

Inhoud

- 1 **Introductie** 19**
- 1.1 Onderzoek met en door leerlingen 19
- 1.2 Onderzoek met en door leerlingen: samenspel van leerlingparticipatie en actieonderzoek 23
- 1.3 Vormen van en motieven voor leerlingparticipatie 23
- 1.4 Van leerlingparticipatie naar onderzoek met en door leerlingen 29
- 1.5 Tussen wens en werkelijkheid: participatie in het Nederlandse onderwijs 33
- 1.6 Doel en opzet van dit boek 35
- 1.7 Samenvatting 36

- 2 **Theoretische achtergronden van onderzoek met en door leerlingen** 39**
- 2.1 Inleiding 39
- 2.2 Participatie als universeel recht en onderwijskundige plicht 39
 - 2.2.1 Participatie en de Rechten van het Kind 40
 - 2.2.2 Participatie als plicht voor het onderwijs 41
 - 2.2.3 Participatie als proces 42
 - 2.2.4 Participatie in de school als democratische gemeenschap 44
 - 2.2.5 Participatie als kwaliteit van leven in het hier en nu 46
- 2.3 Modellen van leerlingparticipatie 47
 - 2.3.1 Het model van Hart: de participatieladder 48
 - 2.3.2 Het model van Egg: de dubbele participatieladder 53
 - 2.3.3 Het model van Fielding: patronen van samenwerking in onderzoek 56
- 2.4 Samenvatting 64

- 3 **Voorbeeld: Het LAMO-onderzoeksnetwerk** 67
Petra Ponte en Gijs Verbeek
Inleiding (red.)
- 3.1 Aanleiding voor het LAMO-onderzoeksnetwerk 67
- 3.2 Onderzoek op twee niveaus 68
- 3.3 Context 68
- 3.4 Onderzoeksvragen en onderzoeksomgeving 70
- 3.5 Deelnemers en rollen 71
- 3.6 Gevolgde werkwijze 74
 - 3.6.1 De aanloop 74
 - 3.6.2 Voorbereiding van de deelnemers op de onderzoeken 75
 - 3.6.3 Locatiebezoeken: oriënteren en uitvoeren 82
 - 3.6.4 Verdere gegevensverwerking, consultatie van de achterban en presentaties 84
- 3.7 Mate van leerlingparticipatie en opbrengsten voor de deelnemers 85
- 3.8 *Samenvatting (red.)* 92

- 4 **Voorbeeld: Leerlingonderzoek en het ontstaan van een ‘communicatieve ruimte’** 95
Gijs Verbeek
Inleiding (red.)
- 4.1 Aanleiding voor het leerlingonderzoek in het kader van schoolontwikkeling 95
- 4.2 Leerlingonderzoek en schoolontwikkeling: samenvatting 96
- 4.3 Context: De Lage Waard 97
- 4.4 Deelnemers en hun rollen 98
- 4.5 Gedetailleerde beschrijving van het experiment 98
 - 4.5.1 Aanloop 99
 - 4.5.2 Uitnodiging van leerlingen en leraren voor deelname 99
 - 4.5.3 Voorbereiding op het onderzoek 100
 - 4.5.4 Onderzoeksonderwerpen 102
 - 4.5.5 Gegevensverzameling: opstellen van vragenlijsten 103
 - 4.5.6 Verwerking en interpretatie van gegevens en het formuleren van aanbevelingen 104
 - 4.5.7 Presentaties van de onderzoeken 104
 - 4.5.8 Twee voorbeelden van bevindingen uit het leerlingonderzoek 105
- 4.6 Weerstand gedurende het traject 107
- 4.7 Opbrengsten volgens de deelnemers 108
- 4.8 Mijn reflecties op het proces en de opbrengsten 112
- 4.9 *Samenvatting (red.)* 113

- 5 Voorbeeld: mbo-studenten onderzoeken hun onderwijsinstelling aan de hand van de MBO Verbeterkit** 115
Geeske Strating, Sophie Pennington de Jongh en Kitty Jurrius
Inleiding (red.)
- 5.1 Onderzoek en studentparticipatie binnen het mbo 115
- 5.2 De MBO Verbeterkit: samenvatting 116
- 5.3 Onderzoek aan de hand van de MBO Verbeterkit 117
- 5.4 Betrokkenen 118
- 5.5 De verschillende fasen in het onderzoek 119
- 5.5.1 De start: opzet & vorming van het onderzoeksteam en analyse van de JOB-monitor 119
- 5.5.2 Kiezen van onderwerpen en zelf onderzoeken 120
- 5.5.3 Verbeteracties 120
- 5.5.4 Presenteren 122
- 5.6 Voorbeelden van uitkomsten en opbrengsten 123
- 5.7 Leerervaringen en opbrengsten voor studenten 125
- 5.8 Onderzoek aan de hand van de MBO Verbeterkit bekeken vanuit de kwaliteitsnormen van participatief jongerenonderzoek 127
- 5.9 *Samenvatting (red.)* 131
- 6 Een palet van mogelijkheden: Leerlingonderzoek in Australië** 133
Ben Smit en Gijs Verbeek
Inleiding (red.)
- 6.1 Context: *The Coalition of Knowledge Building Schools* 133
- 6.1.1 Overzicht van de Australische voorbeelden 135
- 6.2 Leerlingen als gesprekspartners op basis van eigen onderzoek. *Australian Museum – Kids College: Birds of Paradise and Us* 135
- 6.2.1 Context van het museum 136
- 6.2.2 Onderwerp 136
- 6.2.3 Deelnemers en rollen 136
- 6.2.4 Werkwijze 137
- 6.2.5 Mate en wijze van leerlingparticipatie 138
- 6.2.6 Opbrengsten voor deelnemers 139
- 6.3 Leerlingen als consultants. *Granville Boys High School – Students as clients* 140
- 6.3.1 Context van de school 140
- 6.3.2 Onderwerp 141
- 6.3.3 Deelnemers en rollen 141
- 6.3.4 Werkwijze 141

- 6.3.5 Mate en wijze van leerlingparticipatie 143
- 6.3.6 Opbrengsten voor deelnemers 144
- 6.4 Leerlingen als onderzoek partners, kennisontwikkelaars en medevormgevers. *Ashfield Boys High School – Students researching Ashfield Park* 144
 - 6.4.1 Context van de school 145
 - 6.4.2 Onderwerp 145
 - 6.4.3 Deelnemers en rollen 146
 - 6.4.4 Werkwijze 146
 - 6.4.5 Mate en wijze van leerlingparticipatie 147
 - 6.4.6 Opbrengsten voor deelnemers 148
- 6.5 Leerlingen als onderzoekers, in samenwerking met leraren. *Condell Park High School – Year 9 as Co-researchers* 148
 - 6.5.1 Context van de school 148
 - 6.5.2 Onderwerp 149
 - 6.5.3 Deelnemers en rollen 150
 - 6.5.4 Werkwijze 150
 - 6.5.5 Mate en wijze van leerlingparticipatie 152
 - 6.5.6 Opbrengsten voor deelnemers 153
- 6.6 *Samenvatting (red.)* 154

