



Universiteit Antwerpen
Faculteit Sociale Wetenschappen
Departement OOW

Vlaamse Scholierenkoepel

Academiejaar 2018-2019

Leerlingenparticipatie in het lager onderwijs: kwaliteiten, noden en kansen

Productverslag Interdisciplinair Project
Opleidings- en onderwijswetenschappen

Leden projectgroep: Laura Demeuter,
Lisa De Schrijver, Laura Doens,
Tanja Franck, Colien Proost,
Carmen Van Acker, Els Van Mencxel

Procesbegeleider: prof. dr. K. Vanlommel
dr. R. Van Gasse

Externe opdrachtgever: Vlaamse
Scholierenkoepel, Lieselot Deckers

Dankwoord

Alles begon toen de Vlaamse Scholierenkoepel besloot een project rond leerlingenparticipatie in te dienen voor het vak 'Interdisciplinair Project' (IP) binnen de studie Opleidings- en onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. We vonden het allen meteen een boeiend onderwerp en het project belandde bijgevolg bovenaan onze keuzelijst.

Na een academiejaar hard werken mogen we met trots het eindrapport van ons onderzoek voorleggen. Hiervoor hebben we een hele weg afgelegd. Zoals bij elke reis waren er wel enkele obstakels onderweg. We zijn er als team echter in geslaagd om deze, met de nodige flexibiliteit, vlot aan te pakken. De open communicatie en vlotte samenwerking zijn enkele van onze sterktes als projectgroep.

Ook sterke teams hebben soms wat sturing nodig. Daarom willen we als eerste Lieselot Deckers bedanken voor de vele feedback en antwoorden op onze vragen. Daarnaast willen we ook onze projectbegeleiders Kristin Vanlommel en Roos Van Gasse bedanken voor de ondersteuning en goede raad.

Veel leesplezier!

Laura Demeuter, Lisa De Schrijver,
Laura Doens, Tanja Franck,
Colien Proost, Carmen Van Acker,
Els Van Mencxel

Inhoudstafel

Dankwoord	2
Inhoudstafel	4
Voorwoord	7
Probleemstelling	8
Doelstellingen	10
Theoretisch kader	11
Leerlingenparticipatie	11
Wat is participatie?	11
Wat is leerlingenparticipatie?	11
Waarom hebben leerlingen inspraak?	12
Participatiekanalen	13
Motieven van leerlingenparticipatie.....	16
Modellen van leerlingenparticipatie.....	18
Participatieladder van Hart	19
Shier.....	20
Het participatiecontinuüm	22
Piramide van Mitra	23
Bespreking modellen.....	24
Voorwaarden om te participeren.....	26
Optimaal functioneren van leerlingenparticipatie	26
Vertaalslag naar de praktijk	29
Huidige situatie in Vlaamse lagere en secundaire scholen	29
Valkuilen	30
Tien spelregels van VSK	32
Good practices uit de literatuur.....	32
Methodologie	35
Verkennde enquête	35
Keuze van de respondenten.....	36
Dataverzameling	38
Nascholing ‘leerlingenparticipatie’	38
Semigestructureerde interviews	38
Focusgroep	39
Data-analyse	39

Coderen van de interviews en focusgroepen.....	39
Analyseren van de interviews en focusgroepen.....	40
Resultaten.....	41
Onderzoeksvraag 1: Globaal beeld	41
Leerlingenparticipatie in de visie van scholen.....	41
Draagvlak van leerlingenparticipatie	41
Participatievormen.....	42
Participatieniveau volgens Hart (1992)	44
Onderzoeksvraag 2: Good practices	45
Structuur	46
Vaardigheid	48
Cultuur	51
Bereidheid.....	53
Onderzoeksvraag 3: Noden.....	54
Structuur	54
Vaardigheid.....	56
Cultuur	59
Bereidheid.....	60
Conclusie en discussie.....	63
Onderzoeksvraag 1: Globaal beeld	63
Onderzoeksvraag 2: Good practices	64
Structuur	64
Vaardigheden.....	65
Cultuur	66
Bereidheid.....	66
Onderzoeksvraag 3: Noden.....	67
Structuur	67
Vaardigheid.....	68
Cultuur	69
Bereidheid.....	70
Relevante bijdrage en verder onderzoek.....	71
Beperkingen van het onderzoek	71
Referentielijst.....	73
Bijlagen	78
Bijlage A: projectvoorstel	78
Bijlage B: vragen verkennende enquête	82

Bijlage C: begeleidende brief bij de enquête.....	84
Bijlage D: interviewleidraad school	85
Bijlage E: interviewleidraad expert.....	91
Bijlage F: leidraad focusgroep	95
Bijlage G: codebomen	98

Figuren

Figuur 1: Gebaseerd op de participatieladder van Hart (1992).....	20
Figuur 2: Weg tot participatie (Shier, 2001).....	22
Figuur 3: Participatiecontinuüm (Van Bogaert, 2004).....	24
Figuur 4: De 'Student Voice' piramide van Mitra (2005).....	25
Figuur 5: Optimaal functioneren van leerlingenparticipatie	27
Figuur 6: Leerlingenparticipatie in de visie van de school	42
Figuur 7: Draagvlak van leerlingenparticipatie op school.....	43
Figuur 8: Vormen van leerlingenparticipatie op school.....	43
Figuur 9: Niveau van leerlingenparticipatie op school.....	46

Tabellen

Tabel 1: Vergelijking tussen de verschillende modellen.....	26
Tabel 2: Oplijsting respondenten met bijhorende specificaties	38
Tabel 3: Aanvullende participatievormen uit de enquête.....	44
Tabel 4: Soorten vaardigheden van de leerlingen en het schoolteam	49

Voorwoord

Een Interdisciplinair Project, ook wel het IP genoemd, vormt binnen de master Opleidings- en onderwijswetenschappen gedurende één academiejaar een reële uitdaging die moet worden aangepakt in opdracht van een organisatie. In dit ontwikkelingsproject slaan we als onderwijswetenschappers in spe de handen in elkaar voor de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK). Meer concreet voeren we onderzoek naar leerlingenparticipatie in de lagere scholen van het Vlaamse onderwijs. Hiervan wordt in onderstaand projectverslag een overzicht gegeven.

Beginnen doen we met een sectie probleemstelling waarin de onderzoeksvragen binnen een breder wetenschappelijk en maatschappelijk kader worden gesitueerd. Om een goede theoretische basis te ontwikkelen omtrent het begrip leerlingenparticipatie, werd een literatuurstudie uitgevoerd. Dit werd ons referentiepunt voor het ontwerp van de enquête. De enquête zelf had een dubbele doelstelling. Via deze weg konden we respondenten verzamelen voor de semigestructureerde interviews die later in het onderzoek werden uitgevoerd. Ten tweede kon via het surveyonderzoek een kwantitatief beeld gevormd worden van leerlingenparticipatie in de deelnemende lagere scholen. Het vormen van het onderzoekssample, het opstellen van de interviews en de analysevormen van de verzamelde data worden beschreven in de methodologie. Via interviews met schoolleden en experts en focusgroepen met leerlingen werd diepgaande informatie verzameld om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. De resultaten bestaan uit een kwantitatief en kwalitatief gedeelte. Er werd gekozen om met de kwantitatieve gegevens, verzameld via de survey, een kort overzicht te geven omtrent de gang van zaken betreffende leerlingenparticipatie in het lager onderwijs anno 2019. Het kwalitatief luik bevat de analyseresultaten van de interviews en focusgroepen. Afsluiten doen we met een conclusie en discussie, waarin de resultaten worden samengevat en er met een kritische bril op het onderzoek wordt teruggeblikt.

Probleemstelling

Hoewel participatie van leerlingen geen nieuw begrip is, wint het wereldwijd aan belangstelling. De fundering van participatie kunnen we terugvinden in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens en het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind. Sinds 2004 bestaat er in Vlaanderen het Participatiedecreet aangaande participatie op school, waaraan in 2014 enkele wijzigingen toegevoegd werden.

Het concept leerlingenparticipatie wordt gedefinieerd en beschreven door een breed spectrum aan termen en activiteiten die zich richten op de betrokkenheid en inspraak van leerlingen op school (Fleming, 2015). In de internationale literatuur vinden we verschillende termen terug die vaak door elkaar worden gebruikt. *Student voice*, *participation of students* en *empowering students* zijn er slechts enkele van. Participatie is niet alleen een recht, maar heeft tal van voordelen. Op deze manier worden leerlingen gevormd tot democratische burgers, die actief nadenken over beleid en betrokken worden bij besluitvorming die ook hen aanbelangt. Een actueel voorbeeld van participatie van jongeren zijn de klimaatmarsen door 'Youth for Climate'. Zo willen jongeren ook hun stem laten horen en willen ze mee nadenken over maatregelen om de klimaatopwarming tegen te gaan.

De Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) zet zich al bijna twintig jaar in voor de ondersteuning en activering van leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Vrijwillige scholieren nemen zelf de organisatie in handen, versterkt door een professioneel team. VSK ondersteunt leerlingenraden en scholieren in hun acties. Daarnaast zorgen ze ervoor dat de stem van alle scholieren weerklinkt, door hen te vertegenwoordigen in het Vlaamse onderwijsbeleid.

Steeds vaker krijgt VSK ook vragen rond leerlingenparticipatie vanuit het lager onderwijs. Want hoewel lagere scholen aangeven leerlingenparticipatie belangrijk te vinden, ontbreekt het in vele scholen aan een degelijke structuur en aan voldoende vaardigheden en kennis om tot goede leerlingenparticipatie te komen. Lagere scholen voelen zich vaak wat onwennig op gebied van leerlingenparticipatie en weten niet goed op welke manier ze dit het best vormgeven. VSK wil hier een antwoord op kunnen bieden. Daarom is het nodig dat ze een goed zicht hebben op de ondersteuningsnaden die in lagere scholen aanwezig zijn, alsook de good practices die momenteel aanwezig zijn in lagere scholen.

Aangezien VSK momenteel enkel werkzaam is binnen het secundair onderwijs, stellen ze zich de vraag hoe leerlingenparticipatie vorm kan krijgen bij kinderen tussen zes en twaalf jaar. Daarnaast willen ze bekijken hoe ze aan de noden van de nieuwe doelgroepen (leerlingen, leerkrachten en directies) tegemoet kunnen komen. Vanuit deze vragen is het voorstel voor dit Interdisciplinair Project ontstaan. De focus van VSK ligt hierbij eerder op het ondersteunen van leerlingenparticipatie op schoolniveau. Een toepassing hiervan is ondersteuning bij het uitbouwen van een leerlingenraad.

Met de resultaten van het onderzoek kan VSK gerichte acties en aanbevelingen uitwerken om lagere scholen en hun leerlingen te begeleiden in het uitbouwen van een sterke cultuur van leerlingenparticipatie op schoolniveau.

Concreet tracht het onderzoeksteam een antwoord te formuleren op de volgende vragen:

- Op welke manier wordt leerlingenparticipatie vormgegeven in het Vlaams lager onderwijs?
 - In welke mate is er leerlingenparticipatie aanwezig in Vlaamse lagere scholen?
 - Welke succesvolle processen en activiteiten rond leerlingenparticipatie kan men in de Vlaamse lagere scholen onderscheiden op schoolniveau (good practices)?
 - Welke noden ervaren leerlingen en betrokken leden van het schoolteam in Vlaamse lagere scholen om tot goede leerlingenparticipatie op schoolniveau te kunnen komen?

Om tot concrete acties te kunnen overgaan, zijn de onderzoekers vertrokken vanuit een aantal belangrijke doelstellingen die VSK vooropstelt.

Doelstellingen

Projecten worden georganiseerd om resultaat op te leveren en om een vooropgesteld doel van de opdrachtgever te bereiken (Grit, 2015). Ook bij dit project van onze opdrachtgever VSK geldt deze invulling.

