenten	L	D O L	O?	D L	L
Volgens de leerlingen	O	D O L	D O L	D O L	D? L

Uit tabel 2 blijkt dat de schoolleiding en de docenten vooral effecten zien bij de leerlingen, terwijl de leerlingen het vaakst (ook) effecten zien bij de docenten en in het onderwijs. Opvallend genoeg zijn op school A, waarin het praten met leerlingen over het onderwijs het meest gemeengoed lijkt te zijn, de minste effecten genoemd. Dit komt wellicht juist doordat dit zo is opgenomen in de gewone gang van zaken?

Terugkoppeling naar de leerlingen

De vraag of sprake is van terugkoppeling naar de leerlingen van wat er met hun inbreng is of wordt gedaan, wordt door de schoolleiding op de scholen A, B en D positief beantwoord, door de docenten op deze scholen wisselend, door de leerlingen op de scholen A en B positief (altijd wel vanuit de school maar niet altijd vanuit docenten) en door de leerlingen op school D negatief. Op de scholen C en E is dit voor de schoolleiding niet duidelijk en antwoorden de docenten en leerlingen negatief. Vanuit de leerlingen gezien lijkt dus alleen op de scholen A en B sprake van een min of meer regelmatige terugkoppeling maar op de scholen C, D en E niet.

Successen

De vormen van leerlingparticipatie die door de respondenten worden genoemd als het meest succesvol, variëren per school en per geleding. Op school A geven docenten en leerlingen aan dat er, vooral in de wekelijkse “vloerraad”, veel wordt besproken en dat op school gewoon een heel open klimaat heerst; de teamleider, die minder contacten met de leerlingen heeft en de lat hoog legt, ziet vooral aspecten die nog vragen om verbetering. Op school B noemen de schoolleider en de docenten de participatie van leerlingen tijdens studiedagen, terwijl de leerlingen zelf de informele gesprekken met schoolleiding en docenten noemen. Op school C zijn niet duidelijk bepaalde successen genoemd. Op school D noemt de schoolleiding de studiedag en de sollicitatiecommissie, en noemen schoolleiding, docenten en leerlingen eensgezind de leerlinglunches (tijdens welke docenten en leerlingen informeel in contact komen). Op school E, ten slotte, noemt de schoolleiding de leerlingenraad en de docentenenquête, noemen de docenten de commissies waarvan leerlingen lid zijn, en noemen de leerlingen de gesprekken met de docenten. Kortom: heel verschillende vormen kunnen succesvol zijn en de perceptie daarvan kan tussen betrokkenen verschillen.

Knelpunten

De volgende knelpunten zijn genoemd: de werving van leerlingen (het is moeilijk voldoende leerlingen te vinden die hieraan mee willen doen en representatief zijn); de organisatie en communicatie; leerlingen missen lessen; leerlingen kunnen er niet goed mee omgaan (volgens anderen); en leerlingen voelen zich niet serieus genomen of onvoldoende gehoord (volgens leerlingen). Op de scholen A en C wordt vooral het probleem gevoeld, door schoolleiding en docenten, om voldoende leerlingen te werven die ook representatief zijn; op school C voelen leerlingen zich bovendien niet gehoord. Op school B speelt voornamelijk dat leerlingen er lessen door missen, terwijl de organisatie voor docenten bovendien onoverzichtelijk is. Op school D

geeft de schoolleiding aan dat leerlingen er nog niet goed mee kunnen omgaan (moeite met afspraken, ze overschatten zichzelf soms), is het volgens de docenten moeilijk om leerlingen te werven en zijn zij zelf veel tijd kwijt aan het verwerken van de gegevens uit enquêtes, en noemen de leerlingen een aantal problemen: het gebeurt niet regelmatig, de momenten zijn onhandig, docenten vinden meer inspraak van leerlingen niet leuk, je kunt als leerling niet alles zeggen, en je ziet er te weinig van terug. Op school E lijkt vooral sprake te zijn van problemen rond docenten: volgens de schoolleiding is het lastig hen erbij te betrekken, volgens de docenten zelf is het moeilijk om lessen aan te passen als leerlingen dingen niet interessant vinden, en volgens de leerlingen kennen de docenten de Leerlingenraad niet, en functioneert deze ook nog niet goed.

Opbrengst 1^e ronde

Al met al blijkt uit de interviews in de 1^e ronde dat verbetering van het onderwijs op deze scholen slechts één van de motieven is voor leerlingparticipatie en dat op de meeste scholen (nog) geen expliciet verband wordt gelegd tussen leerlingparticipatie en actuele behoeften aan en inzichten over onderwijsvernieuwing en daarmee samenhangende veranderingen in de rollen van docenten en leerlingen en hun onderlinge relaties. Op de meeste scholen lijkt (nog) geen sprake te zijn van een duidelijke en gedeelde visie op het hoe en waarom van leerlingparticipatie. Daarnaast blijken wel vrij duidelijke verschillen tussen de scholen onderling, waarbij positieve ervaringen die worden gedeeld door schoolleiding, docenten en leerlingen zich voornamelijk op twee van de vijf scholen voordoen, dezelfde scholen waarop ook het meest duidelijk sprake is van terugkoppeling naar de leerlingen. Verder blijkt dat heel verschillende vormen van leerlingparticipatie als succesvol kunnen worden ervaren. Mogelijk zit het hem dus niet in de specifieke vorm maar meer (of ook) in de manier waarop deze in de praktijk wordt gerealiseerd en het onderlinge contact verloopt en wordt ervaren.

4.3 Tweede interviewronde: opkomende thema's

In de tweede interviewronde kwam het minder dan in de eerste ronde voor dat de vooraf opgestelde interviewvragen konden worden afgewerkt maar kon anderzijds in een aantal interviews wel meer de diepte worden ingegaan. Uit de verkregen gegevens komt een aantal thema's naar voren die de interviewvragen overstijgen en een waardevolle aanvulling bieden op de hiervoor beschreven opbrengsten uit de eerste

ronde. We beperken ons daarom tot het beschrijven van deze thema's en geven per thema ter verduidelijking enkele citaten.

Onderwerpen hebben meer of minder met onderwijs te maken (en niet helemaal wel of niet), en betreffen ook niet altijd het niveau van de school of van docent, maar regelmatig zowel school als docent, of school en leerlingen, of docent en leerlingen.

Voor dit onderzoek is een scheiding gemaakt tussen meepraten op schoolniveau en op docentniveau, en meepraten over het onderwijs en over andere onderwerpen. In eerder onderzoek was gebleken dat participatie vaak beperkt blijft het schoolniveau en tot andere onderwerpen dan onderwijs en het ging er nu om in te zoomen op die situaties dat het wel over het onderwijs zelf gaat. Uit de voorbeelden die in interviews aan de orde kwamen, blijkt echter dat dit onderscheid lang niet altijd zo duidelijk te maken is. Uitgangspunten op schoolniveau en werkwijzen in lessen kunnen elkaar direct raken, en organisatorische of materiële kwesties kunnen inhoudelijke en/of didactische consequenties hebben, en omgekeerd. Een school kan bijvoorbeeld om financiële en inhoudelijke redenen aan leerlingen boekenpakketten verstrekken maar leerlingen kunnen in de praktijk in problemen komen door een onduidelijke planning, verschillen tussen docenten of te kleine kluisjes.

- *Er komt van alles ter sprake, het kan over van alles gaan. (...) Vaak komen dingen op tafel waar ze last van hebben. (...) We willen op school dat leerlingen zelfstandig werken op de vloer, maar zelf willen ze graag meer workshops (teamleider school A (vmbo), over de vloerraad (leerlingenraad per leerplein)).*

Gebrek aan duidelijke structuren en gelegenheden voor praten over onderwijs

Een aantal malen tijdens de interviews bleek dat docenten en/of leerlingen niet goed wisten wat waar ter sprake komt en dat het vaak lastig is om overleg of gesprekken te plannen, en ook bleek praktijken binnen een school sterk te kunnen verschillen.

- *Als je meer dan drie leerlingen bij elkaar wilt trommelen is dat logistiek lastig. Iemand kan dan opeens een afspraak vergeten en dan kun je voor je gevoel toch opeens opnieuw beginnen. (docent 3 school B (gymnasium) over gesprekken met leerlingen over zijn lessen).*
- (Over gesprekken met individuele docenten: Gebeurt dit bij alle docenten?). *Niet iedereen staat er voor open. (leerling 5 school B). (Heeft de docent met wie jullie een gesprek hebben gehad het er dan later nog over?). Vaak is het incidenteel, eenmalig. Het is niet regelmatig. (leerling 4).*
- (Vul je wel eens een vragenlijst in over een docent?). *Ja, heel vaak (leerling 1). Nee, ik nog nooit (leerling 2). (Was dit bij één docent?). Bij best veel docenten (leerling 3). Wij vaak over dezelfde, meestal een docent waar het wel goed mee*

gaat (leerling 1). *Wij ook over docenten waar het minder goed mee gaat* (leerling 3). (school C, scholengemeenschap, afdeling havo).

Dergelijke problemen hoeven er niet te zijn, het kan ook anders:

- *(Zijn er belemmeringen om zo'n gesprek te voeren?). Nee, eigenlijk niet. Je kan gewoon weg uit de les.* (leerling 1 school A (vmbo), over het wekelijkse gesprek in de vloerraad).
- *In de examencommissie gaat het over de inhoud van de examen-programma's. Als mentor praat ik met de leerlingen over problemen die zij ondervinden met docenten. Ik neem zelf ook eens in de zoveel tijd enquêtes af in een paar klassen, en dan kunnen ze aangeven wat ze van mijn lessen vinden. Dat kan zowel mondeling als schriftelijk. Ik heb afgelopen jaren geëxperimenteerd om ze zelf te laten opschrijven wat ze ervan vinden.* (docent 1 school B (gymnasium)).

De posities van en relaties tussen docenten en leerlingen spelen een grote rol

In sommige interviews bleek dat tussen docenten en leerlingen een vrij grote afstand kan bestaan terwijl in andere interviews naar voren kwam dat dit veel minder werd ervaren. Deze onderlinge verhoudingen lijken een duidelijke invloed te kunnen hebben op het verloop en de opbrengst van gesprekken.

- *Ik vind het ontzettend belangrijk om met leerlingen in gesprek te gaan, zodat je niet in je eigen clubje blijft met docenten. Het is ook een manier om contact te maken met elkaar. (...) Veel leerlingen vinden het best spannend om met mij in gesprek te gaan. (...). Ze zijn vaak geneigd te denken dat ze geen invloed hebben.* (teamleider school A (vmbo)).
- *(Voel je dat je op hetzelfde niveau een gesprek voert?). Ja, ze vraagt jou om hulp, dus je zit bijna op hetzelfde niveau. Maar je blijft verschil houden, je blijft een leerling. Ze luistert wel heel goed naar je.* (leerling 1 school A).
- *'s Ochtends sta ik ook vaak in de hal om met leerlingen die binnen komen bij te praten; dan haal ik leerlingen er wel eens uit die met een klacht zijn geweest. Zo hou je de drempel ook laag. (...) Het onderscheid tussen in en buiten de les is in mijn ogen nog te groot. Soms kunnen ze buiten de les heel gelijkwaardig optreden, en in de lessen zie je weer helemaal hoe iedereen in zijn oude rol gaat zitten. Je zou als docent veel meer met leerlingen hierover moeten praten. Het is belangrijk dat je je gelijkwaardig tegenover de leerlingen opstelt in een gesprek. Als leerlingen niet te laat mogen komen in de les, dan mogen docenten dat ook niet. Dus is het logisch dat leerlingen daar docenten op aanspreken.* (conrector school B (gym)).