- 7 **Aanwijzingen bij de uitvoering van onderzoek met en door leerlingen** 159
 - 7.1 Inleiding 159
 - 7.2 Monitoren aan de hand van participatieprincipes en kenmerken van de schoolcultuur 162
 - 7.2.1 Participatieprincipes 162
 - 7.2.2 Kenmerken van de schoolcultuur 165
 - 7.3 Van stappen uit het model voor actieonderzoek naar onderzoek met en door leerlingen 166
 - 7.3.1 Stappen in het model voor actieonderzoek 166
 - 7.3.2 Specifieke aandachtspunten bij onderzoek met en door leerlingen 167
 - 7.4 Voorbereiding op onderzoek met en door leerlingen 170
 - 7.4.1 Organiseren van de onderzoekcontext 170
 - 7.4.2 De samenstelling van het onderzoeksteam 171
 - 7.4.3 De voorbereiding door middel van workshops 172
 - 7.5 Creatieve vormen van gegevensverzameling 176
 - 7.5.1 Meer dan vragenlijsten en enquêtes 177
 - 7.5.2 Gebruik van visuele middelen 179

7.6	Focusgroepen	183
7.6.1	Het gebruik van focusgroepen	183
7.6.2	Organisatie van focusgroepen	185
7.7	Kritische vrienden	187
7.7.1	De rol van kritische vrienden	188
7.7.2	Regels en aandachtspunten	189
7.7.3	Werving van kritische vrienden	190
7.8	Ethische overwegingen	191
7.9	Procesbegeleider	195
7.9.1	Begeleiding van leerlingen die als medeonderzoekers betrokken zijn bij onderzoek	196
7.9.2	Begeleiding van leerlingen als zelfstandig onderzoekers	197
7.9.3	Welke activiteiten verzorgt de procesbegeleider?	198
7.10	Samenvatting	199
8	Aanbevolen bronnen voor verdere verdieping	203
8.1	Mogelijkheden voor ondersteuning bij gebruik van dit boek	203
8.2	Informatie over onderzoek met en door leerlingen	204
8.3	Literatuur over actieonderzoek	206
8.4	Praktische hulpmiddelen	207
	Nawoord Prof. dr. Luc Stevens	209
	Geraadpleegde literatuur	211
	Over de auteurs	217

1.1 Onderzoek met en door leerlingen

Het thema van dit boek is ‘onderzoek met en door leerlingen’, oftewel onderzoek met en door kinderen en jongeren in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs. Het betreft onderzoek dat gericht is op het verkrijgen van inzicht in de perspectieven van kinderen en jongeren op aspecten van hun eigen leefwereld binnen, maar ook buiten de school of opleiding, zoals musea en bibliotheken. Het doel is hen actief betrekken bij het begrijpen en vormgeven van omgevingen waarin zij leren. Dat gebeurt door hen daar zelf systematisch informatie over te laten verzamelen op basis waarvan zij aanbevelingen ter verbetering kunnen doen.

We geven in deze publicatie onder andere antwoord op de vraag wat met de termen ‘onderzoek met en door leerlingen’ of ‘leerlingen als (mede)onderzoekers’ wordt bedoeld, waar ideeën omtrent deze manier van werken met kinderen en jongeren vandaan komen, en wat het belang ervan is.

Naast het bespreken van theoretische uitgangspunten geven we concrete aanwijzingen waarmee professionals aan de slag kunnen met de voorgestelde werkwijze. Het gaat daarbij primair om de speciale en reguliere onderwijspraktijk, maar de gepresenteerde ideeën zijn ook makkelijk te vertalen naar andere contexten waarin men met kinderen en jongeren werkt, zoals de jeugdhulpverlening en de zorg. Eén en ander wordt rijkelijk geïllustreerd aan de hand van praktijkvoorbeelden en ervaringen van betrokkenen daarbij. Daarmee benadrukken we dat er vele wegen naar Rome leiden en dat de wijze waarop men kinderen en jongeren bij onderzoek betreft, of zelf onderzoek laat uitvoeren, afhankelijk is van concrete doelstellingen, omstandigheden en mogelijkheden. Het gaat met andere woorden om de wijze waarop ‘het zou kunnen en wat daarbij van belang is’ (principegeleide werkwijze) en niet zozeer om ‘hoe het per se moet’ (regelgeleide werkwijze).

Dit boek is bedoeld voor alle professionals die werken in pedagogische en/of educatieve omgevingen en die over deze omgevingen gezamenlijk met of door hun leerlingen via onderzoek inzicht willen verkrijgen om op basis daarvan

deze omgevingen te verbeteren. Onder leerlingen verstaan we kinderen en jongeren in het basis- en voortgezet onderwijs en studenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Onder professionals verstaan we al diegenen die werkzaam zijn in of om de school, opleiding of andere context waarin volwassenen met kinderen en jongeren werken. Dat zijn bijvoorbeeld aanstaande of ervaren leerkrachten, leraren of docenten, schoolleiders, teamleiders, leerlingbegeleiders, intern begeleiders, jongerenwerkers, sociaalpedagogisch hulpverleners en educatiemedewerkers van buitenschoolse instellingen. Het boek is tevens bedoeld voor diegenen die onderzoek met of door leerlingen in de school, de opleiding of de instelling willen introduceren en begeleiden. Dat zijn bijvoorbeeld academisch onderzoekers, lerarenopleiders, nascholers of schoolbegeleiders. Voor hen is een handleiding geschreven voor het gebruik van dit boek in opleidingen binnen het hbo en de universiteit. Deze is te downloaden op de productpagina van Boom Lemma.

Aanleiding

De aanleiding voor het schrijven van dit boek zijn onze ervaringen met het LAMO-onderzoeksnetwerk (LAMO staat voor 'Leerlingen Als Mede-Onderzoekers'). Dit netwerk werd opgezet binnen het lectoraat 'Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis' dat van 2008 tot 2012 onder leiding van Petra Ponte verbonden was aan de Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie (Ponte, 2009; Verbeek & Smit, 2012). In het LAMO-onderzoeksnetwerk onderzochten leer-

Samenvatting LAMO-onderzoeksnetwerk

Tijdens de twee jaar waarin het LAMO-onderzoeksnetwerk draaide, waren er tien onderzoeksteams actief. De onderzoeksteams bestonden uit gemiddeld vijf leerlingen (die hun klas vertegenwoordigden), hun leraar en een educatiemedewerker van de buitenschoolse leeromgeving waar het onderzoek plaatsvond (drie musea en een bibliotheek). De onderzoeksteams werden begeleid door een lerarenopleider van de Hogeschool Utrecht. Deze functioneerde vooral als procesbegelei-

der en op sommige momenten ook als medeonderzoeker. Een projectgroep van het lectoraat 'Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis' coördineerde en begeleidde alle activiteiten in het onderzoeksnetwerk. Er werd gestart met een voorbereidingsperiode van drie tot vier maanden. In deze periode werd per onderzoeksteam de algemene onderzoeksvraag – Wat willen en kunnen leerlingen leren in de buitenschoolse leeromgeving en wat hebben zij daarvoor nodig? – besproken

Vervolg

en toegespitst op concreet te onderzoeken vragen. Eén leerling van een team dat onderzoek deed in de bibliotheek vertelde bijvoorbeeld: 'Wij gaan vandaag onderzoeken (1) of we ons hier fijn voelen, (2) of de inrichting ons bevalt, (3) wat we hebben aan de computers, en (4) of alles goed te vinden is.'