Om een duidelijk beeld te krijgen op de doelstellingen hebben de onderzoekers het projectvoorstel van VSK (zie bijlage A) als basis genomen. Hierin verwoordt de opdrachtgever de probleemstelling als volgt: Welke sleutelementen heb je nodig om een participatief project op te zetten met zes- tot twaalfjarige kinderen/leerlingen? Welke rol spelen leraren, directies, ouders ... hierin? Welke onderwerpen kan je door leerlingen laten behandelen en welke niet? In hoeverre krijgen zij binnen die onderwerpen beslissingsrecht? Welke externe begeleidingen heeft het schoolteam nodig om (een hogere mate van) leerlingenparticipatie in hun schoolgebeuren te implementeren? Wat werkt in de praktijk en wat zegt de theorie? Kortom: (1) welke wetenschappelijk onderbouwde kaders en succesvolle praktijkervaringen (good practices) bestaan er rond leerlingenparticipatie in lagere scholen; (2) en op welke manier kan VSK tegemoetkomen aan de noden van deze nieuwe doelgroepen?

Deze twee inhoudelijke projectdoelstellingen vormen ook onze kwalitatieve onderzoeksvragen. Daarnaast kozen we ervoor om een derde, kwantitatieve onderzoeksvraag toe te voegen om een algemeen beeld te krijgen van leerlingenparticipatie in het Vlaamse lager onderwijs. Alle onderzoeksvragen richten zich op de aanwezige kwaliteiten en noden rond leerlingenparticipatie op schoolniveau. Onderzoek naar leerlingenparticipatie op klasniveau valt buiten de scope van dit project wegens de opgelegde tijdslimiet van één academiejaar. Het eindproduct van dit project is een rapport met wetenschappelijk onderbouwde kaders, die beschreven worden in de literatuurstudie, en aanbevelingen in de vorm van good practices van leerlingenparticipatie met kinderen tussen zes en twaalf jaar, alsook een advies in verband met het verhelpen van bestaande noden van leerlingen en betrokken leden van het schoolteam omtrent leerlingenparticipatie in het Vlaamse lager onderwijs.

Om de projectdoelstellingen te bereiken heeft het team een gedetailleerd plan van aanpak opgesteld zodat alle betrokkenen een duidelijk beeld hebben over het verloop van het project (Grit, 2015). Dit plan werd besproken, bijgestuurd en goedgekeurd door onze opdrachtgever.

Theoretisch kader

Om de vraag van VSK te kunnen beantwoorden, wil het onderzoeksteam voldoende inzicht verwerven in goede leerlingenparticipatie. Hiervoor bekijken we de concepten 'participatie' en meer specifiek 'leerlingenparticipatie'. We zoomen in op zaken waarop leerlingen inspraak hebben, alsook de kanalen van en de motieven achter leerlingenparticipatie. Verder beschrijven we ook een aantal theoretische modellen en kaders in verband met leerlingenparticipatie. Hierna volgt een bespreking van voorwaarden om leerlingenparticipatie te implementeren en onderhouden. Ten slotte maken we een vertaalslag naar de praktijk en bespreken we de huidige Vlaamse situatie, mogelijke valkuilen en een voorbeeld van een good practice waarin de voorgaande concepten naar voor komen.

Leerlingenparticipatie

Wat is participatie?

Participatie betekent volgens de Van Dale (2019) 'actieve, zelfgekozen deelname' ofwel het hebben van een aandeel in iets. De definitie van participatie is zeer ruim. Afhankelijk van de context slaat participatie bijvoorbeeld op het deelnemen aan of inspraak hebben in een sociaal of cultureel gebeuren. Algemeen houdt participatie steeds in dat een subject (een persoon of groep) deelneemt aan een object (datgene waaraan ze deelnemen). Binnen het onderwijs vinden we meerdere niveaus van participatie terug. Zo kunnen de subjecten verwijzen naar leerkrachten, ouders of leerlingen. Het object waaraan zij deelnemen is algemeen het schoolgebeuren. Binnen dit onderzoek wordt de focus gelegd op leerlingenparticipatie in lagere scholen.

Wat is leerlingenparticipatie?

Participatie in het onderwijs is geen nieuw verschijnsel. Het is reeds vanuit meerdere perspectieven belicht (Mager & Nowak, 2012). Uit de Verenigde Staten kennen we het concept 'student voice'. Dit begrip om studenten het recht op 'een stem' te geven, ontstond in de jaren zestig en zeventig in de 'studentenbeweging' en werd de laatste decennia verder ontwikkeld op scholen. Het staat voor de betrokkenheid van leerlingen bij het leren en bij het schoolbeleid (Rudduck, geciteerd in Mager & Nowak, 2012).

In de literatuur vinden we verschillende definities terug. Hart (1992) omschrijft participatie als het *actief betrokken* zijn binnen het publieke domein en als een proces van *gedeelde besluitvorming* over zaken die betrekking hebben op het eigen leven alsook dat van de deelnemers binnen een gemeenschap. Volgens Kellett (2005) zijn leerlingen experts in hun eigen leven en gaat leerlingenparticipatie over het geven van een actieve stem aan leerlingen bij het *vormgeven van hun leefwereld*. Leerlingenparticipatie wordt door Flutter (2007) gedefinieerd als een term die strategieën bevat die leerlingen opportuniteiten bieden zich *actief in te zetten in beslissingen maken binnen de school*. Ook de definitie van de Winter (1995) sluit hierbij aan: leerlingenparticipatie is een mogelijkheid tot *actieve betrokkenheid* van leerlingen bij besluitvorming ten aanzien van *hun eigen leefomgeving* op school. Mager en Nowak (2012) omschrijven leerlingenparticipatie als betrokkenheid bij *collectieve besluitvormingsprocessen op school- of klasniveau*. Deze definitie suggereert dat leerlingen invloed hebben op beslissingen die worden genomen.

In deze definities komen een aantal gemeenschappelijke aspecten aan bod. Zo blijkt *actieve betrokkenheid* in het bepalen van het schoolgebeuren een voorwaarde voor leerlingenparticipatie. Daarnaast zouden leerlingen ook enige vorm van *beslissingsrecht* moeten krijgen naargelang hun capaciteiten en niveau. Een laatste gemeenschappelijk aspect geeft aan dat de genomen beslissingen steeds aansluiten bij *hun eigen leefomgeving* binnen het schoolgebeuren.

VSK vult deze aspecten van leerlingenparticipatie breed in. Zo zien zij de voorwaarde betrokkenheid als het mee op de hoogte zijn van het schoolgebeuren. Leerlingen zijn geïnformeerd over de actuele situatie en hebben dus informatierecht. Daarnaast is niet enkel het meebeslissen het hoofddoel. Ook het meedenken en mee uitwerken zijn voor VSK zeer belangrijk (Van Hoof, 2016). Voor dit IP-project omvatten latere vermeldingen van de term leerlingenparticipatie de bovenvermelde aspecten met de brede invulling van VSK.

Waarin hebben leerlingen inspraak?

Het overgrote deel van de leerlingen hecht belang aan inspraak op school. Maar over welke onderwerpen gaat het dan precies? Deze paragraaf bespreekt de verschillende zaken waarin leerlingen inspraak kunnen hebben. In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen drie schooldomeinen: de leefwereld, de leerwereld en de regelgeving van de school (De Groof, & Elchardus, 2003; Smit, Vrieze en van Kuijk, 2005; Van Petegem, De Maeyer, Adriaensens, & Delvaux, 2010).

De leefwereld omvat het hebben van inspraak in de manier waarop de leerlingen hun schoolomgeving willen ervaren, de sfeer van het schoolgebeuren, met uitzondering van het klassikale aspect. Dit domein heeft een ruime invulling. Enkele voorbeelden zijn inspraak in schoolreizen en -uitstappen, de dagindeling, de schoolfeesten en -activiteiten, de middagactiviteiten, de sport- en themadagen, de inrichting en versiering van de schoolgebouwen en de speelplaats, de schoolvoorzieningen (wc's, banken, leerlingenkastjes ...), de aankoop van materiaal (zoals bv. drankautomaten), de bespreking van mogelijke problemen (zoals pesten, druggebruik...). De literatuur geeft aan dat de leerwereld van de school dan weer rechtstreeks te maken heeft met wat er in de klas gebeurt op vlak van leerstofverwerking. De leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol. Dit domein heeft voornamelijk te maken met inspraak op zaken zoals planning en spreiding van huiswerk, inplannen van presentaties en grote toetsen, werkvormen, soort evaluaties, inhoudelijke lesthema's... Als het over het ontwerpen van hun leeromgeving gaat, worden leerlingen weinig betrokken. Dit heeft als gevolg dat de school weinig rekening houdt met hun perceptie, terwijl dit nochtans een directe invloedsfactor is op leergedrag en dus het leerproces. Hierdoor daalt de effectiviteit van de leeromgeving (Könings, 2007). Uit onderzoek van Sol (2008) blijkt echter dat directies merken dat leerlingenparticipatie binnen de leeromgeving ook effectief een positieve invloed heeft op die leeromgeving in de school. Volgens hen maakt het leerlingen bewust van de keuzes die ze kunnen/mogen maken. Leerlingen geven zelf aan graag meer autonomie te krijgen om keuzes te maken rond hun leeromgeving (De Groof & Elchardus, 2003). Hierdoor leren ze realistische beslissingen te nemen en medeverantwoordelijkheid te dragen. Onrechtstreeks stijgt hierdoor het 'leren leren' bij leerlingen aangezien ze bewuster omgaan met de organisatie van het leerproces. Een rechtstreeks effect uit zich in de vorm van meer medewerking tijdens de les, meer gemotiveerde leerlingen en betere testresultaten.

Een voorwaarde is het verbeteren van de leeromgeving aan de hand van de suggesties van leerlingen (Cook-Sather, 2009; MacPhail, 2010; Novak & Mager, 2012). Het laatste domein, de regelgeving in de school, beslaat voornamelijk het schoolreglement, regels rond kledij en uiterlijk en leefregels. In dit onderdeel zouden leerlingen bijvoorbeeld inspraak krijgen in hoe ze zich moeten kleden binnen de school. Dit laatste domein handelt dus over de bestaande (gedrags)regels.

Binnen het onderwijs heerst er een bepaalde tegenstrijdigheid in verband met de mate van inspraak van leerlingen. Aan de ene kant worden leerlingen beschouwd als belangrijke spelers binnen het onderwijs en het schoolgebeuren. Maar aan de andere kant worden zij maar in beperkte mate geraadpleegd indien er beslissingen omtrent het onderwijs en het schoolgebeuren worden gemaakt (Cook-Sather, 2009). In de gevallen waarbij leerlingen wel betrokken worden, blijft de inspraak veelal beperkt tot het domein van de leefwereld, wat eerder als secundaire aspecten binnen het schoolgebeuren wordt gezien. Zelden komen de leerwereld en regelgeving aan bod. Deze tegenstrijdigheid gaat hand in hand met de vraag van de leerlingen voor meer inspraak (zowel adviserend als vormgevend) en de nood dat er beter naar hen wordt geluisterd (Könings, 2007).

Participatiekanalen

Naast de domeinen is leerlingenparticipatie ook op te delen in formele, informele en semi-formele participatie. Bij formele participatie worden vier structuren die in sommige lagere scholen reeds geïmplementeerd zijn meer in detail besproken.

Formele leerlingenparticipatie is georganiseerd aan de hand van vaststaande (al dan niet wettelijke) regels, procedures en afspraken. Deze zijn vaak structureel ingebed in het schoolreglement. Zo moet de manier om een leerlingenraad samen te stellen in het lager onderwijs hierin vastgelegd worden (Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad, 2004). Deze activiteiten zijn vrij zichtbaar aanwezig in het schoolgebeuren. Het meest bekende voorbeeld hiervan is een leerlingenraad, maar ook werkgroepen (bijvoorbeeld rond het schoolfeest, uitzicht speelplaats...), verbetergroepen (bijvoorbeeld rond pesten, studiebegeleiding...) en schoolraden vallen hieronder. Andere vormen en instrumenten van formele participatie zijn bijvoorbeeld kringgesprekken, fora, kinderpaleis, klankbordgroepen, radio, enquêtes, vertrouwensleerkrachten of -leerlingen, ideeënbus, prikbord... (Van Petegem et. al., 2010).