- *Het is afhankelijk van het onderwerp of ze een gelijkwaardige gesprekspartner zijn. Dat ligt eraan of ze voldoende kennis hebben over het onderwerp en of het hun echt raakt.* (docent 3 school B).
- *(Hebben jullie het idee dat je goed kunt meepraten over hoe docenten het doen in de klas?). Ik vind dat een lastige vraag. (...) Je weet nooit hoe een leraar reageert, ze kunnen best boos worden.* (leerling 1). *Ja, dat heb ik ook* (leerling 2). *Ik zou het ook niet snel doen.* (leerling 3) (school C, scholengemeenschap, afdeling havo).
- *(Is soms sprake van verschil van mening?). Ik denk dat het vooral bij leraren hier op school belangrijk is dat je het rustig vertelt. Dat je uitlegt waarom je iets vindt en dat je ze het niet opdringt. Als je het op die manier kan, kun je er gewoon over praten met docenten.* (school D (scholengemeenschap havo/vwo) leerling 1). *Maar als je echt een meningsverschil hebt, heeft de docent wel vaak gelijk. Hij heeft toch die autoriteit. Hij heeft meer te zeggen over zijn eigen lessen dan iemand die zijn lessen volgt.* (leerling 2). *Soms snap ik het wel. Een docent heeft meestal een opleiding gevolgd. Ik snap wel dat je er op een gegeven moment klaar mee bent als je de hele tijd aanmerkingen op je les krijgt. Wij doen regelmatig voorstellen, maar als docent heb je denk ik wel het gevoel dat je het beter weet dan de leerlingen. Als leerling heb je wel meer zicht op wat er wel werkt in de klas en wat niet. Je moet daar als docent wel voor open staan om daar naar te kunnen luisteren. Docenten moeten dan over hun trots heen stappen. Dat is moeilijk, maar dat is voor iedereen moeilijk.* (leerling 1). *(Kunnen docenten dat?). Dat verschilt echt per docent.* (leerling 2).

Docenten verschillen sterk in hun kijk op en verwachtingen van leerlingen

Uit de interviews bleek duidelijk dat sprake is van grote verschillen tussen docenten. Dit bleek zowel uit de interviews met schoolleiders en met leerlingen, als uit die met docenten zelf.

- *(Durven leerlingen zich goed te uiten in een gesprek?). Ja, over het algemeen wel. (...) (Wat hebben leerlingen nodig om een goed gesprek te kunnen voeren?). Een zekere mate van reflectie. Dat leren leerlingen hier wel heel veel. Ik heb het hier een keer met leerlingen over gehad, en dit kunnen ze allemaal. Dat vind ik voor een puber ook wel heel erg knap. (...). De docenten in leerjaar 4 hebben weer net andere gesprekken, dan zijn ze net weer een stukje verder ontwikkeld. Sommige leerlingen zullen altijd de schuld leggen bij de rest van de wereld, maar daar heb je ook volwassenen van.* (teamleider school A (vmbo)).

- *Leerlingen worden steeds meer betrokken bij de school, ze krijgen meer binding met de school. Onze leerlingen kunnen ontzettend veel en we proberen al hun potentieel in te zetten. (conrector school B (gymnasium)).*
- *Ik vond dit al zinvol toen de schoolleiding daar niet eens zo enthousiast over was. Ik heb altijd gevonden dat er op de eerste plaats naar de leerlingen geluisterd moet worden, op de vraag: loopt de toke hier goed? Als je jan en alleman vraagt wat ze ervan vinden, heb je daar niet zoveel aan. Het gaat echt om de leerlingen. Ik vind het ook belangrijk dat de opleiding verloopt op een manier die ze prettig vinden. In mijn lessen heb ik altijd leerlingen erg betrokken en ook verantwoordelijkheden naar hen overgedragen. Toch zijn er nog veel docenten die weten wat het beste is voor de leerlingen; dat heb ik zelf nooit zo gehad. (docent 3 school B).*
- *(Hoe vaak komt het voor dat je met je leerlingen praat over jouw onderwijs?). Zelden, meer met collega's. (...). Ik hoor wel eens leerlingen onderling praten. Maar of ik er dan iets mee doe is twee. (...) Ik vind dat leerlingen wel eens harder mogen werken. (En in je eigen lessen?). Nee, ik vind het lastig. (...). Sommigen willen wel langer met je praten, anderen zijn zo uitgepraat. Ik doe het vooral met leerlingen die een intrinsieke motivatie hebben. Je wil bij die leerlingen wel investeren. Maar leerlingen die per definitie niks willen doen, daar investeer ik niet zo in. Daar houdt het op. (Bij een leerling die wel intrinstiek gemotiveerd is, kun je dus wel een gesprek krijgen over hoe het onderwijs verloopt?). Voor een havo-leerling is dat wel lastig. Die zijn veel vlakker. Ik leg wel eens uit waarom ik dingen bedacht heb, maar bij het omdat luisteren ze niet meer. (...). Ik weet niet of een havo-leerling in staat is om hierover mee te praten. Ik heb daar twijfels over. Ik weet het niet zo goed. Geen idee. Wat denkt u? (Op sommige scholen schijnt het wel te werken. Misschien ligt het eraan hoe je met leerlingen omgaat en het als school tot ontwikkeling brengt?). Hier hangt die cultuur nog niet. Er is vorig jaar wel aangegeven dat er veel problemen liggen met de intrinsieke motivatie. Veel docenten raken daar moe van, en een van de onderdelen is om te kijken om leerlingen meer te betrekken bij het onderwijs. (...). (Als het met een klas minder loopt, ga je daarover dan met de leerlingen in gesprek?). Ja, maar nooit met de klas als klas. Dan kom je in een lastig pakket. Maar wel met leerlingen individueel. (...). (Zijn er andere docenten waarvan je weet dat die wel praten met leerlingen over hun onderwijs?). Nou nee. (...) Ik vind het lastig om me kwetsbaar op te stellen voor leerlingen, dat kost me moeite. Ik ben met andere dingen bezig. Ik wil dat ze gewoon werken, dus het zit gewoon niet in mijn karakter. (docent 1 school C (scholengemeenschap, afdeling havo)).*

- ((Over de gang van zaken in de leerlingenraad) Hoe gaat dat over het algemeen, met de inbreng die leerlingen hebben?) *Het hangt af van het onderwerp, en je hebt ook een verschil tussen leerlingen van vmbo of van vwo. (Wat vind je van de gelijkwaardigheid van leerlingen vergeleken met de andere deelnemers?). Inhoudelijk zijn ze niet gelijkwaardig. Dat kun je wel graag willen, maar dat is gewoon niet zo. Daarom is het lastig hier leerlingen voor te vinden. Het is een taak voor ons om de drempel zo laag mogelijk te houden. Maar gelijkwaardig als gesprekspartner, dat vind ik wel. Je moet ze net zo serieus nemen als dat je jezelf serieus neemt.* (rector school D (scholengemeenschap havo/vwo)).

De terugkoppeling van opbrengsten of besluiten naar leerlingen blijft vaak beperkt

De terugkoppeling naar de leerlingen van wat met hun inbreng is of wordt gedaan, lijkt een achilleshiel te zijn. Voor leerlingen is dit belangrijk, maar het gebeurt nog niet zo vaak.

- (Als een verzoek wordt ingewilligd, wat dan?) *Ja dit koppel ik altijd terug aan het docententeam en het wordt ook doorgespeeld naar de MR. De MR koppelt dit ook weer terug via de LR. We hebben ook een lichtkrant, daarop heb ik wel eens een bericht gezet over wat dankzij de leerlingen is veranderd. Maar ik merk nu dat ik dit wel meer zou kunnen doen. Niet alles is altijd zichtbaar. Daar kan ik een verbeterslag in maken. (...).De terugkoppeling naar de leerlingen is niet altijd even duidelijk. (...). Het is voor de leerlingen belangrijk dat ze merken dat als ze iets aangeven er ook dingen kunnen veranderen, dat ze zien dat ze serieus worden genomen. Je moet het terugkoppelen. (...). Een vastere structuur zou daarvoor wel fijn zijn.* (teamleider school A (vmbo)).
- (Wat vinden leerlingen het belangrijkste als je een gesprek met ze voert?). *Er moet naar ze worden geluisterd. Ze moeten serieus worden genomen. Ze moeten er ook iets van terugzien.* (docent 1 school B (gymnasium)).
- (Wat is er voor nodig om een goed gesprek te kunnen voeren?). *Dat je echt naar elkaar luistert. Dat je ook weet dat er iets gebeurt met wat je zegt en dat je serieus wordt genomen.* (leerling 1). (...) (En die enquête die jullie hebben ingevuld, hebben jullie daar een terugkoppeling van gekregen in de klas?). *Nee* (leerling 1). *Nooit* (leerling 2). *Je vult hem in en je weet niet wat er verder mee wordt gedaan* (leerling 3). (...) (Zijn er door jullie al echt dingen veranderd in het onderwijs?). *Schoolinhoudelijke dingen moeten vaak langs veel schakels. Dat maakt het soms wel erg lastig en daar blijven die dingen ook het makkelijkst liggen. Zo worden sommige dingen wel eens vergeten.* (leerling 2). *Je hebt wel het idee dat er naar je geluisterd wordt, maar soms wordt er gewoon niks mee gedaan.* (leerling 3). *Je merkt daardoor ook niet gelijk iets terug in het on-*

derwijs. Ook niet bij docenten na een enquête, denk ik. Er zijn zoveel docenten, ideeën worden niet zomaar heel breed overgenomen. Die aanpak van de lessen heb je niet zomaar veranderd. Dat merk je niet zo heel snel (leerling 2). (school D (scholengemeenschap havo/vwo)).

Opbrengst 2^e ronde

Uit de interviews in de 2^e ronde komen samengevat de volgende aanvullende inzichten naar voren.

In de praktijk zijn de scheidslijnen tussen onderwerpen die met onderwijs te maken hebben en andere onderwerpen, en tussen onderwerpen die spelen en worden besproken op het niveau van de school en met docenten, niet zo scherp. Veel zaken in onderwijs hebben met elkaar te maken en al pratend kom je gemakkelijk van het een op het ander.

Op meerdere scholen (maar niet op alle) lijkt sprake van gebrek aan duidelijke structuren en gelegenheden voor leerlingparticipatie. Dit wordt als belemmerend ervaren. De percepties en ervaringen van de onderlinge posities en relaties van docenten en leerlingen spelen een grote rol in hoe ze zich opstellen en welke activiteiten ze wel of niet (gemakkelijk) aangaan.