De leerlingen werden op school voorbereid op het onderzoek via een aantal workshops. In de workshops verkenden de leerling-onderzoekers en hun medeleerlingen gezamenlijk onder andere de begrippen 'onderzoek', 'onderzoeksvragen' en 'leren'. Bovendien werden zij geïnstrueerd over 'onderzoek doen met foto's en tekeningen' en deden zij een proefonderzoek in de eigen klas of school. Ten slotte bracht de hele klas een kennismakingsbezoek aan de te onderzoeken instelling.

Na deze voorbereidingsperiode gingen de onderzoeksteams in de musea en de bibliotheek aan de slag met het onderzoek. De onderzoeksteams verzamelden gegevens met behulp van foto's, tekeningen, notities, observaties en interviews. Zij bespraken de gevonden gegevens eerst met elkaar, om daarna de 'achterban' te raadplegen (leerlingen raadpleegden hun medeleerlingen uit de klas, leraren raadpleegden hun collega's op school, educatiemedewerkers raadpleegden de collega's van het museum of de bibliotheek). De informatie uit het onderzoek en de gegevens uit de consultatie van de achterban werden vervolgens door het onderzoeksteam

samengebracht en geanalyseerd. Op basis daarvan formuleerden zij de definitieve conclusies en aanbevelingen voor de educatieve instellingen.

De resultaten van de onderzoeken werden tijdens een feestelijke slotbijeenkomst op de Hogeschool Utrecht gepresenteerd. Dat gebeurde plenair en in subgroepen tijdens een 'onderzoeksmarkt'. De leerlingen en hun leraren presenteerden de onderzoeksvraag, de wijze van gegevensverzameling, de resultaten en de aanbevelingen voor de musea en de bibliotheek.

De educatiemedewerkers van de musea en de bibliotheek reageerden vervolgens, namens hun instelling, op de bevindingen en aanbevelingen uit de onderzoeken. Eveneens hierbij aanwezig waren de begeleiders van de Hogeschool Utrecht, directieleden en leraren van de deelnemende scholen, medeleerlingen uit de klas van de leerling-onderzoekers, de ouders van de leerlingen, en andere belangstellenden.

De onderzoeken hebben in de musea en de bibliotheek geleid tot daadwerkelijke veranderingen en verbeteringen van de tentoonstellingen. Ook leverden de onderzoeken belangrijke aandachtspunten op voor de vormgeving van toekomstige educatieve activiteiten.

Zie ook de minidocumentaire die gemaakt is over het tweede jaar van het LAMO-onderzoeksnetwork: *Leerlingen als medeonderzoekers* (El Ayachi & Willem, 2012), onder andere te vinden via YouTube.

lingen de wijze waarop zij in buitenschoolse leeromgevingen (een museum of een bibliotheek) willen en kunnen leren. Zij voerden dat onderzoek uit in een onderzoeksteam, waar ook hun leraar en de educatiemedewerker van de te onderzoeken instelling deel van uitmaakten. In hoofdstuk 3 wordt de werkwijze binnen het netwerk uitvoerig beschreven; in kader 1.1 geven we hiervan alvast een indruk. In kader 1.2 laten we ook een lerares uit het basisonderwijs aan het woord over de opbrengsten die deelname aan het netwerk voor haar had.

Impressie van een lerares uit het LAMO-onderzoeksnetwork: leerlingen zijn gemotiveerder

Onderzoeker: Heb je er profijt van dat je het onderzoek met deze kinderen gedaan hebt als leraar?

Leraar N: Ja, de band met sommige kinderen is anders geworden. Dat je iets meemaakt in een andere omgeving en je elkaar ineens anders bekijkt. En de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid die in het onderzoek een belangrijke rol speelt, daar leren ze veel meer van.

Onderzoeker: Waar heeft dat volgens jou mee te maken? Heeft dat te maken met de binding die ze voelen. Heeft dat met verantwoordelijkheid te maken?

Leraar N: Ja, ze voelen zich verantwoor-

delijk voor het onderzoek. Ze willen het goed doen, het voorbereiden, het nabespreken en ervoor zorgen dat de andere kinderen ook weten wat ze gedaan hebben. Er moeten antwoorden gezocht worden. Ze doen het niet omdat de juf zegt dat ze het moeten doen; ze zijn zelf gemotiveerder.

NB: Dit fragment is afkomstig uit een interview in het kader van een – parallel aan het LAMO-onderzoeksnetwork lopend – promotieonderzoek van Leon Plomp (*University of Göteborg, Zweden*). Ten behoeve van de duidelijkheid is spreektaal omgezet naar schrijftaal.

Kader 1.2

Het LAMO-onderzoeksnetwork is één van de initiatieven die we in dit boek beschrijven. De andere initiatieven die aan de orde komen zijn:

- een project met leerlingenonderzoek in het kader van schoolverbetering op een vmbo-school, beschreven door Gijs Verbeek (hoofdstuk 4);
- de ervaringen van Stichting Alexander met het betrekken van mbo-studenten bij kwaliteitsverbetering in de opleiding aan de hand van onderzoek, beschreven door Geeske Strating, Sophie Pennington de Jongh en Kitty Jurius (hoofdstuk 5); en
- ervaringen met leerlingparticipatie via onderzoek (of aspecten daarvan) in het Australische voortgezet onderwijs, beschreven door Ben Smit en Gijs Verbeek (hoofdstuk 6).

1.2 Onderzoek met en door leerlingen: samenspel van leerlingparticipatie en actieonderzoek

Het idee om leerlingen te betrekken in de rol van onderzoekers of medeonderzoekers komt enerzijds voort uit recente ideeën over leerlingparticipatie en anderzijds uit ontwikkelingen ten aanzien van actieonderzoek. In dit boek laten we zien dat het ene niet zonder het andere kan. De meeste initiatieven die we aan de orde stellen hebben dan ook twee doelen:

- 1 Leerlingparticipatie: leerlingen een actieve stem geven bij de vormgeving van hun leefwereld, vanuit het idee dat zij de experts zijn van hun eigen leven. Zij, zo stelt Kellett (2005, p. 3), 'ask different questions, have different priorities and concerns and see the world through different eyes'.
- 2 Actieonderzoek: leerlingen betrekken bij kennisontwikkeling over hun leefwereld, vanuit het idee dat hun stem onze kennis daarover kan verrijken. Zo stellen Groundwater-Smith en Downes (1999) dat:

if we are truly attached to the enterprise of improving the conditions of living and learning for the young people then it is not merely a matter of whim and choice that we work closely with them. It is essential that we engage with them; and they engage, in turn, with our mutually constructed research (p. 7).

In wat volgt gaan we eerst in op een aantal algemene aspecten van leerlingparticipatie. In de daarop volgende paragraaf staat de relatie tussen de ideeën over leerlingparticipatie en actieonderzoek centraal. Een en ander is bedoeld als eerste oriëntatie. In hoofdstuk 2 gaan we uitgebreider in op de achtergronden van, de manier waarop, en de mate waarin leerlingparticipatie kan plaatsvinden. Ook belichten we de ontwikkeling hierin richting 'leerlingen als medeonderzoekers'.