Leerlingenraden hebben een afgebakende bevoegdheid en volgen een reglement. Elke leerlingenraad is anders. Zo zijn er raden die enkel advies geven of sport- en feestelijke activiteiten organiseren, maar er zijn ook raden die effectief bij besluitvorming worden betrokken. De inzittenden worden op regelmatige tijdstippen verkozen of aangewezen en hebben een voorzitter en een secretaris. Zo'n raad stelt een agenda op, formuleert adviezen en zorgt voor een verslag. Enerzijds is het een opdracht van de leerlingenraad om de andere leerlingen te informeren over de werkzaamheden van de leerlingenraad, anderzijds moet de leerlingenraad ook de mening van de andere leerlingen kunnen weergeven en verdedigen (Van Bogaert, 2004; Van Hoof, 2016). Deze wederzijdse communicatie uit zich dan mogelijk via andere formele kanalen zoals een schoolwebsite of schoolkrant... In scholen zonder leerlingenraad of scholen met een weinig ondersteunde leerlingenraad, percipiëren leerlingen minder inspraak in de leefomgeving. Op basis van die vaststelling pleiten De Groof et al. (2001) voor het oprichten van een leerlingenraad en voor het daadwerkelijk ondersteunen van de werking daarvan. Deze ondersteuning houdt in dat men de leerlingenraad niet louter als een adviesgevend orgaan beschouwt, maar dat men pogingen onderneemt om een afgebakende beslissingsbevoegdheid toe te kennen.

Terwijl een leerlingenraad het hele schooljaar lang bestaat, worden **verbeter- of werkgroepen** eerder tijdelijk opgericht rond een bepaald thema. Er wordt door leerkrachten en leerlingen samengewerkt rond een concreet probleem of evenement. De groep zoekt samen naar oplossingen om het probleem te verhelpen of het evenement vorm te geven. Voorbeelden zijn verbetergroepen rond huiswerk, toetsen of speelplaatsgedrag (Van Bogaert, 2004; Van Hoof, 2016).

Een andere vrij sterk aanwezige formele participatiemethode is de **ideeënbus**. Op één of meer centrale plaatsen op school wordt een bus gezet. Daar worden de ideeën van leerlingen verzameld. De bus heeft enkel kans op slagen wanneer leerlingen weten wie de bus leegmaakt, wanneer dit wordt gedaan en wat er verder met de ideeën gebeurt (Van Bogaert, 2004; Van Hoof, 2016).

Ook populair is het **leerlingenprikbord**. Deze vorm van leerlingenparticipatie is vooral gericht op het informeren van de leerlingen omtrent het schoolgebeuren. Zo kunnen leerlingen degelijke beslissingen nemen tijdens andere, meer beslissende participatievormen zoals de leerlingenraad. Het prikbord is een medium voor informatiedoorstroming en terugkoppeling tussen de verschillende actoren binnen de school (Van Bogaert, 2004).

De laatste formele participatiemethode die hier besproken wordt, is de **enquête**. De bedoeling van deze methode is het verzamelen van meningen van alle leerlingen. Het is een methode die snel voor veel data kan zorgen. Deze flexibele participatiemethode is ook gebruiksvriendelijk naar kinderen toe aangezien enquêtetools tegenwoordig zeer eenvoudig en gebruiksvriendelijk alsook eenvoudig te analyseren zijn. Leerlingen moeten hierin wel begeleid worden om doordachte enquêtes op te stellen (Van Bogaert, 2004).

Terwijl de formele participatie relatief makkelijk 'meetbaar' is, valt een informeel leerlingbetrokken klimaat moeilijker te beschrijven (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001; Van Petegem et al., 2010). Onder informele participatie verstaan we dat er geen officiële inspraakmomenten zijn. Informele participatie komt tot uiting in de dagelijkse omgang waarbij leerlingen, leerkrachten en directies naar elkaar luisteren en met elkaar rekening houden. Leerlingen kunnen dus steeds bij directie en leerkrachten terecht met voorstellen en vragen of om problemen te signaleren (Laeremans, 2005). Om tot goede informele participatie te komen, is een veilig en open klimaat noodzakelijk. Deze open sfeer kenmerkt zich door het luisteren naar elkaars mening, verdraagzaamheid, gelijkheid en een open geest (Van Petegem et al., 2010).

Semi-formele leerlingenparticipatie heeft niet tot doel participatie te bevorderen, maar is wel onrechtstreeks bevorderend voor leerlingenparticipatie. Een typisch voorbeeld is middagsport. Hierbij krijgen leerlingen de mogelijkheid om te participeren en hun mening te uiten over de activiteit. Het hoofddoel van deze activiteit is echter dat leerlingen meer sporten op school en niet dat er meer aan participatie wordt gedaan. De actieve inbreng van leerlingen hoeft zich niet te beperken tot deelname maar kan mogelijks ook uitgebreid worden tot medewerking bij de organisatie van de activiteit (Laeremans, 2005). Leerlingen kunnen mee instaan voor de invulling en het verloop van deze activiteiten. Een ander voorbeeld is het meter- en peterschap: elke laatstejaars leerling neemt een eerstejaars onder zijn/haar hoede. Dit heeft als doel het geruststellen van de eerstejaars om de overschakeling te vergemakkelijken. Ook de invulling van school- en klasuitstappen en cultuurbezoeken waar leerlingen mee zorgen voor de planning en organisatie kunnen tot de semi-formele leerlingenparticipatie worden gerekend.

Formele en informele participatie zijn complementair. Er moet een goede samenhang bestaan tussen beide participatiekanalen. Formaliteiten, procedures en structuren zijn niet het doel op zich. Zij worden eerder beschouwd als hulpmiddelen om efficiënt te participeren om zo het welbevinden van de leerlingen te verhogen. Hierbij bieden ze bepaalde minimale garanties voor de inspraakrechten van de leerlingen. Daartegenover zorgen goede persoonlijke relaties ervoor dat formele momenten aangenamer en nuttiger verlopen. Formele participatie heeft enkel kans op succes wanneer de school een positief participatief klimaat heeft en ondersteunt. In de andere richting heeft informele participatie voldoende ondersteuning nodig vanuit het schoolbeleid (Van Petegem et al., 2010). Beide hebben elkaar met andere woorden nodig.

Nu het algemene beeld van leerlingenparticipatie en de mogelijke kanalen, vormen en methoden zijn behandeld, worden in het volgende deel de motieven of het waarom van leerlingenparticipatie besproken.

Motieven van leerlingenparticipatie

Wettelijk kader

Het Verdrag van de Rechten van het Kind (Unicef, 1989), opgesteld door de Verenigde Naties, geeft leerlingenparticipatie een wettelijk kader. Op 20 november 1989 werden een aantal afspraken rond kinderrechten bindend gemaakt in het 'Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind'. Deze rechten werden juridisch vastgelegd en zijn afdwingbaar. België bekrachtigde dit verdrag in 1992. Ondertussen is dit het meest universeel geratificeerde mensenrechtenverdrag. In artikel 12 van dit verdrag wordt gesteld dat ieder kind het recht heeft op het uiten van zijn of haar mening en dat hij of zij hiertoe de gelegenheid moet krijgen. Bovendien moet met deze mening rekening gehouden worden. Een aanvulling vinden we in artikel 13 van het Verdrag van de Rechten van het Kind: elk kind heeft recht op vrijheid van meningsuiting. Dit houdt in dat kinderen het recht hebben informatie te verkrijgen of bekend te maken, op voorwaarde dat dit de rechten van anderen niet schendt.

Sinds 2004 bestaat in Vlaanderen ook het 'Decreet betreffende participatie op school' (2004). In artikel 42 wordt bepaald dat in elke secundaire school een leerlingenraad opgericht wordt, behalve wanneer het schoolreglement de betrokkenheid van de leerlingen bij het schoolbeleid op andere manieren verzekert of als minder dan tien procent van de leerlingen hierom vraagt. In het basisonderwijs is het oprichten van een leerlingenraad niet verplicht, behalve indien minstens tien procent van de elf- tot dertienjarigen hierom vraagt. Scholen zijn niet verplicht om hierover een rondvraag te organiseren. In artikel 10 van bovenstaand decreet wordt eveneens vermeld dat leerlingen uit het secundair onderwijs ook deelnemen aan de schoolraad. Voor het basisonderwijs geldt dit niet.

VSK zet zich in om de scholen te helpen met het uitvoeren van deze decreten. Het is een organisatie voor en door scholieren in het middelbaar onderwijs. Hun doel is het versterken van leerlingeninspraak en leerlingenraden overheen Vlaanderen en Brussel. Ook verspreiden ze de mening van leerlingen over alles wat met school te maken heeft (Van Hoof, 2016).

Sociaal kader

Het 'Verdrag van de Rechten van het Kind', het 'Decreet betreffende participatie op school' en VSK ondersteunen het implementeren van leerlingenparticipatie en bevorderen het recht om jongeren te betrekken bij beslissingen die hun (school)leven beïnvloeden. Hier zijn goede redenen voor, want in de literatuur worden heel wat voordelen van leerlingenparticipatie aangehaald. Zo hebben Mager en Nowak (2012) bewezen dat leerlingenparticipatie een positief effect heeft op o.a. zelfvertrouwen, sociale status, algemene en democratische vaardigheden en burgerschap. Het deelnemen van leerlingen aan beslissingen omtrent het schoolgebeuren kan voor een stuk hun sociale status, hun levensloop en de levensloop van hun leeftijdsgenoten bepalen (Mitra, 2006). Zo'n positieve effecten worden vaak opgesplitst in 'huidige' en 'toekomstige' effecten (De Groof & Elchardus, 2003).

Een toekomstig effect van participatie dat vaak onder de aandacht wordt gebracht in functie van de ontwikkeling naar volwaardig burgerschap, is het creëren van burgerschapszin (Rudduck & McIntyre, 2007). Volgens Berlet (2009) is participatie verbonden met burgerschapsvorming omdat scholen die participatie hoog in het vaandel dragen zelf volgens de principes van een democratie functioneren. Hierbij staan actief burgerschap en sociale integratie centraal, alsook begrippen zoals identiteit en democratie. Door te participeren leren de leerlingen op een actieve manier wat burgerschap inhoudt en zullen ze zich later ook gemakkelijker als goede burgers gedragen. Nthontho (2017) voegt hieraan toe dat participatie al op jonge leeftijd zorgt voor een versterking van hun engagement naar en begrip over mensenrechten en democratie. Cosgrove en Gilleece (2012, p. 380) stellen: 'Actief burgerschap draait om onderliggende waarden die bepalend zijn voor gedrag van een persoon als lid van de maatschappij'. Burgerschapscompetenties zijn niet zomaar aanwezig: kinderen en jongeren moeten de gelegenheid krijgen deze te ontwikkelen. Het is belangrijk hen democratisch burgerschap aan te leren en positieve ervaringen op te laten doen met vraagstukken omtrent goed burgerschap. Dit kan door hen een set van competenties te bieden waardoor zij in de samenleving kunnen participeren (Nieuwelink et al., 2016).

Leerlingen moeten leren participeren om hun sociaal en professioneel leven mee vorm te geven en de schoolcontext biedt hiertoe ideale oefenkansen. Hier kunnen zij volgende vaardigheden leren: conflicthantering, overtuigen, beslissingen nemen, eigen mening durven uiten, respect tonen voor de mening van anderen, enzovoort. Hierbij is het belang van ondersteuning door en een goede band met de leerkrachten niet te onderschatten (Devine, 2002). Het implementeren van verkennende burgerschapseducatie door middel van leerlingenparticipatie in lagere scholen legt reeds een basis om burgerschapszin te creëren.