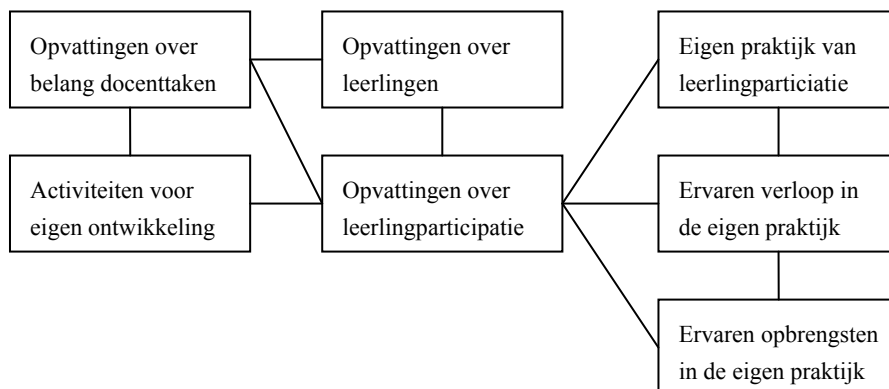
Er bestaan zeer grote verschillen tussen docenten in hun kijk op en verwachtingen van leerlingen. Deze werken duidelijk door in de praktijk van leerlingparticipatie.

5 Opvattingen, praktijken en ervaringen van 136 docenten

5.1 Opzet

Ter afronding van dit onderzoek is op alle vijf scholen die aan dit onderzoek deelnamen aan een groter aantal docenten een schriftelijke vragenlijst voorgelegd. De bedoeling hiervan was om zicht te krijgen op de aard van hun opvattingen, praktijken en ervaringen met betrekking tot leerlingparticipatie, en op de mate waarin hun opvattingen verband houden met die praktijken en ervaringen. Ter ondersteuning van dit laatste zijn in de vragenlijst ook uitspraken opgenomen over het belang van een aantal pedagogisch-didactische taken en over activiteiten in het kader van de eigen professionele ontwikkeling.

Al met al bevatte de vragenlijst zeven groepen met uitspraken. Deze groepen en een aantal mogelijke relaties daartussen zijn te zien in Figuur 1.



Figuur 1: Opvattingen, praktijk en ervaringen van docenten bij leerlingparticipatie

Elke groep is in de vragenlijst vertegenwoordigd door een aantal uitspraken. Deze in onderzoek gebruikelijke manier van werken heeft twee redenen. Voor een goed begrip van het navolgende leggen we hierna dit kort uit.

Ten eerste heeft elk begrip dat je wilt meten (bijvoorbeeld “opvattingen over leerlingparticipatie”) een aantal aspecten en moet je, om dat begrip goed te kunnen meten (te kunnen “dekken”) een aantal daarvan in het instrument opnemen (in de vorm van verschillende uitspraken of “items”).

Ten tweede zijn antwoorden op losse uitspraken altijd enigszins onbetrouwbaar en kan door het gemiddelde te nemen over een aantal uitspraken een meer betrouwbare maat worden verkregen (meetfouten vallen dan tegen elkaar weg). Zo’n gemiddelde biedt meteen ook een betere meting van het begrip (geeft een bredere “dekking” van het begrip). Dit laatste gaat natuurlijk alleen op als de antwoorden op de uitspraken waarover je het gemiddelde wilt nemen in voldoende mate met elkaar samenhangen (immers: als ze niet samenhangen meten ze kennelijk niet hetzelfde).

In totaal bevat de vragenlijst, verdeeld over de zeven groepen, 122 uitspraken. Zie bijlage 5.

5.2 Respons en betrouwbaarheid

De vragenlijst is ingevuld door 136 docenten (59% mannen, 41% vrouwen), in leeftijd variërend van 22 tot 65 jaar (gemiddeld 44 jaar) en met 1 tot 40 jaar werkervaring (gemiddeld 17 jaar).

Een eerste analyse van de verkregen antwoorden liet zien dat per onderscheiden groep van uitspraken meerdere subgroepen kunnen worden onderscheiden, waarvan de uitspraken een samenhangend geheel vormen dat kan worden gezien en gebruikt als betrouwbare meting van een betekenisvol begrip. Zo’n set uitspraken die samen een bepaalde begrip meten, wordt een schaal genoemd (vergelijk het woord “schaalverdeling”: een maatlat waarmee iets kan worden gemeten). In totaal zijn 20 betekenisvolle schalen gevonden en als nieuwe variabelen geconstrueerd. Tabel 4 op de volgende bladzijde geeft hiervan een overzicht.

Tabel 4 geeft per schaal het aantal uitspraken en de waarde van de coëfficiënt alpha. Dit is een maat voor de betrouwbaarheid van een schaal. Deze kan maximaal 1 zijn. In de praktijk is minimaal 0,60 vereist. Tussen 0,60 en 0,70 wordt de schaal zwak genoemd, boven 0,70 is voldoende en boven 0,80 is sprake van een sterke schaal.

Tabel 4: Overzicht van gevonden en geconstrueerde betekenisvolle schalen *

* De vet gedrukte woorden fungeren hierna als korte schaalnamen

Groep in vragenlijst	Omschrijving van de schaal	Aantal uitspraken	Betrouwbaarheid alpha
Opvattingen over belang docenttaken	De docent vindt taken van belang die zijn gericht op de ontwikkeling van de leerlingen	10	.90
	De docent vindt taken van belang die zijn gericht op het leerproces van de leerlingen	6	.81
	De docent vindt taken van belang, gericht op eigen ontwikkeling en samenwerking	3	.66
Activiteiten voor eigen professionele ontwikkeling	De docent spreekt over verschillende onderwerpen professioneel met collega's	7	.86
	De docent is gericht op vernieuwing en verbetering van het eigen handelen	6	.76
	De docent werkt aan ontwikkeling via lezen over en toepassen van nieuwe inzichten	5	.81
	De docent is actief en overlegt in het kader van de schoolorganisatie	5	.75
Opvattingen over de leerlingen	De docent vindt dat leerlingen graag willen meepraten over onderwijs	9	.84
	De docent vindt dat leerlingen er weinig zicht op hebben en vooral hun eigen belang dienen	7	.71
	De docent vindt: leerlingen zijn experts en komen met goede ideeën en suggesties	4	.71
Opvattingen participatie	De docent staat open voor leerlingparticipatie	11	.89
	De docent verwacht effecten bij de leerlingen	9	.87
Eigen praktijk van leerlingpart.	De docent gaat pro-actief met Lln in gesprek	5	.87
	De docent praat over het eigen handelen	4	.84
	De docent reageert vooral bij problemen	4	.73
Ervaren verloop	De docent vindt dat het weinig succesvol gaat	8	.74
	De docent vindt dat het serieus gebeurt	5	.69
Ervaren opbrengsten	De docent ziet meer begrip en betrokkenheid	4	.79
	De docent ziet verbetering in eigen handelen	5	.76
	De docent ziet leereffecten bij leerlingen	4	.70

5.3 De meningen van docenten

Hoe hoog of laag scoren de docenten nu op de in de vragenlijst opgenomen groepen uitspraken, op de antwoordschaal van 1 tot 6 (nooit tot vaak /oneens tot eens)?

Tabel 5 geeft per schaal het gemiddelde (Gem.), de laagste en hoogste score onder de responderende docenten, het percentage docenten met een gemiddelde score ≥ 4 (op de schaal van 1-6), het percentage met een gemiddelde score ≥ 5 , en een maat voor de variatie tussen de docenten (de standaard-deviatie (SD)).

Tabel 5: Beschrijvende uitkomsten op de schalen

Schaal	N	Min.	Max.	% ≥ 4	% ≥ 5	Gem.	SD
Docenttaken: ontwikkeling Lln	132	2,70	6,00	76	25	4,56	0,70
Docenttaken: leerproces Lln	133	3,17	6,00	94	43	5,02	0,52
Docenttaken: samenwerking	135	2,33	6,00	77	36	4,80	0,78
Prof. ontw.: met collega's	127	2,71	6,00	81	30	4,68	0,73
Prof. ontw.: eigen verbetering	135	2,67	6,00	73	25	4,53	0,75
Prof. ontw.: nieuwe inzichten	135	2,00	6,00	66	27	4,48	0,90
Prof. ontw.: schoolorganisatie	127	1,40	6,00	45	11	3,93	1,00
Leerlingen willen meepraten	127	2,56	6,00	66	16	4,39	0,68
Leerlingen hebben weinig zicht	128	2,14	6,00	44	6	3,98	0,73
Leerlingen zijn experts	129	1,50	6,00	61	11	4,26	0,79
Docent staat ervoor open	128	2,45	6,00	71	20	4,42	0,75
Docent verwacht effecten	126	2,67	5,89	74	18	4,47	0,67
Praktijk: pro-actief in gesprek	135	1,00	5,60	23	4	3,17	1,13
Praktijk: over het eigen handelen	133	1,00	6,00	14	5	2,94	1,14
Praktijk: alleen bij problemen	133	2,75	6,00	66	18	4,43	0,69
Ervaren verloop: weinig succes	121	1,00	5,75	33	1	3,79	0,67
Ervaren verloop: serieus	122	1,00	5,60	39	3	3,93	0,70
Opbrengsten: meer begrip	125	2,00	6,00	76	25	4,67	0,72
Opbrengsten: op eigen handelen	125	2,40	6,00	54	11	4,21	0,77
Opbrengsten: leereffecten bij Lln	124	2,25	5,75	59	10	4,26	0,70

Uit tabel 5 blijkt dat docenttaken die zijn gericht op het leerproces van de leerlingen door de docenten gemiddeld in hoge mate belangrijk worden gevonden, meer en eensgezinder dan het belang dat wordt toegekend aan taken die zijn gericht op het bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen.

Uit de kolommen met de laagste (Min.) en hoogste (Max.) gemiddelde score onder de 136 docenten blijkt dat bij de meeste schalen de gemiddelde score varieert over een groot deel van de gebruikte antwoordschaal van 1 tot 6. Bij de schalen die betrekking hebben op het actief met leerlingen in gesprek gaan en het met leerlingen praten over het eigen handelen is het laagste gemiddelde zelfs 1, hetgeen betekent dat de betreffende docenten op alle afzonderlijke uitspraken een 1 (nooit) hebben aangekruist. Hetzelfde geldt bij de schalen met betrekking tot het ervaren verloop en dit zowel bij de ervaring dat het weinig succesvol gaat als bij de ervaring dat het serieus verloopt. Kennelijk lopen de ervaringen tussen docenten sterk uiteen.

Uit de kolommen met de percentages docenten met een gemiddelde score van tenminste 4 resp. tenminste 5, blijkt dat vrij veel docenten bij vrij veel schalen op de betreffende uitspraken een 4 hebben aangekruist, behalve bij de hiervoor genoemde schalen met betrekking tot hun eigen praktijk ten aanzien van leerlingparticipatie en hun ervaringen daarmee. Uit de kolom met de percentages met een gemiddelde van tenminste 5 blijkt dat weinig docenten echt lage verwachtingen en negatieve ervaringen hebben (slechts 6% bij de opvatting dat leerlingen te weinig zicht hebben op onderwijs om daarover zinvol te kunnen meepraten, vanuit hun eigen kijk redeneren en hun eigen belang dienen, en slechts 1% bij de ervaring dat als je het probeert het weinig succesvol verloopt). Daar staat tegenover dat ook niet veel docenten duidelijk positieve verwachtingen hebben, ervoor open staan, ervaren dat het serieus verloopt en er duidelijke effecten van zien. Deze groep betreft ongeveer 20% tot 25% van de docenten.