1.3 Vormen van en motieven voor leerlingparticipatie

Hart (1992) bracht als een van de eersten verschillende vormen van jongerenparticipatie in kaart in opdracht van UNICEF. Hij vat participatie op als 'actief betrokken zijn binnen het publieke domein' en omschrijft dit als een proces van gedeelde besluitvorming over zaken die betrekking hebben op het eigen leven van deelnemers binnen een gemeenschap. Onder gemeenschap worden alle sociale contexten verstaan buiten het gezin, met in de eerste plaats de school. Dit omdat kinderen en jongeren hier het grootste deel van hun tijd doorbrengen.

Leerlingparticipatie wordt door ons dus opgevat als actieve zeggenschap van leerlingen – naargelang capaciteiten en niveau – bij het onderzoeken van en het meebeslissen over de inhoud en de vormgeving van wat er in en om school gebeurt. Deze actieve zeggenschap kan op velerlei manieren en in verschillende gradaties vorm krijgen. Er kan sprake zijn van zeer beperkte zeggenschap (leerlingen als gesprekspartners), maar ook van zeer vergaande zeggenschap (leerlingen als onderzoekers of medevormgevers). Kirby, Lanyon, Cronin en Sinclair (2003) onderscheiden op basis van de analyse van een groot aantal casestudy's in Groot-Brittannië zeven facetten die bepalen hoe leerlingparticipatie er concreet uit kan zien:

- 1 **Doel participatie:** wat is het doel van de participatieactiviteit; gaat het bijvoorbeeld om het realiseren van beter onderwijs, het bevorderen van burgerschap en sociale inclusie of om de persoonlijk en sociale ontwikkeling van leerlingen?
- 2 **Mate van participatie:** in welke mate is zeggenschap verdeeld tussen betrokkenen; gaat het in de eerste plaats om de leraar en leerling?
- 3 **Focus van de besluitvorming:** betreft het onderwerpen en besluiten die de leerlingen individueel aangaan of betreft het ook zaken die anderen aangaan?
- 4 **Inhoud besluitvorming:** wat zijn de onderwerpen waarover de leerlingen mee mogen denken of mee mogen beslissen?
- 5 **Aard van de participatieactiviteit:** hoe is het idee van participatie vertaald in concrete activiteiten; en in hoeverre gaat het daarbij om formele dan wel informele activiteiten, oftewel activiteiten binnen de les of daarbuiten?
- 6 **Frequentie of duur van de participatie:** hoe vaak vindt de participatieactiviteit plaats en hoe lang duurt deze?
- 7 **Betrokken jongeren:** welke leerlingen zijn betrokken bij de participatieactiviteit; in hoeverre worden leerlingen van verschillende leeftijden, van verschillende (onderwijs)niveaus of van verschillende achtergronden, enzovoort betrokken?

Kirby et al. benadrukken met deze facetten dat participatie een bijzonder complex en gelaagd begrip is en dat deze term gebruikt wordt voor uiteenlopende activiteiten. Daarmee willen zij echter niet het idee wekken dat de ene activiteit beter is dan de andere. Het is volgens hen van belang dat participatie-initiatieven goed aansluiten bij de context waarin deze activiteiten plaatsvinden en dat zij afgestemd zijn op de beoogde doelen. Aandacht voor de door hen geformuleerde facetten kan helpen bij deze afstemming.

In dit verband zijn ook de motieven voor het initiëren van leerlingparticipatie van belang. In de literatuur worden veelal de volgende genoemd (Warnick, 2009; zie ook Smit, Plomp & Ponte, 2010):

Wettelijke motieven

Wettelijke motieven benadrukken het recht van het kind om te participeren, zoals onder andere is vastgelegd in internationale verdragen inzake de Rechten van het Kind (zie UNICEF, 2009; UNICEF/UNESCO, 2007). Artikel 12 van het Verdrag inzake de Rechten van het Kind stelt bijvoorbeeld: 'Ieder kind heeft het recht zijn of haar mening vrijelijk te uiten in aangelegenheden die hem of haar zelf betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang moet worden gehecht' (UNICEF, 2009, p. 23). Nederland heeft dit verdrag in 1995 geratificeerd en in de Kinderrechtenmonitor 2013 (Kinderombudsman, 2013) wordt dan ook benadrukt dat kinderen 'het recht hebben gehoord te worden in en geïnformeerd over beslissingen die hen aangaan' (p. 165). Hoewel vooral de rechtspraak en (gesloten) jeugdzorg worden benadrukt, krijgt ook het belang van leerlingparticipatie in het onderwijs aandacht. Daarbij wordt opgeroepen tot maatwerk en 'een omslag van leerplicht naar leerrecht'. De Kinderombudsman concludeert in zijn onderzoek naar het recht op onderwijs dat:

*alle kinderen weliswaar gelijkwaardig zijn, maar niet gelijk. (. . .)
Om maatwerk mogelijk te maken dient een omslag te worden
gemaakt in het denken over onderwijs, een omslag van leerplicht
naar leerrecht. In het onderwijssysteem moet de nadruk niet lig-
gen op de verstrekker van het onderwijs, maar op het perspectief
van het kind: wat heeft het kind nodig? Pas hierna dient de vraag
te worden gesteld hoe dit mogelijk kan worden gemaakt (p. 134).*

Sociale motieven

Leerlingparticipatie kan vanuit sociale motieven worden opgevat als een *real life time event* in het kader van ontwikkeling naar volwaardig burgerschap (De Winter, 2011; Cook-Sather, 2009; Rudduck & McIntyre, 2007). Burgerschapsvorming betreft de opdracht voor scholen om leerlingen kennis, houdingen en vaardigheden rondom actief burgerschap en sociale integratie bij te brengen. Begrippen als 'democratie', 'participatie' en 'identiteit' staan hierbij centraal. De Nederlandse wet definieert 'burgerschap' en 'sociale integratie' respectievelijk als 'de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren' en 'deelname van burgers aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur' (Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008, p. 176). Gelukkig blijft burgerschapsvorming niet altijd beperkt tot de Nederlandse cultuur en

wordt er steeds vaker gesproken over wereldburgerschap. Zo stellen Ledoux, Derriks, Heurter en Pater (2011):

Bij wereldburgerschap gaat het om kennis van en betrokkenheid bij de wereld in en buiten Nederland. Wereldburgerschap bij jongeren betreft hun betrokkenheid bij mondiale vraagstukken en hun participatie in de pluriforme samenleving in eigen land. Wereldburgerschap kan opgevat worden als de internationale dimensie van betrokkenheid bij de samenleving (p. 2).

Innovatieve motieven

Innovatieve motieven benadrukken de relevantie van inzichten van leerlingen ten aanzien van hun eigen leefwereld voor het succesvol laten verlopen van onderwijsinnovaties. Hun kennis wordt gebruikt om de leefwereld waarin zij functioneren vorm te geven en te verbeteren. Men gaat er daarbij tevens van uit dat het expliciet gebruik maken van de inzichten die door leerlingen worden verwoord, hun betrokkenheid bij en verantwoordelijkheid voor onderwijsinnovaties vergroot (Cook-Sather, 2009; Rudduck & McIntyre, 2007; Thomson & Gunter, 2006). Thomson en Gunter (2009) vatten dit motief als volgt samen:

Students have important insights into what needs to change in their schools: these perspectives are important because school reform will be better if the views of all of those who are involved are taken into account. If students have ownership of reforms, then they are likely to support them, rather than resist. They can also assist their families to understand the needs and directions of change (p. 411).