Pedagogisch kader

De Groof en Elchardus (2003) stellen dat participatie slechts onrechtstreeks een positieve invloed heeft, namelijk via gepercipieerde inspraak. Hierin speelt vooral tevredenheid van de inspraak een belangrijke rol. Als leerlingen tevreden zijn over de inspraak die ze krijgen, zal hun schoolbeleving en engagement positief beïnvloed worden. Ze voelen zich goed op school en zijn betrokken. Een goede schoolbeleving heeft dan weer een positieve invloed op de leermotivatie en het (sociaal) gedrag van leerlingen. Bovendien vertonen leerlingen die tevreden zijn met hun inspraak in de regelgeving minder probleemgedrag.

Door te participeren leren kinderen verschillende vaardigheden en competenties waaronder debatteren, communiceren, onderhandelen, prioriteiten stellen en relevante beslissingen nemen (Rudduck & McIntyre, 2007). Verder leren ze naar elkaar te luisteren, een mening te vormen en deze te uiten. De beste manier om deze vaardigheden te ontwikkelen, is begeleide participatie (Persyn, 2008). Daarnaast stimuleert participatie de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en zelfvertrouwen bij kinderen (May, 2004). Deze vaardigheden en competenties vallen zowel onder huidige als toekomstige effecten, omdat kinderen ze nu en in de toekomst nodig (zullen) hebben. Kinderen zijn immers de volgende generatie die aan de maatschappij zal bijdragen, als leiders, werknemers, ouders... (Baroutsis, McGregor, & Mills, 2015).

Wanneer leerlingenparticipatie op een goede manier wordt uitgevoerd, hebben leerlingen ook effectief het gevoel dat er naar hen wordt geluisterd. Eens ze dit beseffen, gaan ze ook echt zeggen wat ze willen. Actief participerende leerlingen ervaren vaak een toegenomen gevoel van autonomie. Dit zorgt op zijn beurt weer voor meer motivatie om verder te doen met die participatie (Sol, 2008). Algemeen vinden studenten het aangenaam als het schoolteam, en dan vooral de directeur, oprechte vragen stelt over het schoolgebeuren. Het is van belang dat leerlingen gewaarworden dat hun mening wordt gewaardeerd (Franklin & Sloper, 2009).

Ook de pedagogische kwaliteit van een school kan beïnvloed worden door leerlingenparticipatie: het luisteren naar en reageren op wat leerlingen zeggen over hun leerervaringen, kan leerkrachten helpen hun eigen lespraktijk aan te passen en te verbeteren (Flutter, 2007).

Innovatief kader

Niet enkel de leerlingen, maar ook de school zelf ervaart voordelen van leerlingenparticipatie. Scholen gebruiken de inzichten van leerlingen ten aanzien van het schoolgebeuren om lopende en nieuwe processen kwalitatief en efficiënt vorm te geven en te verbeteren om zo tot succesvolle onderwijsinnovaties te komen (Rudduck & McIntyre, 2007; Thomson & Gunter, 2006). Het betrekken van en rekening houden met de inzichten van alle actoren bij beslissingen verbetert het schoolgebeuren. Participatierechten versterken het draagvlak van scholen en garanderen dat iedereen die betrokken is de onderwijs- en opvoedkundige opdrachten van de school samen realiseert. Alle stakeholders hebben geholpen bij het vormen van het schoolgebeuren, waardoor er minder weerstand is en de regels beter worden nageleefd (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2014). Ook Wood (2011) benadrukt het belang van samenwerking binnen de school. Niet enkel directie en leerkrachten zouden betrokken moeten worden bij beslissingen in de school, maar ook andere stakeholders, zoals ouders, externe partners en leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat de motivatie en inzet tot het leveren van innovatieve prestaties samenhangt met de inspraakmogelijkheden die de school aanreikt bij de vormgeving van het onderwijs (Van der Linden & Dijkman, 1990; Epstein, 2001; Smit, Driessen, Vrieze & van Kuijk, 2005; Van Petegem et al., 2010).

Dit motief wordt mooi samengevat door een citaat uit het onderzoek van Thomson en Gunter (2009):

“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” (p. 411).

Modellen van leerlingenparticipatie

Verscheidene auteurs hebben doorheen de tijd het concept leerlingenparticipatie proberen te vatten in een theoretisch model, elk met hun eigen insteek. Deze modellen kunnen gebruikt worden om naar leerlingenparticipatie in de praktijk te kijken, als een soort analysekader. In wat volgt bespreken we het laddermodel van Hart (1992) en een aanvulling op het laddermodel door Shier (2001), het participatiecontinuüm (Van Bogaert, 2004) en de participatiepiramide van Mitra (2005). Ten slotte volgt een synthese van de verschillende modellen.

Participatieladder van Hart

De mate van zeggenschap tussen volwassenen en kinderen kan verschillen. Hart (1992) gaf verschillende configuraties weer in een ladder voor jongerenparticipatie. Deze laddermetafoor is ontleend aan een artikel over burgerparticipatie van Arnstein (1969). Het laddermodel werd voor het eerst gepubliceerd in de Childhood City-nieuwsbrief in 1980, maar pas toen het in '92 werd uitgebracht in een boekje voor Unicef trok het de aandacht van voorstanders van kinderrechten en anderen die met jongeren werkten (Hart, 1992). Het werd in verschillende talen uitgebracht. Aanvankelijk werd het ontworpen als een evaluatief instrument. Een positieve eigenschap van het model is de bruikbaarheid om professionele groepen en instellingen te helpen nadenken hoe ze met kinderen en jongeren kunnen werken. De eenvoud en duidelijkheid van de ladder stelt hen in staat om systematisch hun manier van werken onder de loep te houden (Hart, 2008). Een ander voordeel is dat zijn laddermodel het concept participatie visueel weergeeft en dat scholen de onderscheiden niveaus als norm kunnen gebruiken.

Volgens Hart moet de ladder worden gezien als een competentieschaal. Kinderen moeten het gevoel hebben dat ze de competentie en het vertrouwen hebben om met anderen om te gaan op een manier die op een van de treden van de ladder wordt aangegeven, maar ze moeten niet het gevoel hebben dat ze altijd moeten proberen om op deze manier te presteren. Verder stelt Hart dat de participatieladder als doel heeft om het potentieel van kinderen als burgers ten volle te erkennen en dat kinderen daarom op hun hoogst mogelijke niveau moeten kunnen deelnemen. Volgens hem is er nog veel werk aan de winkel om op een participatieve manier creatief met kinderen om te gaan zodat ze maximaal zelfbepalend zijn (Hart, 1992).



Figuur 1. Gebaseerd op de participatieladder van Hart (1992).

De stappen op de ladder symboliseren een stijgende invloed van kinderen, maar ook verschillende vormen van samenwerking tussen kinderen en volwassenen. Om na te denken over het doel van participatie kan de ladder van zinnig zijn. Het is echter geen meetlat voor de kwaliteit van de participatie. Het vermogen van een kind om te participeren varieert sterk met de ontwikkeling. Hart onderscheidt acht verschillende niveaus van participatie. Hoe hoger op de ladder, hoe meer invloed kinderen krijgen (Hart, 1992).

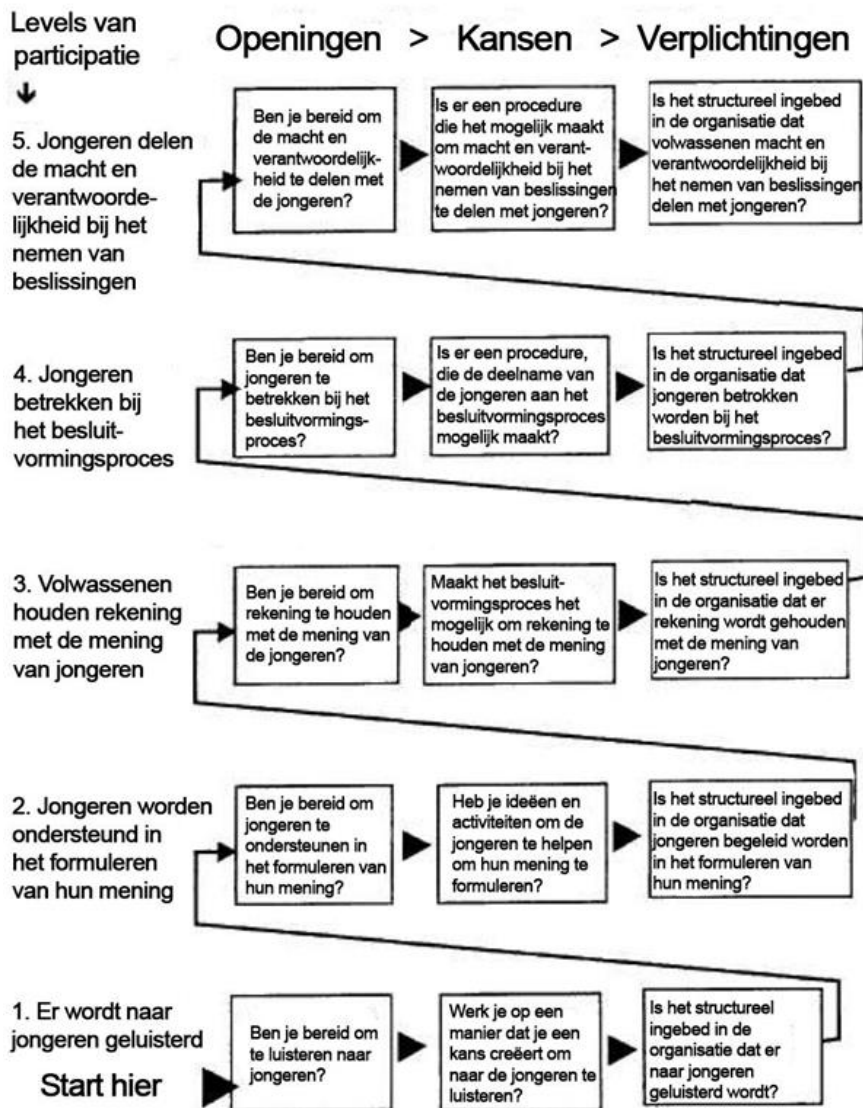
De eerste drie treden van de ladder zijn vormen van schijnparticipatie. Hier is geen sprake van samenwerking: kinderen en jongeren worden wel betrokken, maar hebben geen inspraak. Vanaf trede vier strekt de ladder zich uit over vijf graden van participatie. Hoe hoger op de ladder, hoe groter de mate van initiatief en keuzevrijheid. Er is dus sprake van actieve participatie.

'Manipulatie' is de laagste trede van de ladder. Kinderen worden ingezet voor een project van volwassenen zonder te weten waarvoor het project staat. Een voorbeeld van manipulatie is wanneer de mening van kinderen wordt gevraagd en ze helemaal geen feedback krijgen. 'Decoratie', de tweede trede op de ladder, verwijst naar gelegenheden waar kinderen mogen deelnemen en optreden. Ze worden ingezet om activiteiten van volwassenen te verfraaien. 'Tokenism' of vrij vertaald 'symboliek' wijst erop dat kinderen de mogelijkheid hebben om hun stem te laten horen, er wordt naar hen geluisterd. In werkelijkheid hebben ze echter geen invloed, waardoor er geen zekerheid is dat er effectief iets met hun inbreng wordt gedaan. Bij de vierde trede op de ladder worden kinderen geïnformeerd. Volwassenen voeren het project uit maar kinderen worden op een ad-hoc basis betrokken. Trede vijf geeft aan dat kinderen actief mee mogen denken. De uiteindelijke beslissing wordt wel door volwassenen genomen. Bij trede zes komt het initiatief van volwassenen, maar mogen de kinderen actief meebeslissen. De voorlaatste trede representeert situaties waarin kinderen het initiatief nemen en volwassenen optreden als begeleider. Tot slot nemen bij trede acht kinderen en volwassenen samen initiatief en beslissen ze gezamenlijk.