De laagste gemiddelden en tegelijk de grootste verschillen tussen de docenten doen zich voor bij de praktijk van leerlingparticipatie: het actief met leerlingen in gesprek gaan en het met leerlingen praten over het eigen handelen. De uitspraken in deze laatste schaal die gaan over het laten invullen van een enquête over het eigen handelen, het terugkoppelen van de resultaten daarvan naar de leerlingen en het met de leerlingen praten over de uitkomsten (zie bijlage 5, de uitspraken 1, 2 en 3 in rubriek B1), hebben de laagste scores van alle uitspraken in de vragenlijst (slechts 10-15% van de docenten doet dit met enige regelmaat). Ter vergelijking: rond 70% van de docenten praat met leerlingen als er problemen zijn of als leerlingen erom vragen (in bijlage 5 de uitspraken 7, 8, 9 en 10 in rubriek B1).

Heel ruw samengevat: het gros van de docenten staat niet afwijzend tegenover het praten met leerlingen over hun onderwijs maar beperkt dit veelal tot situaties waarin

leerlingen erom vragen of als er bepaalde problemen zijn, zo'n 20-25% is duidelijk positief en actief, stelt zich open en heeft duidelijke verwachtingen, en zo'n 5% is negatief.

5.4 Verbanden met geslacht, leeftijd, ervaring, school

Aanvullend is nagegaan in hoeverre deze uitkomsten samenhangen met het geslacht en de leeftijd en onderwijservaring van de docenten en met de school waar ze werken.

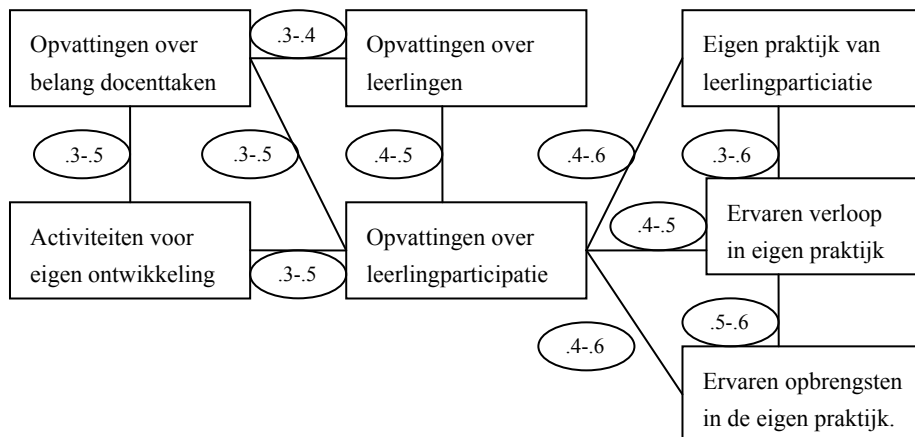
Bij 13 van de 20 schalen zijn er geen duidelijke verschillen in gemiddelde scores tussen mannelijke en vrouwelijke docenten. Bij de overige zeven schalen scoren de vrouwelijke docenten gemiddeld 0,3 tot 0,4 schaalpunten hoger dan de mannelijke docenten: bij docenttaken: ontwikkeling en samenwerking, bij professionele ontwikkeling: met collega's, bij leerlingen: graag meepraten, bij participatie: verwachte effecten, bij opbrengsten: meer begrip en leereffecten. Een mogelijke interpretatie hiervan is dat vrouwelijke docenten wellicht gemiddeld iets meer zijn gericht op contacten met leerlingen en met collega's en daardoor ook gemiddeld ook iets meer waarnemen en/of verwachten (en mogelijk ook realiseren).

De schaalscores van de docenten hangen niet duidelijk samen met hun leeftijd of het aantal jaren onderwijservaring, met een kleine uitzondering: oudere en meer ervaren docenten kennen gemiddeld iets meer belang toe aan docenttaken die zijn gericht op het leerproces van de leerlingen (de correlaties zijn: .36 resp. .31. Correlaties kunnen variëren tussen -1.0 (perfecte negatieve samenhang) en +1.0 (perfecte positieve samenhang) en deze gevonden (positieve) correlaties zijn bescheiden, maar wel statistisch betekenisvol).

Op de meeste schalen is geen sprake van duidelijke verschillen tussen de scholen, Bij acht van de 20 schalen zijn de verschillen tussen de schoolgemiddelden iets duidelijker, maar ook dan blijven ze relatief beperkt van omvang: 0.5 tot 0,7 schaalpunt. Ze leiden ook niet tot een duidelijke profilering van bepaalde scholen ten opzichte van andere (de ene school scoort hoger op de ene schaal, de andere school op een andere schaal). De verschillen die zich voordoen, zijn voor het overgrote deel verschillen tussen individuele docenten.

5.5 Relaties tussen opvattingen, praktijken en ervaringen

Ten slotte is onderzocht in hoeverre de zeven groepen met uitspraken resp. de 20 schalen met elkaar samenhangen. We geven de uitkomsten weer in Figuur 2.



Figuur 2: Orde van grootte van correlaties tussen schalen

De rechthoeken in Figuur 2 zijn de zeven groepen met uitspraken (corresponderend met de zeven onderdelen van de vragenlijst). Elke groep omvat meerdere schalen (Om de figuur niet te vol te maken zijn in de rechthoeken de schalen niet apart vermeld; deze zijn dus in de figuur niet zichtbaar). In de steeds tussen twee aangrenzende groepen (rechthoeken) toegevoegde ovals staat ruwweg aangegeven hoe sterk de samenhangen zijn tussen de schalen in beide aangrenzende groepen. Het blijkt dat tussen twee aangrenzende groepen steeds significante en betekenisvolle samenhangen (correlaties) bestaan in de orde van $.30$ tot $.60$. Dit geldt echter niet voor alle gevonden schalen binnen de verschillende groepen uitspraken. We gaan hierop nu nader in.

Van de opvattingen over het belang van docenttaken zijn het vooral het belang dat docenten toekennen aan taken gericht op ontwikkeling van leerlingen en taken gericht op samenwerking met collega's die samenhangen met hun activiteiten op het vlak van professionele ontwikkeling, hun opvattingen over leerlingen, en hun opvattingen over leerlingparticipatie. Hoe meer belang docenten hechten aan taken op het vlak van ontwikkeling van leerlingen en aan samenwerking met collega's, hoe actiever ze zijn (gemiddeld gesproken) op het vlak van professionele ontwikkeling, hoe meer ze denken dat leerlingen graag willen meepraten over onderwijs, en hoe meer ze daarvoor open staan en daarvan effecten verwachten.

Van de activiteiten m.b.t. professionele ontwikkeling zijn het vooral de schalen over professioneel overleg met collega's, verbetering van het eigen handelen, en actief zijn in de schoolorganisatie (meer dan het lezen over en toepassen van nieuwe inzichten) die samenhangen met opvattingen over leerlingparticipatie, vooral de opvatting dat leerlingen graag willen meepraten over onderwijs.

Tussen de opvattingen van docenten over leerlingen en die over leerlingparticipatie bestaan eveneens duidelijke relaties: docenten die vinden dat leerlingen graag meepraten over onderwijs en dat leerlingen met goede ideeën komen, staan daar (steeds: gemiddeld gesproken) ook voor open en verwachten daar ook iets van.

Het is vooral de mate waarin docenten open staan voor leerlingparticipatie die samenhangt met hun eigen praktijk op dit gebied, het ervaren verloop (met name dat het serieus gebeurt), en de ervaren opbrengsten. In de praktijk is het vooral de mate waarin de docent actief met leerlingen in gesprek is over onderwijs die samenhangt met de ervaring dat het serieus verloopt en dat sprake is van nuttige opbrengsten.

De hoogste correlaties betreffen de relaties tussen het open staan voor leerlingparticipatie en actief met leerlingen over onderwijs in gesprek gaan (.66) en tussen het verwachten van effecten van leerlingparticipatie en het zien van leereffecten bij leerlingen (.68). Hieruit blijkt duidelijk dat de opvattingen en houdingen van docenten samenhangen met wat ze zeggen te doen en menen te realiseren.

Opvallend is dat ook tussen de beide uiterste onderdelen van het model, de opvattingen over docenttaken en de ervaren opbrengsten van leerlingparticipatie, relaties zijn gevonden (niet opgenomen in de figuur): hoe meer belang docenten hechten aan taken gericht op de ontwikkeling van leerlingen en op samenwerking met collega's, hoe hoger de opbrengsten zijn die zij ervaren bij leerlingparticipatie.

Tot slot zijn ter controle zogenoemde multiple regressie-analyses uitgevoerd, waarmee, beter dan met afzonderlijke correlaties, zicht kan worden verkregen op het relatieve belang van bepaalde opvattingen als voorspellers voor de praktijk van leerlingparticipatie en de daarbij door docenten waargenomen effecten. Deze analyses bevestigen de hiervoor beschreven bevindingen: hoe meer docenten open staan voor leerlingparticipatie, hoe meer ze gemiddeld gesproken eraan doen; en hoe meer docenten eraan doen en belang hechten aan docenttaken die zijn gericht op de ontwikkeling van de leerlingen, hoe meer effecten ze er gemiddeld van zien. Een mogelijke interpretatie is dat docenten in het algemeen meer of minder zijn gericht op de (ontwikkeling van) de leerlingen en dit zowel tot uitdrukking brengen in hun repertoire van pedagogisch-didactisch handelen (in hun lessen), als in contacten met leerlingen in het teken van leerlingparticipatie, en dat ze zodoende ook meer of minder van de leerlingen zien.

6 Conclusies, overwegingen en aanbevelingen

Conclusies

Voor het werken aan leerlingparticipatie worden in de literatuur en op scholen uiteenlopende motieven genoemd, variërend van dat het wettelijk verplicht is leerlingen inspraak te geven en dat het bijdraagt aan het imago van de school, via dat door participatie begrip kan worden gekweekt voor bepaalde maatregelen en dat leerlingen nuttige informatie kunnen geven, tot dat het leerlingen meer betreft bij de school en dat zij kunnen bijdragen aan het doorvoeren van gewenste verbeteringen.

In de literatuur wordt een duidelijk verband gelegd tussen leerlingparticipatie en onderwijsvernieuwing: actieve betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijsproces is zowel een voorwaarde voor als een doelstelling van het realiseren van actuele inzichten in effectieve leeromgevingen en leerprocessen. Op de scholen wordt dit verband echter nog niet zo vaak expliciet gelegd.

De praktijk van leerlingparticipatie op scholen en van docenten loopt sterk uiteen. Deze variatie kan op de eerste plaats worden toegeschreven aan de opvattingen van docenten. Er bestaan zeer grote verschillen tussen docenten in hun kijk op en verwachtingen van leerlingen. Deze werken duidelijk door in de praktijk van leerlingparticipatie. Ruw samengevat blijkt dat de meeste docenten op de scholen die aan het onderzoek deelnamen niet afwijzend staan tegenover het praten met leerlingen over hun onderwijs, maar ze beperken dit veelal tot situaties waarin leerlingen erom vragen of als er bepaalde problemen zijn. Ongeveer 20-25% is duidelijk positief en pro-actief, stelt zich open en heeft duidelijke verwachtingen, terwijl anderzijds zo'n 5% zich afhoudend opstelt.