Pedagogische motieven

Pedagogische motieven benadrukken dat de leraar – uit een oprecht geloof in de potentie van de leerlingen – de ideeën die de leerlingen hebben over de eigen leefwereld kent en respecteert (De Winter, 2009; Rudduck & McIntyre, 2007). Dit impliceert een meer gelijkwaardige relatie tussen leerling en leraar. Die relatie kan echter per definitie niet volledig gelijkwaardig zijn vanwege de pedagogische en professionele verantwoordelijkheid van de leraar. Daarom speelt macht altijd een rol. De vraag is alleen of deze macht zo wordt uitgeoefend dat ‘de ander’ (de leerling in dit geval) zich gerespecteerd en gehoord voelt. Verschillende onderzoekers benadrukken dan ook dat macht niet per se slecht is.

Dit is in lijn met Spiecker (1982) die stelt dat er in de pedagogische relatie geen sprake kan zijn van volledige wederkerigheid, omdat het handelen van de opvoeder in een institutionele context (de school) noodzakelijkerwijs intentioneel is; de opvoeder wil kinderen immers iets leren en grijpt daartoe in hun leven in (Ponte, 2002/2011). Macht is met andere woorden niet iets dat vermeden kan, en hoeft te worden, mits zij wordt beschouwd als een proces waarin alle betrokkenen een stem kunnen hebben (Gore, 1994, 1996). Een basisschoolleerling die participeerde in het LAMO-onderzoeksnetwerk formuleerde dat als volgt: 'Niet dat wij meer de baas zijn geworden, maar wel dat zij [lerares, red.] het iets minder is'.

Deze opvatting van macht is aanleiding geweest om eenzijdige en autoritaire relaties van leraren met hun leerlingen in het onderwijs te problematiseren. Er is kritiek op het feit dat kinderen en jongeren weliswaar als belangrijke actoren worden gezien binnen het onderwijs, maar dat zij zelden worden geraadpleegd wanneer het aankomt op beslissingen aangaande hun onderwijs (Cook-Sather, 2009). Als dat wel gebeurt, dan blijft deze inspraak vaak beperkt tot secundaire aspecten van de onderwijspraktijk (sfeer op school, het gebouw en voorzieningen, enzovoort); het betreft zelden invloed op het primaire onderwijsproces (Könings, 2007). Deze problematisering gaat hand in hand met de wens om niet alleen beter te luisteren naar wat leerlingen zeggen over hun leefwereld, maar ook om hen actiever te laten participeren bij de vormgeving.

Ook Bragg (2010, p. 15 e.v.) identificeerde een aantal motivaties voor het kennen van, luisteren naar en handelen overeenkomstig het perspectief van jongeren. Zij onderscheidt daarbij: (1) motieven van juridische aard, (2) motieven van politieke aard, (3) motieven in het kader van burgerschapsvorming, (4) theoretische motieven (waarbij jongeren opgevat worden als sociale actoren), (5) commerciële motieven (gezien de toenemende koopkracht van jongeren) en (6) motieven gebaseerd op bewijzen dat jongeren gebaat zijn bij het uitoefenen van actieve zeggenschap. Met deze motieven benadrukt Bragg de vanzelfsprekendheid waarom aan kinderen en jongeren een stem gegeven zou moeten worden.

Een lerares basisonderwijs, betrokkene bij het LAMO-onderzoeksnetwerk, vertelt in kader 1.3 dat zij de leerlingen op een andere manier heeft leren kennen en dat één leerling in het bijzonder voor haar onbekende kwaliteiten van zichzelf heeft kunnen ontplooiën. Zij benadrukt dus vooral pedagogische motieven. In lijn met de uitspraak van deze lerares formuleerden bijna alle participerende leraren een soortgelijke opbrengst: 'Ze kunnen veel meer dan ik dacht!'

Impressie van een leraar uit het LAMO-onderzoeksnetwork: persoonlijke band

Onderzoeker: Waarin verschilt een dag in deze werkwijze nu van een reguliere schooldag?

Leraar C: Dat ligt toch zeker in het persoonlijke contact dat je hebt. Je hebt wel een andere band dan anders. Je kunt veel persoonlijker met de leerlingen praten. Alleen al de weg ernaartoe [de onderzoeklocatie, red.] met de bus is een stuk persoonlijker. Je creëert toch een band.

Onderzoeker: Dus het is anders dan een schoolreisje?

Leraar C: Ja, je leert je leerlingen beter kennen. Hoe ze in een andere situatie

zijn. Bijvoorbeeld B. is normaal heel stil in de klas, maar nu met het onderzoeksteam en met het presenteren in de klas bloeide hij helemaal op. Hij kon helemaal precies zeggen hoe het zat. Hartstikke leuk. Die kwam helemaal tot zijn recht. Dat zou ik anders niet gezien hebben.

NB: Dit fragment is afkomstig uit een interview in het kader van een – parallel aan het LAMO-onderzoeksnetwork lopend – promotieonderzoek van Leon Plomp (University of Göteborg, Zweden). Ten behoeve van de duidelijkheid is spreektaal omgezet naar schrijftaal.

Kader 1.3

Uit het voorgaande kunnen we concluderen dat:

- leerlingparticipatie een breed spectrum van doelstellingen en activiteiten beslaat, waarin leerlingen de ruimte krijgen actief bij te dragen aan de bestudering en vormgeving van hun leefwereld binnen en buiten de school; en dat
- motieven en aspecten voor leerlingparticipatie in theorie weliswaar onderscheiden kunnen worden, maar in de praktijk vaak overlappen.

Een eenduidige definitie van participatie, die altijd en overal geldt, is dan ook problematisch. Het gemeenschappelijke in de verschillende definities is echter dat participatie recht moet doen aan het perspectief van kinderen en jongeren. Dit veronderstelt binnen de context van het onderwijs een andere relatie tussen leraar en leerlingen dan men veelal gewend is. In feite gaat het bij leerlingparticipatie om een manier van omgaan met leerlingen die niet beperkt kan blijven tot een geïsoleerd project dat ‘uitgevoerd wordt, om vervolgens weer over te gaan tot de gebruikelijke orde van de dag’. Dedding, Jurrius, Moonen en Rutjes (2013) concluderen dan ook het volgende:

Kort samengevat is participatie niet simpelweg een nieuwe manier van werken, niet een methode die alleen nog even toegepast hoeft te worden. Het is een waarde, een manier van kijken naar hoe mensen in relatie staan tot elkaar en wie daarin een stem mag hebben. (. . .) Een waarde die bovendien gestalte krijgt in dialoog met alle betrokkenen, in de context en in de situaties waarin zij zich bevinden. Participatie dient dus keer op keer opnieuw gedefinieerd te worden (p. 15).

1.4 Van leerlingparticipatie naar onderzoek met en door leerlingen

In de afgelopen decennia heeft het idee van leerlingparticipatie zich steeds meer ontwikkeld in de richting van ideeën over onderzoek met en door leerlingen. Dit kwam voort uit de constatering dat het perspectief van de leerlingen zelf nauwelijks een rol speelt bij de ontwikkeling van kennis over hun concrete leefwereld. Zo stelt Groundwater-Smith (2005) dat leerlingen:

are observed, surveyed, measured, interviewed and commented upon in order to inform a research agenda to which they have made little contribution. (. . .) The students are rarely recognised as active agents, who can be not only reliable informants, but also interpreters of their own lives. They are at worst, silenced; at best patronised (p. 2, zie ook het voorwoord).