Shier

Naast bovenstaand model bestaat er nog een ander participatiemodel, namelijk het model van Shier (2001). Dit model is gebaseerd op de vijf hoogste treden van Harts ladder (1992). Het is niet bedoeld als vervanging voor de ladder van participatie, maar kan een extra hulpmiddel zijn voor de verschillende actoren. Mogelijks helpt dit model om aspecten van het participatieproces te verkennen. In tegenstelling tot het model van Hart worden verschillende niveaus van deelnemen geïdentificeerd door de interactie tussen volwassenen en kinderen.

Leerlingenparticipatie kent volgens Shier (2001) verschillende niveaus. Op elk niveau kunnen individuen en organisaties een verschillende mate van betrokkenheid hebben bij het proces van empowerment. Dit wordt verduidelijkt door op elk niveau drie fasen van betrokkenheid te identificeren: openingen, kansen en verplichtingen. Per niveau wordt in het schema weergegeven waartoe de volwassenen bereid moeten zijn, welke kansen je kan creëren en hoe dit structureel ingebed moet zijn in de organisatie. Het team kan aan de hand hiervan bepalen op welk niveau de pedagogisch medewerkers bezig willen zijn en welk niveau ze willen bereiken.



Figuur 2. Weg tot participatie (Shier, 2001)

Niveau één staat voor het luisteren naar kinderen. Hierbij zijn pedagogisch medewerkers attent op meningen van kinderen. Participatie is van belang voor kinderen. Het levert een belangrijke bijdrage aan de sociale competenties van kinderen op de volgende terreinen: eigen mening vormen, democratisch functioneren, zelfstandigheid en vertrouwen en het creëren van groepsvorming in de leefgemeenschap. Van de volwassenen in de organisatie vergt dit voldoende luistervaardigheid.

Op niveau twee worden kinderen aangemoedigd om hun mening te geven. Pedagogisch medewerkers helpen kinderen om hun mening te uiten. Kinderen die mogen meedenken en meebeslissen, leren nadenken over wat zij willen. Zij leren om een eigen mening te hebben en deze te verwoorden. Ze leren hun mening te onderbouwen met argumenten en leren ook dat andere mensen een mening kunnen hebben. Het is hierbij nodig dat volwassenen over voldoende communicatieve vaardigheden beschikken.

Niveau drie vraagt dat er rekening gehouden wordt met meningen van kinderen. De meningen van kinderen wegen serieus mee in beslissingen. Volgens het eerder vermelde artikel 12 van het Verdrag van de Rechten van het Kind (Unicef, 1989) heeft ieder kind het recht zijn mening te geven over zaken die hem/haar aangaan.

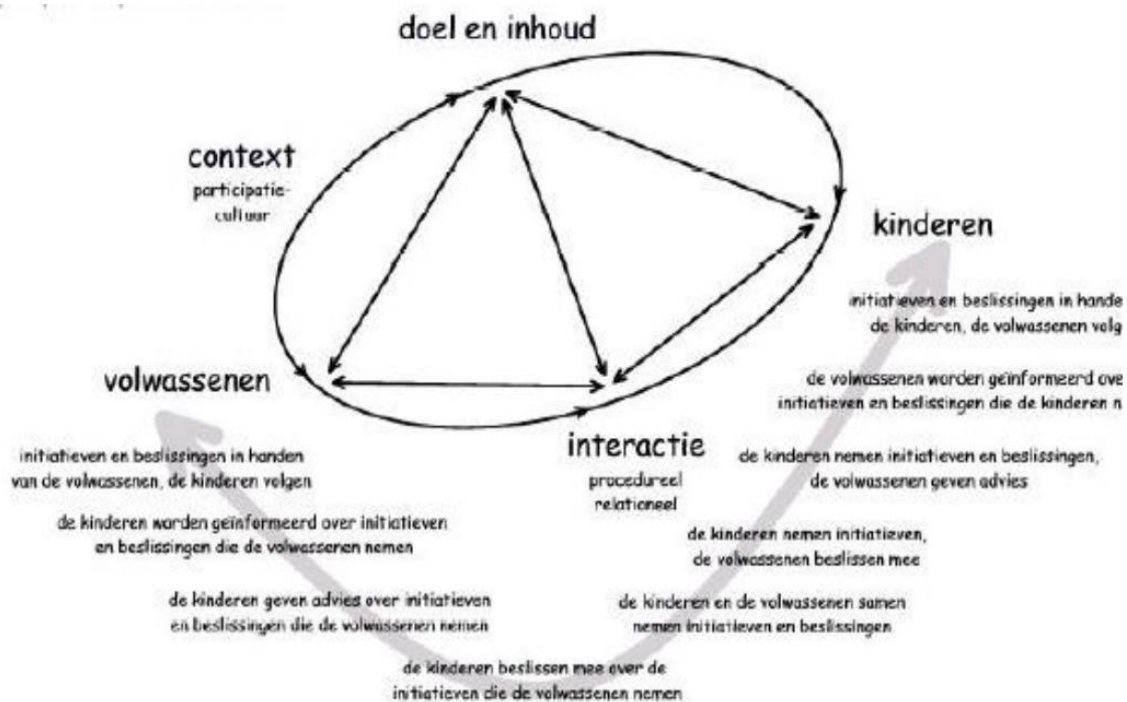
Die mening moet serieus genomen worden. Via participatie leren kinderen al op jonge leeftijd om initiatieven te nemen, hun mening kenbaar te maken, te luisteren naar anderen, te overleggen, te onderhandelen en compromissen te zoeken. Ze ervaren op deze manier de essentie van burgerzin en democratisch functioneren. Ze leren wat tolerantie voor andersdenkenden is en ze leren zich verplaatsen in de mening van andere kinderen of volwassenen.

Op niveau vier worden kinderen betrokken in de besluitvorming. Pedagogisch medewerkers geven macht uit handen bij beslissingen. Voor het zelfvertrouwen en de zelfstandigheid is participatie een belangrijke ervaring. Als een kind ervaart dat het invloed heeft op anderen, dat zijn mening ertoe doet en dat men naar hem luistert, dan wordt hij ondersteund in zijn identiteit en krijgt hij een positief zelfbeeld.

Niveau vijf staat voor het samen beslissen en uitvoeren van bepaalde zaken. Dit is het enige niveau waarbij de verantwoordelijkheid niet enkel bij de pedagogisch medewerkers ligt. De groep wordt hechter wanneer kinderen samenwerken aan hun eigen leefomgeving. De betrokkenheid vergroot indien kinderen hun eigen leven mogen vormgeven.

Het participatiecontinuüm

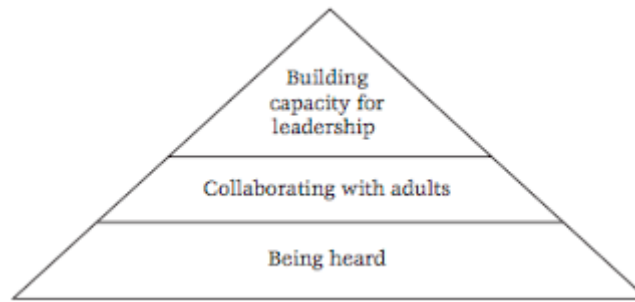
Meer eigentijdse participatiemodellen beogen multidimensionaal en contextueel te zijn (Van Petegem & Mahieu, 2010). Een voorbeeld hiervan is het participatiecontinuüm, ontwikkeld door het Steunpunt Leerlingenparticipatie (Van Bogaert, 2004). Het continuüm kan helpen om te kijken waar je als school staat en op welk pad je verder wil (Van Bogaert, 2004). Het maakt duidelijk dat je bij ieder thema je standpunt kan veranderen. De twee uitersten van het continuüm staan tegenover elkaar. De ene kant toont de situatie waarbij het schoolteam zowel het initiatief als de beslissing bij zichzelf houdt. De andere kant geeft de situatie waarbij het initiatief en de beslissing volledig uit handen worden gegeven aan andere actoren, in dit geval de leerlingen. Indien men neigt naar de twee uitersten van het continuüm spreken we niet meer van actieve participatie aangezien er geen andere actoren betrokken worden. Hiertussen zijn verschillende posities voor de actoren mogelijk om in bepaalde mate met elkaar samen te werken. Er zijn dus verschillende niveaus van inspraak mogelijk: leerlingen kunnen meer of minder participeren. Ze krijgen naargelang de plaats op het continuüm meer of minder zeggenschap. De plaats op het continuüm is niet van belang en bepaalt de kwaliteit van de interactie niet. Het is de participatiecultuur of heersende context die de kwaliteit beïnvloedt (Van Bogaert, 2004). Zo kan het 'niet participeren' van leerlingen soms ook als mogelijk intentioneel participatief gedrag gezien worden. Dit wel enkel op voorwaarde dat de leerlingen hun keuzevrijheid behouden om indien gewenst toch deel te nemen aan het participatieproces. 'Niet participeren' kan met andere woorden een signaal van latent ongenoegen bij de leerlingen uitdrukken. De tussenniveaus zijn niet altijd even fijn begrensd. Het participatiecontinuüm kan een instrument zijn om te bepalen welke vorm van participatie de school wil verkrijgen naargelang het te bespreken thema.



Figuur 3. Participatiecontinuüm (Van Bogaert, 2004)

Piramide van Mitra

Mitra (2005) stelt dat leerlingenparticipatie op drie niveaus bestaat. De piramide begint onderaan met de meest gebruikelijke en meest eenvoudige vorm van 'student voice'. Op dit niveau luisteren pedagogische medewerkers naar studenten om meer informatie te krijgen over hun ervaringen op school. Dit kan bijvoorbeeld door een enquête in te vullen. De samenwerking met volwassenen is het volgende niveau. Dit niveau beschrijft hoe studenten met pedagogische medewerkers samenwerken om veranderingen in de school door te voeren. Onderzoek in Engeland, de Verenigde Staten, Australië en Canada toont aan dat inspanningen van studenten op dit niveau geleid hebben tot veel academische verbeteringen zoals verbeterde lespraktijken, het krijgen van directe feedback en een verbetering in de manier van evalueren van studenten (Mitra, 2006). Men gaat in dialoog met studenten over manieren om vorm te geven aan het leerproces in de klas. Op het hoogste niveau vinden we het opbouwen van capaciteiten van leiderschap. Volgens Mitra (2005) is dit de meest zeldzame vorm van participatie. Op dit niveau vinden we structuren waarin leerlingen en leerkrachten samenwerken zodat leerlingen in staat zijn om leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen en samen belangrijke schoolbeslissingen te nemen. Participatie bij schoolbeslissingen kan de betrokkenheid van jongeren op school vergroten, wat op zijn beurt correleert met academische prestaties.



Figuur 4: De 'Student Voice' piramide van Mitra (2005)

Bespreking modellen

Hart (1992) en Shier (2001) hebben voor hun model inspiratie ontleend aan de laddermetafoor van Arnstein (1969). Hij rangschikte acht vormen van burgerparticipatie volgens een toenemend medezeggenschap. Het voordeel van de modellen van Hart, Shier en Mitra is dat participatie visueel kan worden weergegeven en dat de verschillende niveaus als norm kunnen dienen. Anderzijds hebben de klassieke modellen van Hart en Shier als nadeel dat ze eerder eendimensionaal en absoluut overkomen (Van Petegem & Mahieu, 2010). Een schoolcontext is nochtans meer organisch en relatief (Van Petegem & Mahieu, 2010). Het gebruik van participatieladders komt voornamelijk terug bij het testen van de kwaliteit van participatieprogramma's en scholen gaan er dan vaak verkeerdelijk vanuit dat ze hun participatieproces stapsgewijs moeten uitbouwen en onderaan de ladder moeten beginnen. Bij het participatiecontinuüm is dit niet het geval. Van Petegem en Mahieu (2010) stellen "dat het participatiecontinuüm in tegenstelling tot de participatieladders meerdimensionaal, procesgericht en doelgroepoverstijgend is" (p. 42). Terwijl de klassieke modellen dus het gevaar met zich meebrengen dat er verondersteld wordt dat een participatieproces vanaf de onderste trede van de ladder stap voor stap moet worden opgebouwd, beschouwt het participatiecontinuüm alle implementaties omtrent leerlingenparticipatie (ongeacht het inspraakniveau) als positieve uitwerkingen binnen dat participatieproces.