Het is vooral de mate waarin docenten ervoor open staan die samenhangt met hun eigen praktijk op dit gebied, het ervaren verloop, en de ervaren opbrengsten. Hoe meer docenten open staan voor participatie van leerlingen, hoe meer ze gemiddeld gesproken eraan doen; en hoe meer docenten eraan doen en belang hechten aan doentaken die zijn gericht op de ontwikkeling van de leerlingen, hoe meer effecten ze waarnemen. Een mogelijke interpretatie is dat docenten in het algemeen meer of minder zijn gericht op de leerlingen en hun ontwikkeling en dit zowel tot uitdrukking brengen in hun repertoire van pedagogisch-didactisch handelen (in hun lessen), als in de contacten met leerlingen die in het teken staan van leerlingparticipatie, en dat ze zodoende ook meer of minder van de leerlingen zien.

Naast verschillen tussen docenten zijn er ook verschillen tussen scholen. Deze lijken samen te hangen met aspecten van cultuur en beleid (resp. het ontbreken daarvan). Op een aantal scholen lijkt nog geen sprake te zijn van een duidelijke en gedeelde visie op het hoe en waarom van leerlingparticipatie.

Er is geen duidelijk verband gebleken met het niveau van de leerlingen: de twee scholen in dit onderzoek die op het vlak van leerlingparticipatie het meest actief en het meest succesvol lijken te zijn, zijn een vmbo-school en een gymnasium, terwijl op een van de drie in het onderzoek betrokken scholengemeenschappen havo/vwo goede aanzetten zijn te vinden.

Dit onderzoek was speciaal gericht op leerlingparticipatie ten aanzien van de inhoud en vormgeving van het onderwijs. In de praktijk echter zijn de scheidslijnen tussen onderwerpen die met onderwijs te maken hebben en andere onderwerpen, en tussen onderwerpen die spelen en worden besproken op het niveau van de school en die op het niveau van de docenten, niet zo scherp. Veel zaken in onderwijs hebben met elkaar te maken en al pratend kom je gemakkelijk van het een op het ander.

Verder blijkt dat heel verschillende vormen van leerlingparticipatie als succesvol kunnen worden ervaren. Mogelijk zit het dus niet in de specifieke vorm maar meer (of ook) in de manier waarop deze in de praktijk wordt gerealiseerd en de manier waarop het onderlinge contact verloopt en wordt ervaren.

Als belangrijkste voorwaarde voor het realiseren van leerlingparticipatie komt uit dit onderzoek naar voren dat docenten er voor open staan, en dat lijkt primair een kwestie van persoonlijke opvattingen en houding. Daarnaast is van groot belang dat de school, oftewel de schoolleiding, hierop effectief beleid maakt, een visie ontwikkelt en een goede organisatie stimuleert en faciliteert. Belangrijke aspecten daarvan zijn dat de kaders duidelijk worden afgebakend, de leerlingen goed worden begeleid en dat regelmatig wordt teruggekoppeld wat met hun inbreng is en wordt gedaan zodat zij zich serieus genomen voelen, en dat dit ook zichtbaar wordt gemaakt in de school als geheel (ook voor de leerlingen die niet zelf aan bepaalde vormen van participatie deelnemen).

Overwegingen

Docenten kunnen zich tegen leerlingparticipatie afzetten of zich terughoudend opstellen omdat ze zich onzeker voelen, feedback en kritische opmerkingen vrezen of bang zijn de grip op hun werk te verliezen. Ze kunnen een meer actieve rol en meer invloed van leerlingen ook zien als een aantasting van hun gezag of hun identiteit als docent. Docenten kunnen zich echter ook open stellen voor wat leerlingen te vertellen hebben, daarvoor interesse ontwikkelen, de veranderende relatie met de leerlin-

gen accepteren en het juist als deel van hun professionaliteit gaan zien om samen met leerlingen het onderwijs en hun eigen handelen steeds weer te verbeteren.

Docenten zullen hier gemakkelijker toe over kunnen gaan in een context en cultuur die dit ondersteunt. Zodra merkbaar sprake is van een verbetering van de sfeer, met meer betrokkenheid, meer begrip, en een meer gezamenlijke verantwoordelijkheid (tussen docenten en leerlingen en tussen docenten onderling), en de betrokkenen kunnen ervaren wat dit hen oplevert, kan het proces zichzelf gaan versterken.

Van leerlingparticipatie zijn geen directe effecten op leerprestaties te verwachten, daarvoor spelen daartussen teveel andere factoren een rol. Meer contact, een betere relatie (luisteren, serieus nemen) en meer zicht en begrip over en weer zijn wel naar verwachting bevorderlijk voor de algemene motivatie van leerlingen voor school en leren. Leerlingparticipatie op schoolniveau zal vooral kunnen bijdragen aan het schoolklimaat en de betrokkenheid bij en houding van leerlingen tegenover de school. Dat is niet onbelangrijk, maar staat waarschijnlijk in veel gevallen min of meer los van het leerproces in de lessen en vakken. De grootste slag zullen de docenten moeten maken, samen met hun leerlingen, en hun invloed op het leren van de leerlingen zal ook afhangen van hun pedagogisch-didactische en vakdidactische handelingsrepertoire. Een goede relatie met leerlingen doet veel (hoe zou het anders komen dat leerlingen voor de ene docent wel willen werken en voor de andere niet?) maar kan niet compenseren voor eventuele beperkingen ten aanzien van inhoudelijk en didactisch vakmanschap.

Individuele docenten die leerlingen meer bij het onderwijs willen betrekken, kunnen dit proberen in hun eigen lessen en contacten met leerlingen, en op elke school doen sommige docenten dat ook, en leerlingen herkennen dat en weten dat te waarderen. Zonder ondersteuning van en ontwikkeling op het niveau van de school zal dit echter waarschijnlijk slechts het beeld bevestigen dat de ene docent nu eenmaal veel meer leerlinggericht is dan de andere. Docenten die hier in hun eigen lessen aan werken, kunnen persoonlijk een goede relatie met leerlingen opbouwen en mede dankzij de feedback van en het gesprek met leerlingen hun eigen professionele handelingsrepertoire versterken, maar zonder steun en beleid in de school als geheel blijft het daartoe beperkt.

In de meest optimale situatie wordt actief gewerkt aan zoveel mogelijk samenhang in de school, tussen beleid en maatregelen op schoolniveau en de activiteiten van docenten, en is sprake van consequente en blijvende gezamenlijke bewaking van het proces. Bevorderen van leerlingparticipatie, werken aan een betere relatie met en een meer serieuze plaats voor leerlingen, en werken aan vernieuwing en verbetering van onderwijs: het gaat om een samenhangend proces van leren en ontwikkeling. Zoiets kun je niet afkondigen of volgende maand invoeren. Zoiets moet groeien.

Aanbevelingen

We formuleren hier tot slot enkele aanbevelingen voor alle drie partijen: leerlingen, docenten en schoolleiders.

Leerlingen die graag willen meepraten over het onderwijs en willen bijdragen aan verbetering, wordt aanbevolen a) steun te zoeken bij elkaar en bij een docent die hen hierbij wil begeleiden, b) samen te verkennen welke aspecten van onderwijs van belang zijn en in welke taal daarover kan worden gesproken, c) te inventariseren welke keuzes de school en individuele docenten maken en waarom, d) voorstellen te doen hoe de dialoog met docenten en op het niveau van de school (beter) kan worden georganiseerd, en e) contacten met de overige leerlingen te onderhouden.

Leerlingen die hierbij een rol als voortrekker kunnen en willen vervullen, wordt aanbevolen te bedenken dat docenten heel verschillende opvattingen, ervaringen en verwachtingen kunnen hebben, en dat het voor het slagen van de dialoog nodig is om daarmee rekening te houden. Dat kan bijvoorbeeld door duidelijk te maken dat zij (de leerlingen) niet uit zijn op het leveren van kritiek of ingrijpende verandering van het onderwijs of van de verhoudingen op school, maar op uitwisseling, op meer begrip over en weer, en op het samen ontdekken van mogelijkheden tot verbetering.

Docenten die open staan voor wat hun leerlingen beweegt en willen weten hoe leerlingen het onderwijs ervaren en welke suggesties zij hebben voor verbetering, wordt aanbevolen a) geschikte momenten en manieren te zoeken om met enige regelmaat met hun leerlingen daarover in gesprek te gaan (meer dan eenmalig of alleen als reactie op een vraag of probleem), b) in het gesprek een open en veilige sfeer te bevorderen zodat leerlingen zich durven uitspreken, c) samen te zoeken naar een vorm van gespreksvoering die zinvolle opbrengsten biedt, d) deze opbrengsten nadrukkelijk samen vast te stellen, e) er vervolgens iets mee doen en erop terug te komen.

Docenten die op dit vlak terughoudend zijn, wordt aanbevolen a) zich af te vragen waarom of waardoor dit zo is, b) te bedenken welke voordelen het kan hebben om een goede relatie met leerlingen te hebben en ook om te weten hoe leerlingen het onderwijs ervaren, c) een vorm te bedenken om met leerlingen hierover te spreken die past bij hun eigen persoon en manier van docent zijn, en het gewoon eens uit te proberen, d) daarbij vooral goed te luisteren, niet gericht op herkenning van wat ze zelf vooraf verwachten maar op het horen van nieuwe dingen, en (e) te evalueren wat zij hebben geleerd over leerlingen, en over luisteren naar leerlingen.

Docenten wordt verder aangeraden om met elkaar in gesprek te treden over de aard van hun contacten met leerlingen, hun ervaringen daarbij (wat kun je eraan hebben

of ervan leren, op welke manier werkt het wel en niet, etc.) en de relatie met hun eigen werk en ontwikkeling en het beleid van de school.

Schoolleiders wordt allereerst aanbevolen om docenten in hun school die in gesprek gaan met hun leerlingen over het onderwijs hierin te ondersteunen en te bevorderen dat hun ervaringen en opbrengsten breder worden gedeeld en zo mogelijk ook op schoolniveau worden benut. Om te beginnen vergt dit dat schoolleiders weten welke docenten dit zijn.

Daarnaast wordt aanbevolen om als school met betrekking tot leerlingparticipatie expliciet beleid te formuleren. Daarbij zou bijvoorbeeld kunnen worden uitgegaan van de volgende vier niveaus van ambitie:

1. Goed organiseren en uitvoeren van de wettelijk verplichte medezeggenschap, inclusief zorgvuldige recruitering en goede begeleiding van de deelnemende leerlingen en regelmatige terugkoppeling van de resultaten (ook naar de overige leerlingen).
2. Actief op meerdere manieren leerlingparticipatie op schoolniveau ontwikkelen, gericht op vergroting van de betrokkenheid van leerlingen bij de school en op verbetering van de sfeer en onderlinge omgang (tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en docenten, tussen docenten onderling).
3. Leerlingparticipatie koppelen aan onderwijsvernieuwing, waarbij leerlingen ruimte krijgen om eigen inzichten en wensen in te brengen en eigen keuzen te maken. In tegenstelling tot niveau 1 hierboven worden leerlingen op niveau 3, niet gezien als afnemers van onderwijs maar als medevormgevers. (Op niveau 2 kunnen leerlingen al partners worden bij het verbeteren van het sociale klimaat, maar nog niet van het onderwijs zelf).
4. Stap voor stap werken aan een algehele cultuuromslag, waarin leerlingen en docenten, met erkenning van verschillen in positie, rol en verantwoordelijkheid, meer gaan samenwerken, met het oog op ieders leren en ontwikkeling (ook van docenten).