Het idee om leerlingen de rol van (mede)onderzoekers te geven bij de ontwikkeling van kennis is nauw verbonden met de uitgangspunten en principes van actieonderzoek. In haar boek *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij* gaat Ponte (2012) uitgebreid in op het waarom, wat en hoe van deze vorm van praktijkonderzoek. In het navolgende beperken we ons tot informatie over actieonderzoek die nodig is voor verder begrip over onderzoek met en door leerlingen.

Onderzoek kan op verschillende wijzen worden vormgegeven en uitgevoerd. Deze verschillen hebben onder andere te maken met de beoogde doelen en opbrengsten van het onderzoek. In de eerste plaats betreft de term ‘onderzoek’ in dit boek onderzoek dat gericht is op het verkrijgen van inzicht in perspectieven van betrokkenen op sociale contexten en het handelen van personen in deze contexten. Centraal staat met andere woorden het leren begrijpen van betekenissen die betrokkenen verlenen aan bepaalde situaties, handelingen of gedrag.

Binnen dit type onderzoek zijn er voorts benaderingen die vooral gericht zijn op het ontwikkelen van algemeen geldende kennis (bijvoorbeeld: met een zeker mate van statistische waarschijnlijkheid kunnen we aannemen dat de onderzoeksresultaten gelden voor alle basisscholen in Nederland en Vlaanderen). Bij andere benaderingen gaat het om het ontwikkelen van inzichten op basis waarvan uitspraken gedaan kunnen worden die gelden voor een specifieke situatie (bijvoorbeeld: op basis van een systematische en navolgbare beschrijving van de situatie op een beperkt aantal basisscholen, kunnen we begrijpen wat 'daar aan de hand is'). Deze noemen we interpretatieve onderzoeksbenaderingen. Daarbinnen zijn vervolgens benaderingen te onderscheiden waarbij de onderzoeker (als buitenstaander) de praktijk van anderen onderzoekt, maar ook benaderingen waarbij betrokkenen zelf hun eigen praktijk onderzoeken (al of niet in samenwerking met een extern onderzoeker). Van deze laatste benadering is sprake bij actieonderzoek, met als belangrijke aanvulling dat niet alleen het bestuderen van de eigen sociale praktijk (en het handelen daarin) centraal staat, maar tegelijkertijd ook het verbeteren daarvan. Actieonderzoek is dan ook letterlijk op te vatten als 'actie' (handelen om te verbeteren) en 'onderzoek' (willen weten wat er aan de hand is om de eigen situatie beter te begrijpen); zie verder: Ponte, 2012, p. 55-68.

De term 'onderzoek' zou opgevat kunnen worden als 'iets uitzoeken' of 'iets verkennen zoals we dat in het dagelijks leven doen'. Onderzoek zoals in dit boek bedoeld wordt, verwijst echter naar iets verkennen op basis van het systematisch verzamelen en analyseren van gegevens (Cheminais, 2012; Kellett, 2005). Dit illustreren we aan de hand van voorbeelden (hoofdstukken 3 t/m 6) en bespreking van de bijzonderheden van en aandachtspunten bij 'leerlingonderzoek' (hoofdstuk 7). Belangrijk is dat de op deze wijze verkregen gegevens en inzichten worden gebruikt voor het opsporen van ongewenste situaties en vooronderstellingen, hierbij te begrijpen 'wat er aan de hand is' en vervolgens af te kunnen leiden wat er gedaan kan worden om die ongewenste situatie te veranderen in een gewenste. Actieonderzoek wordt door Ponte (2012) dan ook gedefinieerd als:

Een geheel van activiteiten te ondernemen door leraren die met behulp van technieken en strategieën van sociaalwetenschappelijk onderzoek kennis ontwikkelen over hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt; op basis van de aldus verkregen kennis proberen zij hun handelen en/of de situatie waarin dat plaatsvindt systematisch te verbeteren en daarop voortbouwend proberen zij weer tot nieuwe kennis te komen. Deze cyclus kan een aantal keren worden herhaald, totdat voldoende inzicht is ontwikkeld en het te onderzoeken probleem is opgelost (p. 22-23).

Zij stelt dat actieonderzoek uitgevoerd wordt door onder andere:

- een situatie in de praktijk te onderzoeken, waarvan onderzoekers zelf deel uitmaken;
- zich daarbij te richten op de kloof tussen onderwijsdoelen en onderwijswerkelijkheid;
- daarover systematisch informatie te verzamelen en te verwerken;
- samen te werken met alle personen die deel uitmaken van de te onderzoeken situatie; en waarbij
- ook leerlingen als partners en bron van informatie en inspiratie bij het onderzoek betrokken worden (p. 23 e.v.).

Participatie met personen die deel uitmaken van de te onderzoeken en te veranderen situatie staat dus centraal. Omdat leerlingen bijna altijd deel uitmaken van de te onderzoeken situatie (binnen educatieve en pedagogische settingen), worden zij dan ook gezien als onderzoekspartners en bron van informatie. Dit heeft geleid tot vele voorbeelden van onderzoek *met* leerlingen. Langzamerhand ontstonden ook initiatieven die gericht waren op onderzoek door leerlingen *zelf*. Thomson en Gunter (2009) omschrijven dat onderzoek als volgt:

A students-as-researchers approach means that children and young people conduct a specifically designed inquiry to provide data to inform recommendations for change (Fielding and Bragg, 2003). Students might survey their peers or conduct a range of focus groups across year levels or interview a representative sample which allows them to speak about the views of all students, rather than simply giving their opinions (p. 413).

Centraal staan met andere woorden actieve betrokkenheid bij het *gehele* onderzoeksproces en het systematisch grip krijgen op en verduidelijken van het unieke perspectief van leerlingen of, zoals Bucknall (2009) het stelt:

Children as researchers direct their own research from inception to dissemination. This work differs from 'research' as it is normally conceived in schools and which is concerned with discovering what is already known. Instead, the aim is for children to generate original knowledge relating to issues, which they themselves identify as significant to their lives (p. 101).

Onderzoek met en door leerlingen kan op vele manieren plaatsvinden. In de literatuur zijn voorbeelden te vinden van leerlingen die zelfstandig een onder-

zoek initieerden en uitvoerden; en ook voorbeelden van onderzoeksprojecten waarbij zij tevens een actieve rol hadden bij het initiëren van verbeteracties (zie bijvoorbeeld Kellett, 2005; Tisdall, Davis & Gallagher, 2009). In het LAMO-onderzoeksnetwerk (kader 1.1) participeerden leerlingen in een door anderen geïnitieerd en begeleid onderzoeksteam. In kader 1.4 geven we daarom aanvullend een voorbeeld van een onderzoek van een individuele leerling.

Hoe worden kinderen beïnvloed door een sterfgeval?

In Kellett (2005, p. 131-136) beschrijft Paul O'Brien (*Year 7*; 12 jaar oud) zijn onderzoek naar hoe kinderen beïnvloed worden door een sterfgeval. Zijn interesse in dit onderwerp was gewekt door zijn eigen ervaring met een sterfgeval en de reactie daarop van mensen in zijn omgeving. Zijn onderzoeksvraag luidde: Hoe worden kinderen beïnvloed door een sterfgeval en hoe verandert dit henzelf en hun gedrag? Het kon hierbij de dood betreffen van een huisdier, vriend of familielid.