Uit tabel 1 blijkt dat de verschillende modellen veel gelijkenissen vertonen. Enkel bij Hart vinden we drie niveaus van schijnparticipatie terug. Verder onderscheiden we drie verschillende niveaus van actieve participatie: consultatieve, participatieve en zelfgeïnitieerde processen (Landsdown, 2005). De grenzen tussen deze niveaus zijn niet altijd even duidelijk en veel initiatieven kunnen op verschillende niveaus bestaan. Een eerste niveau betreft het niveau van geïnformeerd en geconsulteerd worden: leerkrachten erkennen dat leerlingen opvattingen hebben die een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan zaken die hen aanbelangen (Landsdown, 2005). Dit niveau vinden we terug in de verschillende modellen. Het participatief proces omvat dat leerlingen de kans krijgen om actief betrokken te worden bij de ontwikkeling, implementatie of evaluatie van een project of activiteit (Landsdown, 2005). Ook dit niveau treffen we aan in de verschillende modellen: bij Mitra (2005) gaat het over dialoog en samenwerken, bij het continuüm spreekt men over begeleiden en bij Hart en Shier gaat het over betrokken worden bij besluitvorming. Als laatste vinden we dan de zelfgeïnitieerde processen: dit zijn processen waarbij leerlingen in staat zijn om zelf actie te ondernemen. Volwassenen dienen eerder als een facilitator dan als een leider (Landsdown, 2005). Dit niveau vinden we terug bij Hart, het continuüm en bij Mitra.

Enkel Hart en Shier spreken nog over een laatste en hoogste trap, namelijk gezamenlijk beslissen. Het initiatief ligt hier volledig bij de leerlingen, maar beslissingen zijn een gedeelde verantwoordelijkheid (Hart, 1992; Shier, 2001).

Zoals blijkt uit de modellen kan participatie verschillende vormen aannemen. Elke vorm is valabel, het gaat er niet om dat kinderen altijd op het hoogste niveau participeren, maar het gaat om de keuze (Hart, 1992). De gekozen vorm van participatie hangt af van verschillende elementen en wordt best aangepast aan de situatie.

Tabel 1

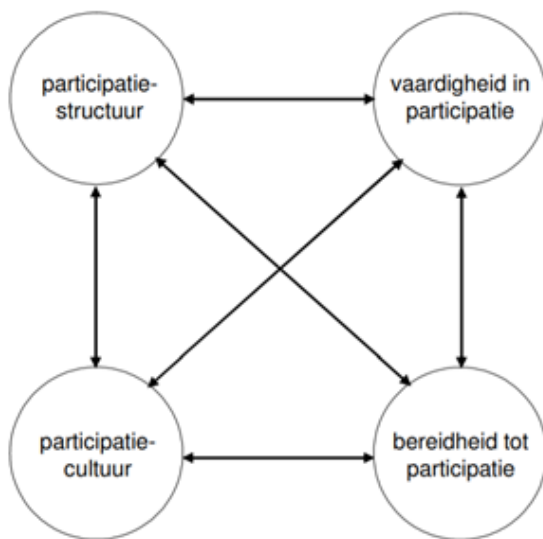
Vergelijking tussen de verschillende modellen volgens Hart (1992), Mitra (2005), Shier (2001) en Van Bogaert (2004)

Hart (1992)	Shier (2001)	Continuüm (2004)	Mitra (2005)
gezamenlijk beslissen	gezamenlijk beslissen		
kinderen nemen initiatief		zelf organiseren	opbouwen leiderschap/zelf beslissen
initiatief bij volwassen/kinderen beslissen mee	betrokken worden bij besluitvorming	begeleiden	dialogoog/samenwerken
consulteren/informereren	rekening houden	samen ondernemen	
informatie	mening kunnen uiten	informereren/adviseren	gehoord worden
tokenisme	luisteren		
decoratie			
manipulatie			

Voorwaarden om te participeren

Optimaal functioneren van leerlingenparticipatie

Om tot goede leerlingenparticipatie (of good practices) te komen, moeten er een aantal voorwaarden worden vervuld. Wissema, Bouts en Rutgers (1996) en recenter Engels onderzoek van Estyn (2016) geven het optimaal functioneren van leerlingenparticipatie weer aan de hand van vier sleutelbegrippen of karakteristieken: participatiestructuur, participatiecultuur, participatievaardigheid en participatiebereidheid.



Figuur 5. Optimaal functioneren van leerlingenparticipatie (Wissema, Bouts & Rutgers, 1996)

De school heeft een participatiestructuur nodig met een duidelijke rolverdeling. Het hebben van duidelijke formele en informele afspraken, procedures en methoden (participatiestructuur) blijkt echter niet voldoende voor een optimale werking van leerlingenparticipatie in een school. Daarnaast moet er ook een intrinsieke betrokkenheid en bereidheid zijn van de verschillende actoren (leerkrachten, leerlingen, directie, medewerkers, ...) in het kader van leerlingenparticipatie. De opvattingen van de leerlingen omtrent schoolverbetering moeten serieus genomen worden en het schoolpersoneel moet hiernaar handelen. Hierdoor ontstaat er een oprechte, gedragen en eensgezinde participatiecultuur. In deze schoolcultuur met kernelementen zoals openheid, eerlijkheid, respect en gelijkheid, is leerlingenparticipatie een geïntegreerd concept binnen de visie en de missie van de school. Als laatste is het ook belangrijk dat de betrokkenen beschikken over voldoende vaardigheden om die leerlingenparticipatie uit te voeren (leerlingen) en te begeleiden (schoolteam). De scholen bieden dan ook best een palet aan mogelijkheden aan zodat de leerlingen deze nodige vaardigheden kunnen ontwikkelen. Dit zowel binnen als buiten de school. Voor het schoolteam is continue bijscholing gericht op de ontwikkeling van begrip, vaardigheden en kennis omtrent het horen van de stem van de leerling een belangrijke voorwaarde. Deze vier elementen beïnvloeden elkaar. Scholen die de leerlingenparticipatie dus willen verbeteren, richten zich best op het optimaliseren van alle vier de elementen.

Wissema et al. (1996) geven een aantal richtlijnen en voorwaarden om deze vier elementen te ontwikkelen of te optimaliseren. Zo dienen scholen een positief sociaal klimaat te creëren waarin leerlingen voldoende eigen verantwoordelijkheid en onderhandelingsruimte krijgen om de participatiebereidheid te vergroten. Het creëren van autonomie en verbondenheid staan hierin centraal. Een positieve houding van leerkrachten tegenover leerlingenparticipatie kan leerlingen het gevoel geven inspraak te hebben, niet alleen in de klas, maar ook in de bredere schoolomgeving (Van Petegem & De Maeyer, 2009). Hiervoor dienen leerkrachten en directies zich volgens Van Petegem en De Maeyer (2009) open te stellen voor de implementatie van leerlingenparticipatie in het onderwijssysteem. Een voorwaarde is volgens hen dat er een draagvlak gecreëerd wordt voor die implementatie. Daarbij wordt steun en/of bereidheid verworven vanuit het schoolteam om deze implementatie positief te verwezenlijken. De schoolleden accepteren en aanvaarden dan het concept leerlingenparticipatie. Zo ontstaat er ook intrinsieke motivatie en betrokkenheid. Een goede constructieve samenwerking tussen directie, leerlingen en leraren waarborgt de kwaliteit van een positief sociaal klimaat (Smit, Vrieze & van Kuijk, 2005). Dit impliceert een andere sociale relatie tussen het schoolteam en de leerlingen dan het traditioneel doceren en letterlijk aannemen. Leerkrachten nemen dan eerder de rol van coach op zich en leren hun klassieke controle los te laten terwijl de autonomie en verantwoordelijkheidszin van de leerlingen toeneemt (Rudduck & McIntyre, 2007). Naast een positief sociaal klimaat is het creëren van een motiverend leerklimaat ook van belang. Hierbij sluit het aanbod aan bij de behoeften, capaciteiten en motivatie van leerlingen en zijn er voor hen voldoende sturingsmogelijkheden (Cook-Sather, 2009; Van Petegem & De Maeyer, 2009). Het aanbod zal uiteraard wel moeten voldoen aan de door de inspectie geformuleerde kerndoelen met betrekking tot de verschillende leergebieden. Scholen zouden moeten zoeken naar eigentijdse vormen van onderwijs en 'nieuwe' vormen van omgang met leerlingen, ouders en de lokale gemeenschap, want ook de school is een lerende professionele organisatie (Ponte & Verbeek, 2014). Hierdoor wordt een participatiestructuur ontwikkeld. De verschillende actoren in die participatiestructuur, ofwel de professionele organisatie, dienen een duidelijke, expliciete en gedeelde visie op leerlingenparticipatie te ontwikkelen en te delen, zodat er een echte participatiecultuur ontstaat.

Ten slotte kunnen ook de participatievaardigheden verbeterd worden. Enerzijds denken we dan aan taalvaardigheid en communicatieve aspecten. Schaerlakens (2016) deelt taalontwikkeling in vier periodes in: prelinguale periode (in het eerste levensjaar), vroeg-linguale periode (ongeveer 1 jaar tot 2,5 jaar), differentiatiefase (ongeveer 2,5 tot 5 jaar) en tot slot de voltooiingsfase (ongeveer 5 jaar tot 10 jaar). Van Hell & Van Weerdenburg (2007) voegen daar een latere ontwikkelingsfase aan toe (vanaf 10 jaar). De verwerving van taal gebeurt niet op basis van hun leeftijd, maar op basis van eigenschappen in het taalgebruik van kinderen. Het is een persoonlijk proces voor ieder kind (Van Hell & Van Weerdenburg, 2007). De kinderen uit de lagere school bevinden zich op gebied van taalontwikkeling in wat men noemt de voltooiingsfase (Schaerlakens, 2016) en de latere ontwikkelingsfase (Van Hell & Van Weerdenburg, 2007). Bij het doorlopen van de voltooiingsfase heeft het kind de moedertaal volledig onder de knie en is het in staat om verbaal te communiceren met iedereen uit zijn omgeving. Op het einde van de voltooiingsfase beheerst het kind de vormelijke taal voldoende, wat niet wil zeggen dat het inhoudelijk ook over dezelfde onderwerpen kan praten (Schaerlakens, 2016). Tijdens deze fase is het proces van taalontwikkeling nog niet echt voltooid. Het taalgebruik van kinderen van deze leeftijd is nog steeds minder ontwikkeld dan het taalgebruik van volwassenen (Van Hell & Van Weerdenburg, 2007). Van Hell & Van Weerdenburg (2007) spreken daarom nog over een latere ontwikkelingsfase.

Tijdens de laatste jaren in het lager onderwijs groeit de woordenschat en zijn kinderen in staat om hun taal af te stemmen op de situatie. Daarbij leren ze figuurlijke taal gebruiken. Bij kinderen rond deze leeftijd zijn er heel wat onderlinge verschillen in vlotheid, uitgebreidheid en inhoud van de taalbeheersing (Van Hell & Van Weerdenburg, 2007). Het zich verplaatsen in het standpunt van de luisteraar ontwikkelt zich gedurende de hele lagere schoolperiode. Wanneer een kind over dit inlevingsvermogen beschikt, is hij of zij een volleeerde gesprekspartner voor leeftijdsgenoten en volwassenen (Schaerlakens, 2016).