Schoolleiders die graag willen dat docenten meer in dialoog treden met leerlingen wordt aanbevolen hierover zelf in dialoog te treden met docenten, en met leerlingen.

De in dit onderzoek gebruikte instrumenten (zie de bijlagen) bevatten onderdelen die voor leerlingen, docenten en schoolleiders nuttig kunnen zijn, als bron van ideeën, mogelijkheden of aandachtspunten. Bijlage 3 bevat een lijst met onderwerpen met betrekking tot onderwijs (uiteraard aan te vullen) waarover kan worden gesproken. Bijlage 5 (de vragenlijst voor docenten) bevat in deel A1 een lijst met taken van docenten die ook op die manier kan worden gebruikt. De delen A2 en A3 gaan over

opvattingen over leerlingen en leerlingparticipatie en is te gebruiken om voor zichzelf of in het team na te gaan hoe daarover feitelijk wordt gedacht. Ook de delen B2 en B3 (over ervaringen en verwachtingen) kunnen daarvoor worden gebruikt. Deel B1 bevat een aantal manieren waarop het gesprek met leerlingen kan worden vorm gegeven.

Literatuur

- Broos, F., & Korte, E. (2007). Ruimte voor de leraar. *MESO Focus*, 66, 1-102.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence and power: "student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change* 2, 123-141.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30, 295-311.
- Flutter, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58 (2), 183-193.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18, 343-354.
- Groof, S. de, & Elchardus, M. (2003). *Leerlingparticipatie nader bekeken*. Brussel: Vrije Universiteit.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Katz, I., & Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19 (4), 429-442.
- Klein, T., Oomen, C., Van der Linden, J., & Onderdenwijngaard, J. (2008). *Beweging in beeld III. Feiten en verhalen over innovatie in het voortgezet onderwijs 2008*. Utrecht: VO-raad.
- Könings, K. (2007). Student perspectives on education: Implications for instructional redesign. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Könings, K.D., et al. (2007). Participatory design in secondary education: is it a good idea? Students' and teachers' opinions on its desirability and feasibility. *Educational Studies* 33 (4), 445-465.
- Larsson, S. (1983). Paradoxes in teaching. *Instructional Science* 12, 355-365.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change* 1, 155-172.
- Linde, N. van der, Sarti, A., & Rutjes, L. (2006). *Rule Your School. Participatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Alexander.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 125-146.

- Lodge, C., & Reed, J. (2003). *Improvement in Action: Sustainable Improvements in Learning through School-based, Teacher-led Enquiry*. Paper presented at the annual meeting of ICSEI, Sydney, Australia.
- Ministerie van OC&W. (2008a). *Monitor 2005-2008. Blijvend in beweging. Vier jaar onderbouwontwikkeling*. Den Haag: OC&W.
- McIntyre, D., Pedder, D., & Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research Papers in Education* 20 (2), 149-168.
- Mitra, D.L. (2008). Balancing power in communities of practice: An examination of increasing student voice through school-based youth-adult partnerships. *Journal of Educational Change* 9, 221-242.
- Mitra, D.L., & Gross, S.J. (2009). Increasing student voice in High School reform. *Educational Measurement, Administration & Leadership* 37 (4), 522-543.
- Nichols, J.D. (2006). Empowerment and relationships: A classroom model to enhance student motivation. *Learning Environments Research*, 9 (2), 149-161.
- Onderwijsraad. (1998). *Advies "Toekomst leraren" aan de minister van OC&W*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30, 75-89.
- Smit, F., Vrieze, G., & Kuijk, J. van. (2005). *Leerlingparticipatie in het Voortgezet Onderwijs: Onderzoek naar ervaringen met nieuwe vormen van leren*. Nijmegen: ITS/KUN.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2008a). *Keuzewerktijd en verandering van leercultuur*. (KLO-rapport 70). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2008b). *Het handelen van docenten in scholen met een vernieuwend onderwijsconcept*. (KLO-rapport 71). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2008c). *Leerlingparticipatie in het voortgezet onderwijs. Vormen, processen, effecten*. (KLO-rapport 74). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Sol, Y. & Stokking, K. (2010). *Gewenst docenthandelen in het voortgezet onderwijs. Vernieuwingen, perspectieven, keuzes en gronden*. (KLO-rapport 78). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Thiessen, D. (2006). Student Knowledge, Engagement, and Voice in Educational Reform. *Curriculum Inquiry*. Vol. 36, no. 4, 345-358.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren*. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs. Utrecht: VO-Raad.

Bijlage 1 Interviewleidraad 1e ronde voor schoolleiders en docenten

1 Wat verstaat u onder leerlingparticipatie? [LLP]

[Onze omschrijving: LLP is betrekken van leerlingen bij discussies en besluitvorming over het onderwijs en de school].

Waarom vindt u dit belangrijk?

2 LLP kan gaan over de inhoud en vorm van het onderwijs, en over andere zaken op school. Welke manieren van LLP zijn er op deze school?

Welke manieren gaan echt over onderwijs? (inhoud en/of vorm)

Welke manieren komen regelmatig voor en welke incidenteel? Waarom/waardoor?

3 Wat kan het resultaat van leerlingparticipatie zijn? Welke effecten kunnen worden verwacht?

4 Waarover *willen* leerlingen meepraten als het gaat over de inhoud en vorm van het onderwijs? Waarom denkt u dat?

Waarover *kunnen* leerlingen meepraten als het gaat over de inhoud en vorm van het onderwijs? Waarom denkt u dat?

5 *[Op basis van vraag 2 twee manieren kiezen om op door te gaan (de manieren waarover het meeste is verteld, bij voorkeur een mondelinge en een schriftelijke)]*

Het antwoordblad met onderwerpen introduceren en laten invullen [zie bijlage 3]

Bij mondelinge manieren doorvragen over:

- Organisatie (ruimte, tijdsduur, aanwezig, agenda, gespreksleiding)
- Inhoudelijk kader (bedoeling, initiatief, frequentie, vaste cyclus of niet)
- Vorm van het gesprek (vraag-antwoord, inventarisatie, discussie, ...)
- Afronding (afspraken, besluiten, notulering)
- Verspreiding en benutting (wat gebeurt er verder mee)

Bij schriftelijke manieren doorvragen over:

- Organisatie (invulling door wie, waar, wanneer, tijdsduur, hoe inleveren)
- Inhoudelijk kader (bedoeling, initiatief, frequentie, vaste cyclus of niet)
- Vorm van de enquête (gesloten en/of open, op papier of digitaal)
- Verwerking van de antwoorden (door wie, hoe, hoe snel)
- Verspreiding en benutting (wat gebeurt er verder mee)

6 Wordt de leerlingparticipatie op de school door iemand gecoördineerd, gestimuleerd, ondersteund? Zou dit moeten worden verbeterd? Waarom? Hoe?

7 Zijn er of ervaart u bij LLP bepaalde knelpunten? Zo ja, welke?

8 Wat zijn volgens u op dit moment de effecten van LLP op uw school? Waarom denkt u dat? Waar baseert u dat op?

9 In hoeverre voert de school beleid met betrekking tot LLP? Wat houdt dit beleid in? (doelen en middelen).

Bijlage 2 Interviewleidraad 1e ronde voor leerlingen

1 Dit onderzoek gaat over leerlingparticipatie. Weten jullie wat daarmee wordt bedoeld? *[Onze omschrijving: LLP is betrekken van leerlingen bij discussies en besluitvorming over het onderwijs en de school].*

Gebeurt dit op jullie school? Op welke manier? Nog een andere manier?
[De onderscheiden manieren nalopen]

2 Vinden jullie LLP belangrijk? Waarom?

[In plaats van deze formulering kan waarschijnlijk al naar aanleiding van door leerlingen bij vraag 1 spontaan ingebrachte manieren worden doorgevraagd: hoe loopt dat dan? Merken jullie er iets van? Etc.]

3 Waarover *willen* leerlingen meepraten? Waarom?

4 Waarover *kunnen* leerlingen meepraten? Waarom?

5 *[Op basis van vraag 1 twee manieren kiezen om op door te gaan (de manieren waarover het meeste is verteld, bij voorkeur een mondelinge en een schriftelijke)]*
Het antwoordblad met onderwerpen introduceren en laten invullen [zie bijlage 3]

Bij mondelinge manieren doorvragen over:

- Organisatie (ruimte, tijdsduur, aanwezigen, agenda, gespreksleiding)
- Inhoudelijk kader (bedoeling, initiatief, frequentie, vaste cyclus of niet)
- Vorm van het gesprek (vraag-antwoord, inventarisatie, discussie, ...)
- Afronding (afspraken, besluiten, notulering)
- Verspreiding en benutting (wat gebeurt er verder mee)

Bij schriftelijke manieren doorvragen over:

- Organisatie (invulling door wie, waar, wanneer, tijdsduur, hoe inleveren)
- Inhoudelijk kader (bedoeling, initiatief, frequentie, vaste cyclus of niet)
- Vorm van de enquête (gesloten en/of open, op papier of digitaal)
- Verwerking van de antwoorden (door wie, hoe, hoe snel)
- Verspreiding en benutting (wat gebeurt er verder mee)

6 Wordt de leerlingparticipatie op de school door iemand gecoördineerd of begeleid?
Zo ja, hoe gaat dit? Zo nee, zou dat een goed idee zijn?

7 Zijn er op deze school dingen die leerlingparticipatie lastig maken? Zo ja, welke?
[Waarschijnlijk is het antwoord op deze vraag bij eerdere vragen al naar voren gekomen]

8 Stel dat jullie het voor het zeggen hadden, hoe zou het meepraten door leerlingen over het onderwijs dan het beste kunnen worden georganiseerd? Waarom?

Bijlage 3 Lijst met onderwerpen (ingevuld tijdens interviews 1e ronde)

Onderwerpen	Wat komt aan bod?	
	Bij vorm 1	Bij vorm 2
De school		
Het onderwijsconcept, profilering op onderwijsaanpak		
Profilering op inhoud (cultuur, techniek, sport, tweetalig ..)		
Officiële teksten zoals schoolplan en schoolgids		
De inrichting, gebruik en geschiktheid van het gebouw		
Plannen voor onderwijsvernieuwing en verbetering		
Het sociaal klimaat op de school		
Het rooster		
Keuzewerktijd, Z-uren, e.d.		
Begeleiding, zorg, decanaat		
De kwaliteit van de school		
De leerstof en leermiddelen		
De keuze van de leerstof, eventueel extra aanbod		
De hoeveelheid leerstof		
De aandacht voor vaardigheden en/of competenties		
Projecten en/of maatschappelijke stages		
Samenhang tussen vakken en leergebieden		
Keuze en gebruik van leermiddelen en materialen		
Beschikbaarheid en gebruik van moderne media, ict		
De lessen en de docent		
De planning van lessen (wanneer komt wat aan bod)		
De planning van toetsen, beoordelingen en schoolexamens		
De inhoud van lessen en de aanpak door de docenten		
Werkvormen, activiteiten (opdrachten, samenwerken,)		
De instructie en begeleiding door de docenten		
De manier van toetsen en beoordelen (ook bij po's)		
Rekening houden met verschillen tussen leerlingen		
De kwaliteit van de docent		
De communicatie		
De omgang tussen docent en leerlingen		
De omgang van leerlingen met elkaar		
De informatie die leerlingen krijgen (volledig, tijdig?)		
Contacten met ouders		
PR en voorlichting (bijv. open dagen, contacten basisodw)		

Bijlage 4 Interviewleidraad 2e ronde

Te houden interviews:

(1) met iemand van of namens de schoolleiding over praten met leerlingen in een raad of panel over de inhoud en aanpak van het onderwijs op de school of afdeling als geheel, aan de hand van een recent gevoerd gesprek, en (2) met enkele daaraan deelnemende leerlingen.