Paul realiseerde zich dat dit een gevoelig onderwerp was waar niet iedereen makkelijk over zou praten. Hij bedacht daarom dat het ethisch verantwoord zou zijn om kinderen eerst aan de hand van een korte vragenlijst te vragen of hij met hen over dit onderwerp mocht spreken. Hij legde de volgende vragen voor aan 160 van zijn medeleerlingen: 'Heb je een huisdier gehad dat dood is gegaan?', 'Is er iemand in je familie overleden?' en 'Zou je hierover met mij willen praten?'

Op basis van de antwoorden selecteerde en interviewde Paul acht medeleerlingen uit *Year 7*.

Paul rapporteerde op basis van zijn onderzoek het volgende:

- Van de 145 leerlingen die de vragenlijst invulden, was er slechts één leerling die nog geen sterfgeval had meegemaakt; Paul achtte het dus van belang voor de school te begrijpen hoe het meemaken van een sterfgeval kinderen beïnvloedt.
- Veel antwoorden van kinderen uit de interviews kwamen overeen; zo gingen bijvoorbeeld alle kinderen voor steun naar hun ouders in plaats van naar vrienden.
- Bijna alle acht geïnterviewde leerlingen waren op positieve wijze veranderd door het sterfgeval.
- De verschillen die er waren tussen de leerlingen in de manier waarop zij reageerden op het sterfgeval, hadden volgens Paul vooral te maken met hun persoonlijke houding en niet zozeer met bijvoorbeeld hoe nabij de betreffende persoon was.

Paul reflecteerde ook op de methoden die hij gebruikte. Zo gaf hij aan het gebruik van een interview de voorkeur boven een vragenlijst, omdat hij zo

Vervolg

meer informatie kreeg. Dat zijn onderzoek aanleiding gaf tot nieuwe vragen die voor de school van belang waren, blijkt ten slotte uit zijn eindconclusie: 'If I had more time I would like to do

more research into whether experiencing death might make some people bully other children as they need a way to express themselves and their hurt' (p. 136).

Individueel onderzoek is echter niet voor alle leerlingen geschikt. Sommige – met name jongere – leerlingen vinden het moeilijk om in opdracht zelfstandig onderzoek uit te voeren (Bucknall, 2009). *Peer-peer support*, waarbij leerlingen elkaar ondersteunen, kan dan een goed alternatief zijn.

Ten slotte kan worden opgemerkt dat de term 'onderzoek' voor volwassenen vaak een bepaald beeld oproept ('Onderzoek moet objectief en grootschalig zijn op basis van veel verzamelde data'), terwijl uit onze ervaring blijkt dat leerlingen niet met dit traditionele beeld belast zijn. Zij begrijpen vaak intuïtief de principes die ten grondslag liggen aan het doen van onderzoek in de eigen leefwereld en weten daar in de praktijk vaak op een natuurlijke en serieuze wijze vorm aan te geven.

1.5 Tussen wens en werkelijkheid: participatie in het Nederlandse onderwijs

Kinderen en jongeren brengen – in ieder geval tot zij niet meer leerplichtig zijn – een groot deel van hun tijd door op school of in de opleiding. Ondanks de vele positieve uitzonderingen betekent dit veelal:

- het volgen van het door anderen vastgestelde curriculum;
- het luisteren naar de leraren;
- het uitvoeren van vooraf vastgestelde en door anderen bedachte opdrachten;
- het afleggen van toetsen en examens die volgens landelijke standaarden ontwikkeld zijn; en
- het volgen van omgangsregels die anderen bedacht hebben.

Het merendeel van de leerlingen ontvangt dan ook onderwijs dat in hoge mate door anderen voor hen is bedacht; onderwijs waarop ze weinig tot geen invloed hebben en waarover hun vaak verrassend weinig wordt gevraagd (Fielding, 2001, 2004, 2007, 2011). Er zijn zelfs auteurs die betogen dat het onderwijs op deze manier zinloos is en geen betekenis of nut meer heeft voor leerlingen (Gatto, 2009; Webster, 2009).

Ideeën over leerlingparticipatie zijn echter niet nieuw en zijn bijvoorbeeld ook al terug te zien in het werk van pedagogen als Key, Dewey, Kohnstamm, Korczak, Parkhurst, Freinet en Freire (Kroon & Levering, 2008). In het recente denken over participatie van kinderen en jongeren in Nederland heeft vooral Micha de Winter een rol gespeeld (zie bijvoorbeeld De Winter, 1995, 2000, 2009). Zo benadrukt De Winter dat participatie een fundamenteel recht is van de jeugd, dat bovendien noodzakelijk is voor de ontwikkeling tot democratisch burgerschap. In lijn daarmee benadrukt Biesta (2006) dat democratisch burgerschap 'overal en voortdurend wordt geleerd' (p.51, nadruk in het origineel). Zij is volgens hem niet op te vatten als 'uitkomst', maar als 'feitelijke burgerschapssituatie' van jongeren; een situatie waarin de vraag centraal staat hoe volwassenen en jongeren zich tot elkaar verhouden.

Ondanks inspanningen van De Winter, Biesta en anderen krijgt leerlingparticipatie in het Nederlandse onderwijs en onderwijsbeleid nog betrekkelijk weinig aandacht. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de sociale hulpverlening (De Winter & Kroneman, 2003), of het jongerenbeleid in gemeentes (Vandenbroucke et al., 2010). Hoewel er wel onderzoek is naar jongerenperspectieven in wetenschappelijk onderzoek (Dedding et al., 2013; Jurrius, 2013) blijft onderzoek naar specifiek leerlingparticipatie schaars. Het onderzoek dat er is, gebeurt meestal in het kader van burgerschapsvorming. Zo concluderen Boersma en Visser (2009) bijvoorbeeld in een onderzoek naar burgerschapsvorming op elf vmbo-scholen dat participatie in de vorm van inspraak en medezeggenschap door schoolleiders vaak strikt formeel wordt opgevat in de zin van 'We zouden een leerlingenraad moeten hebben'. Bovendien is men zich vaak niet bewust van andere vormen van inspraak (Sol & Stokking, 2008; Stokking & Sol, 2010). Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dan ook dat Nederlandse leerlingen – in vergelijking met bijvoorbeeld Australië en Groot-Brittannië – weinig ervaring hebben met participatie en inspraak bij besluitvorming over zaken die de school betreffen (Nieuwelink, 2012).

De participatie-initiatieven die er wel zijn, blijken wat betreft vorm, context, inhoud en opbrengst sterk uiteen te lopen (Sol & Stokking, 2008; Stokking & Sol, 2010; zie voor *good practices* ook Stichting Alexander, 2011; en Mijland, Blankestijn & Schouwenburg, z.j.). Bovendien blijkt het succes van deze initiatieven vaak niet zozeer afhankelijk te zijn van de specifieke vorm waarin dat gebeurt, maar veel meer van de opvattingen die leraren over leerlingparticipatie hebben (McIntyre, Pedder & Ruddock, 2005; Sol & Stokking, 2008; Stokking & Sol, 2010).