Anderzijds moet zeker het ontwikkelingsniveau van de leerlingen mee in rekening gebracht worden. Deze studie beperkt zich tot participatie van leerlingen van het lager onderwijs, dat wil zeggen kinderen tussen zes en twaalf jaar. Het is dus van belang om de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget (1971) mee in dit onderzoek op te nemen. Piaget (1971) stelt dat het potentieel om te denken en te leren zich ontwikkelt met de leeftijd. Dit onderzoek spitst zich toe op twee fases in de ontwikkeling. Om te beginnen is er de concreet-operationele fase van zes tot elf jaar, waar het kind nog niet abstract, hypothetisch en systematisch kan denken. Het kind maakt al logische verbanden, maar heeft nog behoefte aan concreet materiaal. Daarnaast is er de formeel-operationele fase die plaatsvindt vanaf elf jaar en ouder waarin het denken loskomt van het concrete. Dan is het kind in staat om abstract te argumenteren (Gijbels, 2015). Landsdown (2005) stelt echter dat de competentie om te participeren zich niet ontwikkelt volgens algemene, strikte ontwikkelingsstadia. Er zijn natuurlijk wel belangrijke verschillen in bekwaamheid die verband houden met de leeftijd, maar volgens Landsdown (2005) moet het gewicht dat wordt toegekend aan de opvattingen van leerlingen een weerspiegeling zijn van hun kennis van de desbetreffende kwesties. Dit betekent niet dat de meningen van jonge kinderen automatisch minder gewicht moeten krijgen. Ze zijn in staat om hun mening te geven en de meningen van anderen te begrijpen over veel kwesties die hen aangaan. Het is hierbij van belang dat enerzijds leerlingen de ruimte krijgen om dit te doen, maar anderzijds ook dat er grenzen gesteld worden aan die meningsuiting, afhankelijk van hun sociale, cognitieve en emotionele ontwikkeling. Gaandeweg beseffen de leerlingen dat participeren ook inhoudt dat je de democratische regels moet respecteren. Iedereen heeft recht op vrije meningsuiting maar ook de plicht om naar andere leerlingen te luisteren. Leerlingen kunnen de afspraken niet zo veranderen dat enkel zij hier baat bij hebben en anderen onnodig nadeel berokkenen (Ponte & Verbeek, 2014). De onderlinge verschillen tussen meningen van directie, leerkrachten en leerlingen zijn soms groot. Men luistert dus best naar verschillende actoren, schoolhoofden en leerkrachten, actieve en niet-actieve leerlingen (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001). Samenvattend beheersen de betrokken actoren best goede communicatie- en luistervaardigheden om tot succesvolle leerlingenparticipatie te komen.

Het toepassen van deze vier voorwaarden leidt tot kwaliteitsvolle leerlingenparticipatie. Samenvattend lijkt de durf voor verandering belangrijk te zijn, zowel op vlak van visie als op vlak van organisatie en cultuur. Succesfactoren blijken hierbij de 'bescheidenheid' om klein te beginnen, een stapsgewijze ontwikkeling, teamgerichte organisatie waarin geïnvesteerd wordt in bijscholing van participatievaardigheden, continue begeleiding, enzovoort. Kortom een betrokken en gemotiveerde directie, leraren en leerlingengroep.

We zullen deze sleutelbegrippen doorheen het verdere project als rode draad hanteren om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen.

In bovenstaand deel hebben we vier modellen voor leerlingenparticipatie besproken, die samen als geïntegreerd geheel het theoretisch kader van dit onderzoek zullen vormen. Daarnaast werd door de onderzoekers een antwoord gegeven op de vraag waarom leerlingenparticipatie belangrijk is en aan welke voorwaarden voldaan moet worden voor goede leerlingenparticipatie. In het volgende en laatste deel van deze literatuurstudie gaan we na hoe we deze theoretische inzichten kunnen omzetten naar de praktijk.

Vertaalslag naar de praktijk

In dit deel bespreken we de huidige Vlaamse, Nederlandse en internationale situatie in verband met leerlingenparticipatie, de mogelijke valkuilen ervan en een voorbeeld van een good practice waarin de kernelementen van leerlingenparticipatie uit de literatuur terugkomen.

Huidige situatie in Vlaamse lagere en secundaire scholen

In dit deel wordt een vergelijking gemaakt tussen het onderzoek van De Groof, Elchardus & Stevens (2001) dat nog vóór de implementatie van het decreet voor leerlingenparticipatie (2004) werd uitgevoerd en de evaluatie van dit decreet door Van Petegem en De Maeyer (2009). Actueler onderzoek over de toepassing van leerlingenparticipatie in het Vlaamse onderwijs is aan de schaarse kant. Het zou dus kunnen dat de situatie in de Vlaamse scholen ondertussen veranderd is, maar hierover zijn weinig gegevens terug te vinden. Daarom kan dit project zorgen voor aanvullende data.

In Vlaanderen lag de participatiegraad van scholen in 2001 reeds redelijk hoog. Vooral leerlingenraden en leerlingenprikborden werden gebruikt als participatievorm (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001; Sol, 2008). Voor de leerlingenraden komt dit door het decreet van de Vlaamse Overheid uit 1999 betreffende leerlingenraden op school. Ongeveer 84,7% van de Vlaamse secundaire scholen had een leerlingenraad. De grootste reden om er toen geen te hebben, was volgens schooldirecties desinteresse van de leerlingen (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001). Uit het onderzoek van Van Petegem en De Maeyer (2009) blijkt dat in 2008 bijna alle secundaire scholen (92%) op dat moment een leerlingenraad hadden. Het aantal leerlingenraden in het lager onderwijs werd niet bevraagd. Dit impliceert dat het participatiedecreet goed werd geïmplementeerd in secundaire scholen. Hierbij stellen we ons de vraag of het decreet mogelijks ook een groeiend effect heeft op het aantal leerlingenraden in het lager onderwijs.

In 2008 gaven de leerkrachten en directie van die secundaire scholen aan dat de werking van de leerlingenraad gemiddeld tot matig positief ervaren werd. De leerlingen hadden daarentegen een gemiddeld tot matig negatief beeld over de werking. Allen gaven ze wel aan dat de leerlingenraad een positieve invloed had op het schoolgebeuren. De leerlingen vonden echter dat ze hiermee nog niet veel bereikt hadden. Dit werd ook al bevonden in 2001. Op vlak van ondersteuning, communicatie en hulp bleek er niet veel veranderd. Uit de cijfers kwam het ongenoegen van de leerlingen zowel in 2001 als in 2008 naar boven. Enkel het budget van de leerlingenraad was licht gestegen.

Zowel binnen de leerlingenraden als bij andere vormen van leerlingenparticipatie blijken leerlingen vaker meer inspraak te hebben in niet-onderwijs gerelateerde zaken zoals bijvoorbeeld de organisatie van sportactiviteiten tijdens de middag. Dit komt overeen met de

eerder beschreven leefwereld van de leerlingen (De Groof, Elchardus & Stevens, 2001; Rudduck & Flutter, 2004). Deze onderwerpen bevorderen algemeen het gevoel van verbondenheid tussen de studenten onderling, de studenten en de docenten alsook tussen de studenten en de directie. De effecten hiervan zijn snel en duidelijk zichtbaar (Sol, 2008), maar blijven sterk aan de oppervlakte van het schoolgebeuren. Tijdens de evaluatie van het decreet in 2008 bleek echter dat minstens de helft van de leerlingen algemeen het gevoel had dat ze over de meeste schoolthema's geen inspraak had. Nochtans gaven deze leerlingen aan dat ze wel inspraak wensten (Van Petegem & De Maeyer, 2009).

Vooraf bij de thema's rond regelgeving en meer specifiek het schoolreglement werd het advies van de leerlingen niet gevraagd. Binnen het domein van de leefwereld heerste er wat verdeeldheid over de tevredenheid van de mate van inspraak. De leerlingen merkten op dat hun inspraak daarin eerder beperkt was, maar de helft stoorde zich hier niet aan. Opvallend was dat er bij de thema's rond de leefwereld nog meer ontevredenheid was, ondanks het feit dat leerlingen aangaven dat ze iets meer inspraak hadden in zo'n thema's. Een voorbeeld is het inhoudelijk bepalen van schoolreizen, sportdagen en andere evenementen. In vergelijking met 2001 bleek deze ontevredenheid wel gedaald met tien procent.

De directie gaf daarentegen aan meestal wel tevreden te zijn met de inspraakmogelijkheden van de leerlingen. Vooral op vlak van de leefwereld steeg de tevredenheid licht ten opzichte van 2001. Dit stond in schril contrast met de mening van de leerlingen. Leerkrachten vermeldde dat leerlingen voornamelijk geïnformeerd werden, wat neerkomt op het eerste niveau van actieve participatie. De leerlingen werden vooral informatief betrokken. Zowel de leerkrachten als directies gaven wel aan dat leerlingen nog te weinig betrokken werden bij het evalueren van de leerkrachten. Ten opzichte van 2001 was er zelfs een licht dalende ontevredenheid.

Samenvattend kan gesteld worden dat er in zeven à acht jaar tijd lichte veranderingen gebeurd zijn, maar dat leerlingen algemeen eerder matig negatieve dan positieve ervaringen hebben met inspraakmogelijkheden. Ze worden eerder geïnformeerd via een one-way communicatie dan dat ze zelf mogen (mee)beslissen. Het schoolteam daarentegen vindt dat de invloed en uitvoering van leerlingenparticipatie positief en voldoende geïmplementeerd is. Terwijl leerlingen zelf meer inspraak wensen, achten directies en leerkrachten dit niet altijd wenselijk. Leerkrachten zouden eerst hun mening moeten kunnen geven over het schoolbeleid voordat leerlingen dit mogen. Leerlingen moeten volgens een kleine minderheid eerst leren luisteren (Van Petegem & De Maeyer, 2009).

Valkuilen

Bij het uitvoeren van leerlingenparticipatie moet men letten op een aantal valkuilen, die in de literatuur beschreven worden. Leerlingenparticipatie loopt immers in de praktijk niet altijd even vlot. Als men deze valkuilen niet serieus neemt, worden de positieve effecten van participatie tenietgedaan (Wood, 2011).

De beslissing voor de implementatie van leerlingenparticipatie komt vaak van bovenaf. Directies bestuderen onderzoek uitgevoerd door volwassenen en beslissen om dit in hun school toe te passen (Flutter, 2007; May, 2005). Sol en Stokking (2008) en Verbeek en Ponte (2014) wijzen op het feit dat de opvattingen van leerkrachten zeer belangrijk zijn in het slagen van leerlingenparticipatie. Sommige leerkrachten voelen zich bedreigd, andere nemen enkel voorstellen van leerlingen aan als ze binnen hun eigen visie passen. Dit kan ook bekeken worden vanuit een lens van macht (Fleming, 2015; Wood, 2011): geven leerkrachten niet een deel van hun macht uit handen door leerlingen inspraak te geven? Ondermijnt leerlingenparticipatie hun autoriteit niet (McIntyre, Pedder, & Rudduck, 2005)? Om deze valkuil te vermijden is het belangrijk dat leerkrachten en directies inzien en aanvaarden dat leerlingen op een andere manier naar de school kijken (Sol & Stokking, 2008).

Anderzijds kan het zijn dat sommige leerkrachten dan weer te veel verwachten van leerlingenparticipatie. Indien ideeën van leerlingen minder uitvoerbaar blijken of negatief uitdraaien, ervaren deze leerkrachten eerder teleurstelling (McIntyre, Pedder, & Rudduck, 2005).

Een tweede valkuil van leerlingenparticipatie ligt bij de leerlingen zelf: sommigen willen niet participeren omdat ze denken dat hun mening er niet toe doet of omdat er toch geen gehoor wordt gegeven aan hun voorstellen. Dit kan verholpen worden door leerlingen daadwerkelijk serieus te nemen en hen inspraak te geven in zowel praktische als didactisch-pedagogische aangelegenheden (Wood, 2011).