(3) met een docent over praten met een groepje of een klas leerlingen over de inhoud (leerstof, leermiddelen, etc.) en/of aanpak (didactiek, planning, toetsing, etc.) van zijn/haar onderwijs, op initiatief van de docent of de leerlingen en/of naar aanleiding van de uitkomsten van een door leerlingen ingevulde enquête (al dan niet door de docent zelf gemaakt), en (4) met enkele daaraan deelnemende leerlingen.

Intro:

Wedoen onderzoek op scholen over het praten met leerlingen over het onderwijs (inhoud en aanpak) op de school of afdeling (in een leerlingenraad, klankbordgroep of panel) / over het onderwijs van een docent (in een gesprek tussen een docent en leerlingen), op initiatief van de docent of de leerlingen (al dan niet n.a.v. de uitkomsten van een enquête),

en we hebben hiervoor een aantal vragen geformuleerd die wij graag zouden willen langslopen.

Vragen:

- a. Kunt u zich / kunnen jullie je nog de laatste keer herinneren dat zo'n gesprek is gevoerd? [*of naar aanleiding van het net bijgewoonde gesprek: hoe lang geleden was het vorige gesprek*]? Was het van tevoren gepland/afgesproken of was er een aanleiding? (zo ja, welke)? Waarover ging het gesprek? Waar vond het plaats [*of vindt het gesprek hier altijd plaats*] en wie waren erbij aanwezig [*of zijn daarbij altijd aanwezig*]? Hoe lang duurde het [*of duurt het altijd zo lang*]? Was er iemand die het gesprek leidde [*leidt deze persoon altijd het gesprek*]? Spraken de aanwezige docenten / leerlingen alleen voor zichzelf of (ook) namens andere docenten / leerlingen [*gebeurt dit altijd op deze manier*]? Zo ja, hadden zij het gesprek met hen voorbereid of vooraf naar hun meningen gevraagd [*gebeurt dit altijd op deze manier*]?
- b. Is het belangrijk of nuttig/zinvol om zulke gesprekken te voeren? Waarom? Wanneer wel/niet?

- c. Hoe verliep het gesprek? Werden er vragen gesteld en antwoorden gegeven, op elkaar gereageerd, gediscussieerd? Nam iedereen aan het gesprek deel? Kon iedereen zeggen wat hij of zij wilde? Werd er goed naar elkaar geluisterd? Begreep iedereen elkaar? Was er sprake van gelijkwaardigheid? Hoe was de sfeer (veiligheid/openheid/vertrouwen/ respect)?
- d. Kan een schoolleider (directeur, conrector, teamleider) / [docent] / kunnen leerlingen goed zo'n gesprek voeren? Wat is ervoor nodig? Wat voelde je (angst voor onverwachte, verliezen van grip/ accepteren van andere relatie of veranderingen in onderwijs of persoonlijk functioneren / blij dat [vrij gepraat kan worden over of er oplossingen komen etc. /ik gehoord wordt /ik serieus genomen wordt etc.]) ? Wat breng/haal jij of de andere gesprekspartner(s) of niet in het gesprek?
- e. Werden in het gesprek dingen verteld (meningen, resultaten, voorstellen, plannen? Welke? Waren er verschillen van mening? Welke? Hoe werd daarmee omgegaan?
- f. Leidde het gesprek tot bepaalde conclusies of afspraken of toezeggingen? Zo ja, welke? Zo nee, hoe kwam dat, en had dat eigenlijk wel gemoeien?
- g. Is van het gesprek of van de uitkomsten een verslag gemaakt en verspreid? Zo ja, naar wie? (alleen degenen die erbij waren of ook anderen [docenten, leerlingen, ouders])? Zo niet, waarom of waardoor niet, en zou dat wel belangrijk zijn? Waarom?
- h. Zijn er naar aanleiding van het gesprek (de afspraken) (al) bepaalde acties of activiteiten ondernomen? Welke en door wie? Zijn er in het onderwijs (op de school/afdeling, van de docent) dingen veranderd? Zo ja, wat, en zijn die ook een verbetering? Zo nee, zal dat nog wel gebeuren?
- i. Heeft het gesprek eraan bijgedragen dat de schoolleider / de docenten en de leerlingen elkaars standpunten (meningen, argumenten, wensen, mogelijkheden) beter zijn begrijpen? Heeft het gesprek daarnaast nog iets opgeleverd (contact, verbinding, beter leren kennen, motivatie)? Zo niet, gebeurt dit in sommige van zulke gesprekken wel?
- j. Hebben de aanwezigen (directeur, docenten / leerlingen) verder nog iets van het gesprek geleerd? Zo niet, gebeurt dit in sommige van zulke gesprekken wel?
- k. Wanneer is zo'n gesprek nu echt een succes? Kunt u / kun je een concreet voorbeeld noemen? Zijn er ook belemmeringen (of beïnvloedende factoren zoals tijd, organisatie, houding, cultuur) om zulke gesprekken te voeren en daardoor het onderwijs te verbeteren?
- l. Heb je nog (verbeter)suggesties (in voorbereiding, verloop en na afloop)?

Bijlage 5 Schriftelijke vragenlijst voor docenten

Vragenlijst voor docenten over leerlingparticipatie

Universiteit Utrecht, december 2009 / januari 2010

Fijn dat u uw medewerking wilt verlenen aan dit onderzoek door het invullen van deze vragenlijst. Deze lijst maakt deel uit van een onderzoek dat wordt uitgevoerd vanuit de Universiteit Utrecht op verzoek van de Landelijke Pedagogische Centra en de VO-Raad.

In een eerder onderzoek (2008) bleek dat leerlingparticipatie op schoolniveau (zoals in een leerlingenraad) niet vaak betrekking heeft op de inhoud en aanpak van het onderwijs zelf. Gesprekken tussen docenten en hun leerlingen over het onderwijs kunnen echter veel positieve bijdragen leveren aan de kwaliteit van het onderwijs. Veel docenten staan hier wel voor open, maar toch wordt deze vorm van leerlingparticipatie op dit moment onderbenut. Dit onderzoek moet leiden tot meer inzicht in de opvattingen en ervaringen van docenten op dit gebied.

Hierachter zijn vragen opgenomen over uw opvattingen over uw taken als docent en over leerlingen en leerlingparticipatie (deel A, twee pagina's) en over uw concrete activiteiten en ervaringen daarmee (deel B, één pagina).

Wilt u eerst de gegevens hieronder invullen? Deze zijn alleen voor administratieve doeleinden.

School:

Datum:

De volgende gegevens maken het mogelijk om na te gaan hoe de antwoorden tussen docenten verschillen.

Geslacht:

Leeftijd:

Aantal jaren werkzaam in het onderwijs:

(Voornaamste) vak waarin u les geeft:

NB: De gegevens in dit onderzoek blijven volledig anoniem. De resultaten worden alleen in samengevatte vorm bekend gemaakt. Dit gebeurt behalve in een rapport ook door publicatie in een vakblad en via de website van de VO-raad.

Toelichting op de vragen op de volgende drie pagina's.

Leest u de vragen rustig door. Per vraag heeft u zes antwoordmogelijkheden. Deze lopen van 'nooit' naar 'vaak' of van 'oneens' naar 'eens'. Per vraag is slechts één antwoord mogelijk; u kunt het bolletje dat met uw antwoord overeenkomt aankruisen of inkleuren.

Voor het onderzoek is het belangrijk dat u op alle vragen antwoord geeft. Het invullen van deze lijst zal hooguit 15 minuten in beslag nemen.

Bij voorbaat hartelijk dank voor uw medewerking!

Vanwege de beschikbare ruimte staan hieronder alleen de uitspraken opgesomd en is de oorspronkelijk lay-out met antwoordmogelijkheden weggelaten.

A1 In welke mate vindt u de volgende taken belangrijk? (Van nooit tot vaak)

- 1 Zorgen voor een goed leerklimaat
- 2 Bijdragen aan de persoonlijke vorming van leerlingen
- 3 Geven van les, uitleg en instructie
- 4 Leerlingen het nut van de leerstof laten zien
- 5 Leerlingen wijzen op verbanden tussen vakken
- 6 Leerlingen laten werken aan opdrachten
- 7 Leerlingen stimuleren en activeren
- 8 Leerlingen algemene vaardigheden aanleren
- 9 Inspelen op verschillen tussen leerlingen
- 10 Inspelen op verschillen door middel van keuzeopdrachten
- 11 Leerlingen laten samenwerken en hen daarbij ondersteunen
- 12 Leerlingen eigen keuzes laten maken
- 13 Leerlingen ondersteunen bij het zelf maken van keuzes
- 14 Leerlingen hun eigen leerproces laten sturen
- 15 Leerlingen ondersteunen bij het zelf leren sturen van hun leerproces
- 16 Volgen wat leerlingen leren en hoe ze zich ontwikkelen
- 17 Geven van feedback aan leerlingen
- 18 Bevorderen dat feedback wordt gebruikt
- 19 Beoordelen van het werk en de prestaties van leerlingen
- 20 Open staan voor leren en voor samenwerken met collega's
- 21 Samen met andere docenten een groep leerlingen begeleiden
- 22 Werken aan verdere eigen professionele ontwikkeling

A2 In hoeverre verricht u de volgende professionele activiteiten? (Van nooit tot vaak)

- 1 Ik houd mij op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen en inzichten
- 2 Ik pas nieuwe ontwikkelingen en inzichten toe in de lespraktijk
- 3 Ik reflecteer op mijn eigen functioneren
- 4 Ik werk samen in het kader van beleid en praktijk
- 5 Ik wissel systematisch informatie en materiaal uit met collega's
- 6 Ik praat met collega's over vakinhouden
- 7 Ik praat met collega's over leerlingen
- 8 Ik praat met collega's over de manier van werken met de leerlingen
- 9 Ik praat met collega's over de manier van toetsen en beoordelen
- 10 Ik vraag en geef collega's tips en adviezen
- 11 Ik vraag en geef collega's feedback
- 12 Ik maak met collega's concrete afspraken om dingen af te stemmen
- 13 Ik lees literatuur over de inhoud van mijn eigen vakgebied
- 14 Ik lees vaktijdschriften en onderwijstijdschriften
- 15 Ik ontwikkel nieuwe materialen
- 16 Ik experimenteer met nieuwe aanpakken
- 17 Ik praat met collega's over de organisatie van de school
- 18 Ik werk op school mee aan de organisatie van het onderwijs
- 19 Ik neem deel aan één of meer werkgroepen of commissies
- 20 Ik coach docenten in opleiding

**A3 Wat zijn uw opvattingen over leerlingen in relatie tot leerlingparticipatie?
(Van oneens tot eens)**

De leerlingen op mijn school:

- 1 willen meepraten over het onderwijs
- 2 willen betrokken zijn bij de ontwikkeling van de school
- 3 zijn constructief (opbouwend) en hebben bruikbare suggesties
- 4 gaan graag met mij als docent in gesprek over het onderwijs
- 5 hebben een andere kijk op het onderwijs dan ik als docent
- 6 kunnen de consequenties van hun suggesties voor het onderwijs niet overzien
- 7 redeneren primair vanuit hun eigen gezichtspunt
- 8 hebben niet het overzicht dat ik als docent heb
- 9 durven mee te praten over het onderwijs
- 10 spreken zich graag uit over het functioneren van een docent
- 11 nemen het meepraten over het onderwijs serieus
- 12 kunnen prima uitleggen wat zij onder goed onderwijs verstaan
- 13 dienen eerder hun eigen belang dan het schoolbelang
- 14 komen met nuttige ideeën om het onderwijs te verbeteren
- 15 Zijn experts waar het gaat om hoe zij het onderwijs ervaren
- 16 komen met goede suggesties die in de klas kunnen worden toegepast
- 17 hebben weinig (vrije) tijd om betrokken te zijn bij de school
- 18 zijn in het algemeen steeds minder betrokken bij de school
- 19 vinden het belangrijk dat ze effect zien van hun bijdrage aan het onderwijs
- 20 willen serieus genomen worden als zij meepraten/beslissen over het onderwijs

A4 Hoe staat u zelf tegenover leerlingparticipatie? (Van oneens tot eens)

- 1 De leerlingen mogen meebeslissen over de manier waarop ik lesgeef
- 2 Ik creër voldoende mogelijkheden om met leerlingen over het onderwijs te praten
- 3 Ik stel mij in mijn handelen open voor feedback door leerlingen
- 4 Ik vind het terecht om te worden beoordeeld door leerlingen
- 5 Ik geef mijn leerlingen voldoende inspraak in de gang van zaken
- 6 Ik creër een veilig klimaat waarin leerlingen zich durven uiten
- 7 Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich kunnen uitspreken over mijn functioneren
- 8 Ik vind het belangrijk dat leerlingen op school mondig en kritisch zijn
- 9 Het is belangrijk dat leerlingen inspraak hebben in de keuze van wat ze moeten leren
- 10 Het is belangrijk dat rekening wordt gehouden met wensen en belangen van leerlingen
- 11 Door participatie kunnen leerlingen hun kennis toepassen in uiteenlopende situaties
- 12 Door leerlingparticipatie kunnen leerlingen belangrijke vaardigheden oefenen
- 13 Door participatie dragen leerlingen medeverantwoordelijkheid voor de school
- 14 Leerlingen dragen door participatie bij aan hun eigen leer- en leefomgeving
- 15 Leerlingen kunnen mij helpen bij het verbeteren van de kwaliteit van mijn lessen
- 16 De verwachtingen van leerlingparticipatie van leerlingen en docenten lopen uiteen
- 17 Leerlingparticipatie zorgt voor een grotere betrokkenheid bij leerlingen
- 18 Participatie helpt om het leren van leerlingen te stimuleren
- 19 In gesprek gaan met leerlingen over het onderwijs komt het onderwijs ten goede
- 20 Participatie helpt mee aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs
- 21 Mijn handelen in een klas /groep verandert door de feedback van leerlingen

B1 Hoe vaak komen bij u onderstaande activiteiten voor? (Van nooit tot vaak)

- 1 Leerlingen een enquête laten invullen over mijn functioneren/handelen
- 2 Terugkoppelen van de resultaten van de enquête aan de leerlingen
- 3 Met leerlingen een gesprek houden over de uitkomsten van de enquête
- 4 Met leerlingen praten over de inhoud, aanpak en planning van mijn lessen
- 5 Met een groep leerlingen discussiëren over het onderwijs
- 6 Leerlingen mee laten beslissen over de inhoud, aanpak en planning van mijn lessen
- 7 Als het in de les niet goed gaat, dan bespreek ik dat met de leerlingen
- 8 Als een leerling problemen heeft met mij of mijn les, dan ga ik daar serieus op in
- 9 Als ik terug hoor dat zaken in mijn les niet lopen, dan zorg ik voor verbetering
- 10 Als leerlingen dat willen, dan besteed ik tijd aan gesprekken over het onderwijs
- 11 Ik ruim zelf tijd in om met een groep/klas over het onderwijs te praten
- 12 Ik ga in gesprek met een klas/groep over onderwijsvernieuwingen
- 13 Ik ga in gesprek met een klas/groep over onderwijsverbeteringen
- 14 Anders, namelijk (invullen):

B2 Hoe verloopt het gesprek met uw leerlingen over het onderwijs? (Van nooit tot vaak)

- 1 In een groep/klas zijn de leerlingen verspreid aan het woord
- 2 In een groep/klas voert een beperkt aantal leerlingen de boventoon
- 3 Leerlingen dienen vooral hun eigen belang
- 4 Leerlingen zien ook het grotere belang van de docent en de school
- 5 Leerlingen geven oppervlakkige suggesties over het onderwijs
- 6 Leerlingen komen ook met suggesties die nuttig en realistisch zijn
- 7 Leerlingen reageren alleen als de docent zelf eerst iets inbrengt
- 8 Leerlingen brengen uit zichzelf ideeën en suggesties naar voren
- 9 Leerlingen praten langs elkaar heen (begrijpen elkaar niet en merken dat ook niet)
- 10 Leerlingen tonen weinig initiatief om het gesprek gaande te houden
- 11 De waarde van de inbreng verschilt sterk tussen leerlingen
- 12 Leerlingen vinden het lastig om mee te praten over het onderwijs
- 13 Leerlingen nemen het meepraten over het onderwijs serieus
- 14 Anders, namelijk (invullen):

B3 In welke mate leidt leerlingparticipatie over onderwijs tot concrete resultaten? (Van nooit tot vaak)

- 1 Een gesprek met leerlingen over onderwijs leidt tot goede inzichten en conclusies
- 2 Een gesprek met leerlingen over onderwijs leidt tot duidelijke afspraken
- 3 De resultaten van een gesprek benut ik voor verbetering van mijn lessen
- 4 De resultaten van een enquête benut ik voor verbetering van mijn functioneren
- 5 Gemaakte afspraken worden daadwerkelijk doorgevoerd in mijn les of op school
- 6 Door mijn gesprekken met leerlingen neemt mijn begrip van leerlingen toe
- 7 De gesprekken met mij leiden tot een toename van begrip bij de leerlingen
- 8 Na een gesprek of een enquête voer ik concrete aanpassingen door
- 9 Leerlingen ontwikkelen door leerlingparticipatie bepaalde vaardigheden
- 10 Mijn lessen verlopen plezieriger als ik er met de leerlingen over praat
- 11 De leerlingen zijn meer betrokken bij de school als ze worden gehoord
- 12 De leerlingen werken beter als je met ze praat over de les of het onderwijs
- 13 De veranderingen die ik doorvoer, zijn verbeteringen voor de leerlingen
- 14 Anders, namelijk (invullen):

Bijlage 6 Samenstelling van de schalen

Groep in vragenlijst	Omschrijving van de schaal	De schaalscore is berekend als gemiddelde van de volgende uitspraken (verg. bijlage 5)
Opvattingen over belang docenttaken	De docent vindt taken van belang die zijn gericht op de ontwikkeling van de leerlingen	A1: 2, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
	De docent vindt taken van belang die zijn gericht op het leerproces van de leerlingen	A1: 1, 3, 4, 5, 6, 7
	De docent vindt taken van belang, gericht op eigen ontwikkeling en samenwerking	A1: 20, 21, 22
Activiteiten voor eigen professionele ontwikkeling	De docent spreekt over verschillende onderwerpen professioneel met collega's	A2: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12
	De docent is gericht op vernieuwing en verbetering van het eigen handelen	A2: 3, 10, 11, 15, 16, 17
	De docent werkt aan ontwikkeling via lezen over en toepassen van nieuwe inzichten	A2: 1, 2, 13, 14, 15
	De docent is actief en overlegt in het kader van de schoolorganisatie	A2: 4, 17, 18, 19, 20
Opvattingen over de leerlingen	De docent vindt dat leerlingen graag willen meepraten over onderwijs	A3: 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 19, 20
	De docent vindt dat leerlingen er weinig zicht op hebben en vooral hun eigen belang dienen	A3: 5, 6, 7, 8, 13, 17, 18
	De docent vindt: leerlingen zijn experts en komen met goede ideeën en suggesties	A3: 12, 14, 15, 16
Opvattingen participatie	De docent staat open voor leerlingparticipatie	A4: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 21
	De docent verwacht effecten bij de leerlingen	A4: 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20
Eigen praktijk van leerlingpart.	De docent gaat pro-actief met Lln in gesprek	B1: 5, 6, 11, 12, 13
	De docent praat over eigen handelen	B1: 1, 2, 3, 4
	De docent reageert vooral bij problemen	B1: 7, 8, 9, 10
Ervaren verloop	De docent vindt dat het weinig succesvol gaat	B2: 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12
	De docent vindt dat het serieus gebeurt	B2: 1, 4, 6, 8, 13
Ervaren opbrengsten	De docent ziet meer begrip en betrokkenheid	B3: 6, 7, 10, 11
	De docent ziet verbetering in eigen handelen	B3: 1, 3, 4, 5, 8
	De docent ziet leereffecten bij leerlingen	B3: 2, 9, 12, 13

Van participatie naar dialoog

Steeds meer scholen voor voortgezet onderwijs zijn bezig hun onderwijs te vernieuwen. Zij doen dit onder meer in reactie op motivatieproblemen bij leerlingen, toenemende verschillen tussen leerlingen, verschuivende verwachtingen ten aanzien van wat leerlingen moeten leren, en nieuwe inzichten in leren en leeromgevingen. Een belangrijke kern hierbij, en tegelijk doel en voorwaarde, is het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen bij hun onderwijs.

Scholen besteden ook aandacht aan leerlingparticipatie, maar betrekken dit niet zo vaak bij het realiseren van onderwijsvernieuwing. De leerlingparticipatie blijft daardoor veelal beperkt tot het organiseren van formele mogelijkheden voor inspraak, naast activiteiten die de algemene band met de school kunnen versterken en vooral aangelegenheden zijn van de leerlingen zelf, zoals in commissies en bij mentorschap. Veel minder vaak gaan scholen en docenten de dialoog met leerlingen aan over het primaire proces van het onderwijs zelf.

Zowel bij hedendaagse onderwijsvernieuwing als bij leerlingparticipatie gaat het om de betrokkenheid van leerlingen bij hun onderwijs, maar beide worden nog niet vaak expliciet verbonden. Dit onderzoek laat onder meer zien dat (a) op een aantal scholen nog geen sprake is van een duidelijke en gedeelde visie op leerlingparticipatie, (b) het regelmatig ontbreekt aan goede organisatie, begeleiding en terugkoppeling, en (c) zeer grote verschillen bestaan tussen docenten in hun kijk op en verwachtingen van leerlingen, die van grote invloed zijn op de manier waarop zij met participatie van leerlingen omgaan en de opbrengsten die zij daarbij ervaren. Deze drie factoren moeten worden gezien als belangrijke aangrijpingspunten voor het realiseren van meer betrokkenheid van leerlingen bij hun onderwijs.