Uitzonderingen daargelaten, vindt de Nederlandse discussie over en ervaring met leerlingparticipatie dus overwegend plaats in het kader van burgerschaps-

vorming. Uit onderzoek van Veugelers en Schuitema (2009) blijkt dat die vorming in de meeste gevallen ook nog eens beperkt blijft tot ‘kennisoverdracht’; houdingen en vaardigheden komen hierbij niet of zelden aan bod (zie ook Bie-sta, 2006; Ledoux et al., 2011). Veugelers en Schuitema concluderen dan ook dat van echte kritisch-democratische burgerschapsvorming geen sprake is, omdat dat vraagt ‘om een actievere betrokkenheid, een kritischer opstelling, een grotere diversiteit van leerlingen en een sterke democratische gezindheid’ (p. 9). Deze conclusies staan in schril contrast met het feit dat leerlingen zelf wel aangegeven graag gehoord en serieus genomen te willen worden en dat zij wel degelijk behoefte hebben aan zowel formele als informele vormen van inspraak (De Groof & Elchardus, 2003; JOB, 2012; Pehlivan, Rutjes & Uzozie, 2012).

1.6 Doel en opzet van dit boek

In dit boek willen wij laten zien:

- dat leerlingparticipatie in de vorm van onderzoek met en door leerlingen een reële optie is die tegemoetkomt aan de behoeften van zowel leerlingen als leraren; respectievelijk kinderen en/of jongeren en volwassenen;
- dat deze vorm van leerlingparticipatie niet gebonden is aan bepaalde leeftijdsgroepen of capaciteiten van leerlingen; en
- dat participatie in verschillende contexten kan plaatsvinden.

Het boek is niet bedoeld als louter ‘receptenboek’, maar eerder als inspiratiebron voor het zoeken naar uiteenlopende vormen van leerlingparticipatie die recht doen aan de pedagogische en onderwijskundige opdracht van het onderwijs. Wel is op basis van een verscheidenheid aan ervaringen getracht een praktisch boek te schrijven, waarmee professionals in de onderwijspraktijk direct aan de slag kunnen. Dit boek is als volgt opgebouwd.

Hoofdstukken 1 en 2 betreffen algemene informatie over de uitgangspunten en achtergronden van onderzoek met en door leerlingen, waarbij hoofdstuk 1 bedoeld is als algemene introductie. In hoofdstuk 2 gaan we nader in op het participatierecht van leerlingen binnen de school als democratische gemeenschap en we bespreken ook modellen aan de hand waarvan de mate en vorm van leerlingparticipatie geïdentificeerd kan worden. Hierbij besteden we in het bijzonder aandacht aan participatie in de vorm van leerlingen als (mede)onderzoekers. Beide hoofdstukken vormen het kader van de in dit boek voorgestelde werkwijze en kunnen het beste samen en voorafgaand aan de andere hoofdstukken gelezen worden.

In de hoofdstukken 3, 4 en 5 worden een aantal Nederlandse voorbeelden beschreven in de vorm van gevalbeschrijvingen door de betrokkenen zelf. Het

betreft in hoofdstuk 3 het LAMO-onderzoeksnetwerk (door Petra Ponte en Gijs Verbeek); in hoofdstuk 4 een voorbeeld waarin leerlingenonderzoek geïnitieerd werd op een vmbo-school in het kader van onderwijsontwikkeling (door Gijs Verbeek); en in hoofdstuk 5 een op onderzoek gebaseerde participatiewerkwijze in het mbo (door Geeske Strating, Sophie Pennington de Jongh en Kitty Jurrius). Wij leiden elk van deze voorbeelden in en geven aan het eind een samenvatting van de belangrijkste bijzonderheden. Deze hoofdstukken kunnen eventueel in willekeurige volgorde worden gelezen.

De drie Nederlandse voorbeelden worden gevolgd door hoofdstuk 6 waarin vier Australische voorbeelden van participatie-initiatieven aan de hand van onderzoek met en door leerlingen worden besproken (door Ben Smit en Gijs Verbeek). De voorbeelden zijn beschreven aan de hand van materiaal van de betrokken scholen en interviews met hun leerlingen, leraren en schoolhoofden. In hoofdstuk 7 geven we vervolgens concrete aanwijzingen voor de vormgeving van onderzoek met en door leerlingen in de eigen praktijk. Het gaat daarbij om een nadere verkenning van het begrip 'leerlingonderzoek' en de bijzonderheden daarvan; aanwijzingen voor de verschillende fasen in het onderzoek; en aanwijzingen voor een aantal werkwijzen die hierbij van cruciaal belang zijn.

Tot slot verwijzen we in hoofdstuk 8 naar bronnen en hulpmiddelen die verdere theoretische verdieping bieden en/of praktische handreikingen geven voor de vormgeving en uitvoering van onderzoek met en door leerlingen.

Het boek wordt ingeleid door een voorwoord van prinses Laurentien van Oranje (directeur *Missing Chapter Foundation*) en professor Susan Groundwater-Smith (*University of Sydney*, Australië) en wordt afgesloten door een woord van professor Luc Stevens (directeur NIVOZ).

1.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een kader geschetst voor het centrale thema van dit boek: onderzoek met en door kinderen en/of jongeren binnen educatieve en pedagogische contexten. Wij begonnen met te stellen dat het idee om leerlingen te betrekken in de rol van onderzoekers of medeonderzoekers enerzijds voortkomt uit recente ideeën over leerlingparticipatie en anderzijds uit ontwikkelingen ten aanzien van actieonderzoek. Daarbij werden twee doelen belicht: (1) leerlingen een actieve stem geven bij de vormgeving van hun leefwereld, vanuit het idee dat zij de experts zijn van hun eigen leven; en (2) leerlingen betrekken bij de kennisontwikkeling over hun leefwereld, vanuit het idee dat hun stem de kennis van volwassenen daarover kan verrijken. We constateerden dat onder-

zoek met en door leerlingen geïnitieerd kan worden op basis van verschillende motieven en dat de uitvoering ervan uiteenlopende vormen kan aannemen. Ook verkenden we de twee centrale begrippen: leerlingparticipatie en onderzoek.

Leerlingparticipatie wordt door ons opgevat als actieve zeggenschap van leerlingen – naargelang capaciteiten en niveau – bij het onderzoeken van, en het meebeslissen over de inhoud en de vormgeving van wat er in en om school (of andere educatieve en pedagogische contexten) gebeurt. Deze actieve zeggenschap kan vervolgens op velerlei manieren en in verschillende gradaties vorm krijgen.

Onderzoek in de context van dit boek verwijst naar iets verkennen op basis van het systematisch verzamelen en analyseren van gegevens. Deze gegevens betreffen veelal de perspectieven van betrokkenen op verschillende aspecten van sociale contexten. Deze op systematische wijze verkregen gegevens worden gebruikt om ongewenste situaties en vooronderstellingen op te sporen, te begrijpen ‘wat er aan de hand is’ en vervolgens af te kunnen leiden wat er gedaan kan worden om deze te veranderen in gewenste situaties.

Ten slotte werd een indruk gegeven van ervaringen met leerlingparticipatie in het Nederlandse onderwijs, waaruit bleek dat er nog relatief weinig aandacht is voor onderzoek met of door leerlingen. Het hoofdstuk werd afgesloten met het doel en de opzet van dit boek.