Omdat sommige leerlingen niet (willen) participeren en omdat ook leerlingen verschillende meningen hebben, kan het voorkomen dat niet alle stemmen gehoord worden. Toch is het belangrijk om de mening van alle leerlingen te kennen, zeker van degenen die meer moeite hebben om zich te uiten (Sol & Stokking, 2008).

Ten slotte kunnen we ons de vraag stellen of leerlingen die niet betrokken zijn voordeel halen uit de participatie van anderen (Flutter, 2007). Zijn ook zij meer gemotiveerd om te leren? Hebben ook zij een betere schoolbeleving? Sol en Stokking (2008) concluderen uit hun onderzoek dat niet-participerende leerlingen enkel positieve effecten ervaren als participatie rechtstreeks invloed heeft op beslissingen omtrent het klasgebeuren. Een voorwaarde hierbij is dat de genomen beslissingen ook daadwerkelijk leiden tot verbeteringen in de klas. Onbewust worden dan de niet-participerende leerlingen ook meegenomen in de participatiecultuur.

Tien spelregels van VSK

VSK heeft vanuit zijn ervaring tien voorwaarden opgesteld om te komen tot een degelijke en betrouwbare leerlingenparticipatie. Deze is gebaseerd op ervaringen rond leerlingenparticipatie in secundaire scholen (Van Hoof, 2016).

1. Geloven in de competentie van de leerlingen. Kijk naar leerlingen als ervaringsdeskundigen, vraag ook hun mening over schoolse beslissingen.
2. Participeer zowel op een formele als een informele manier. Ontwikkel zowel een open sfeer en een participatief klimaat als formele organen zoals een leerlingenraad.
3. Zowel permanent als thematisch. Je kan inspelen op bepaalde thema's, maar een permanent participatieorgaan is best ook aanwezig.
4. De participatie moet zowel op klas- als op schoolniveau plaatsvinden.
5. Het moet gaan over ALLE kwesties en domeinen die leerlingen aanbelangen.
6. Werk vanuit de leefwereld van de leerling.
7. Werk op alle niveaus van de participatiepiramide: mee weten, mee denken, mee beslissen en mee doen.
8. Zorg voor een kader. Denk aan de praktische zaken, voorzie tijd en infrastructuur.
9. Probeer niet in de plaats van de leerlingen te denken.
10. Hou rekening met de mening van de leerlingen.

Good practices uit de literatuur

Theoretisch gezien kunnen alle motieven, modellen en vormen om leerlingenparticipatie uit te voeren van elkaar onderscheiden worden. In praktijk is dit vaak niet het geval en is overlapping geen uitzondering. Daarom verduidelijkt het volgende voorbeeld van een good practice de link tussen de theorie en de praktijk. Hierbij worden de kernelementen, die in het theoretisch kader besproken werden, in vette letters aangeduid.

Circle group meetings

Een casestudy uit het onderzoek van Johnson (2004) toont een praktijkvoorbeeld van een schoolbrede aanpak omtrent leerlingenparticipatie in de Wroxham Gardens School in het Verenigd Koninkrijk. Alison Peacock werd er het nieuwe schoolhoofd en de taak om veranderingen door te voeren, omwille van slechte inspectieresultaten, kwam op haar schouders terecht.

Na twee schooljaren had Alison een **formele participatiestructuur** ingevoerd, meer specifiek in de vorm van **circle group meetings**. Het verschil met een raad was dat alle **leerlingen betrokken** waren en iedereen deelnam aan wekelijkse bijeenkomsten. De groepen tijdens die bijeenkomsten waren **heterogeen ingedeeld met leerlingen van alle leeftijden**, waarbij telkens ook **een volwassen begeleider** aanwezig was. Na een tijdje namen de leerlingen van het zesde leerjaar deze begeleidende taak op zich. Er was wel nog steeds een leerkracht als participant aanwezig bij elke bijeenkomst. Alison wou alle leerlingen aanmoedigen om actief te participeren door de nadruk te leggen op het opnemen van alle bijdragen zonder te stemmen of te schrappen en op de onmiddellijke uitvoering van de ideeën. Hiermee wou ze aan de leerlingen tonen dat er naar hen geluisterd werd.

Doordat deze participatievorm zich nog in de startblokken bevond en door de nog onervarenheid van de leerlingen met participatie, waren de **discussieonderwerpen eerder beperkt**. Denk aan **aanpassingen op de speelplaats** of het opzetten van een **schoolwinkeltje**. De directrice was wel ambitieus en wilde hierin evolueren door **aspecten van het lesgeven en leren te betrekken** in deze groepsdiscussies.

De positieve gevolgen voor de school waren enorm. De school werd opnieuw **aantrekkelijk**, met **enthousiaste en betrokken leerlingen en leerkrachten**. Daarenboven werden ouders en leerlingen aangemoedigd om samen na te denken over nieuwe mogelijkheden binnen de school.

Ondanks de vele voordelen waren er ook wat **valkuilen**. De basis voor verandering kwam voort uit een negatieve inspectie. De school moest aan **externe, opgelegde verwachtingen** voldoen. Ondanks haar positieve ingesteldheid om dit te zien als een creatieve kans, botste Alison op **terughoudende collega's, ouders en leerlingen**, die niet stonden te springen voor verandering. Een volgende hindernis was een aantal **werknemers die moeilijkheden had met de vernieuwde aanpak**. Sommigen konden dit helemaal **niet accepteren** en namen ontslag. Ten tweede ontstond er **bezorgdheid bij de ouders** dat het leren van hun kinderen verstoord werd als gevolg van veranderingen in de school en de klas, alsook door aanpassingen bij de leerkrachten. Als laatste waren er **leerlingen die het moeilijk** hadden om deze **actieve rol** op zich te nemen. Deze leerlingen **trokken zich eerder terug** tijdens de kringgesprekken en **reageerden vooral routinematig** wanneer dat van hen verwacht werd.

Om in te spelen op deze bezorgdheden gebruikte de directrice **de duidelijke langetermijnvisie** van de school waarin **leerlingenparticipatie alleen maar zou toenemen**. Meer specifiek ondernam ze reeds enkele **strategische stappen** om de gehele schoolgemeenschap in de richting van haar zienswijze te sturen. Zo benoemde ze bijvoorbeeld andere **directieleden met eenzelfde inzet voor leerlingenparticipatie**, zette ze **coöperatieve werkvormen** in en ontwikkelde ze **participatievormen die leerlingen een stem gaven** op school. Om de **duurzaamheid** van leerlingenparticipatie te bewaken werd rekening gehouden met beïnvloedende factoren: financiële en menselijke **middelen**, de **ontwikkeling van vaardigheden** (zowel personeel als leerlingen) en de variërende **inspraakmogelijkheden** voor leerlingenparticipatie.

Bespreking: circle group meetings

De casestudy van Alison haalt duidelijk enkele noodzakelijke concepten aan die nodig zijn om te starten met goede leerlingenparticipatie. Op structureel vlak werd ingezet op een formele participatievorm. Deze werd eerst kleinschalig uitgetest, onder duidelijke begeleiding van een volwassen collega. De leerlingen moesten namelijk eerst de kans krijgen om zich aan te passen aan de nieuwe situatie. Ook wordt aangegeven dat de leerlingen startten met een bepaalde mate van inspraak op vlak van hun leefwereld. Het is positief dat Alison op lange termijn ook beslissingen op vlak van de leerwereld wou opnemen. Opvallend is dat er niets wordt vermeld over inspraak omtrent de regelgeving, wat overeenkomt met de bevindingen uit de literatuur. Uit de casestudy kan niet met zekerheid worden afgeleid op welk niveau deze leerlingenparticipatie zich bevindt, maar het gaat waarschijnlijk over de vierde (leerlingen worden geïnformeerd), vijfde (leerlingen geven advies, maar beslissen niet mee) en zesde trap (volwassenen nemen initiatief, leerlingen beslissen mee) op de ladder van Hart (1992).

Ook de zevende trede (initiatief en leiding liggen bij de leerlingen) komt kort aan bod: na een tijdje namen de leerlingen van het zesde leerjaar de leiding van de circle group meetings immers over.

Naast de structurering en begeleiding zette Alison in op het ontwikkelen van vaardigheden van de leerlingen én leerkrachten. Zo raakten de leerlingen gewend aan hun plotse betrokkenheid in het schoolgebeuren en wisten ze hoe ze dit konden aanpakken. Hier heeft deze aanpak zijn vruchten afgeworpen aangezien de leerlingen van het zesde leerjaar de begeleidende rol na enkele bijeenkomsten al op zich konden nemen.

Alison botste echter op een aantal problemen, zoals collega's en leerlingen die niet gemotiveerd waren en ouders die vreesden dat het leerproces van hun kind in het gedrang zou komen. Volgens Flutter (2007) is deze vrees ongegrond: doordat leerkrachten naar de leerlingen luisteren, kan hun onderwijspraktijk verbeterd worden en dat komt ook het leren van de leerlingen ten goede.

Een andere valkuil die in de literatuur wordt aangehaald, is het feit dat leerlingenparticipatie van bovenaf wordt ingevoerd. Dat is ook in deze casestudy het geval. Sol en Stokking (2008) geven aan dat het belangrijk is om deze valkuil te vermijden, door als schoolteam in te zien en te aanvaarden dat leerlingen op een andere manier naar de school kijken. Bovendien zijn de opvattingen van de leerkrachten van cruciaal belang voor het slagen van leerlingenparticipatie (Verbeek & Ponte, 2014). Alison slaagde er echter in de bereidheid om mee te participeren goed aan te wakkeren. Zo gebruikte ze eensgezinde en enthousiaste collega's om het participatiegebeuren te trekken. Ook het feit dat alle leeftijden vertegenwoordigd waren en er elke keer andere leerlingen en leerkrachten deelnamen, zorgde voor een groeiende betrokkenheid van iedereen. Bovendien ging Alison er prat op alle voorstellen van de leerlingen serieus te nemen, wat de betrokkenheid verhoogt (Wood, 2011). Stilaan werd er een echte participatiecultuur ontwikkeld die door de volledige schoolgemeenschap gedragen werd. Zo konden ze samen naar die participerende langetermijnvisie toewerken.

Methodologie

In het huidige deel wordt de opbouw en uitwerking van ons onderzoek beschreven. Aangezien dit onderzoek de betekenisgeving en motivatie van de respondenten omtrent leerlingenparticipatie in de diepte wil onderzoeken en dit in een specifieke context van scholen, is kwalitatief onderzoek noodzakelijk (Creswell, 2005). Toch wordt er in het eerste deel van het onderzoek door middel van een enquête ook gebruik gemaakt van een kwantitatieve onderzoekstechniek. Er kan dus gesproken worden van sequentieel 'mixed method' onderzoek: een beperkt kwantitatief deel wordt gevolgd door een uitgebreid kwalitatief hoofdonderzoek.

Om een antwoord te kunnen bieden op de onderzoeksvragen, deden we eerst een uitgebreide literatuurstudie, die in het vorige deel aan bod kwam. In wat volgt, wordt eerst de kwantitatieve methode, namelijk het afnemen van de verkennende enquête, besproken. Een tweede onderdeel beschrijft de keuze van de respondenten en vervolgens gaan we dieper in op de dataverzameling via de semigestructureerde interviews. Ten slotte wordt ook de methode van data-analyse besproken.

Verkennende enquête

De enquête was een eerste toegepaste methode binnen ons onderzoek. We streefden hiermee een duale doelstelling na. Enerzijds wilden we via deze weg op zoek gaan naar scholen die interesse hadden om mee te werken aan ons onderzoek. Daarbij hadden we ook tot doel informatie te verzamelen om geschikte scholen te kunnen selecteren naar de door ons vooropgestelde criteria. Anderzijds beoogden we ook een kwantitatief beeld van leerlingenparticipatie in het lager onderwijs te schetsen.

Om deze doelstellingen te bereiken, stelden we een vragenlijst op via Google Forms. Inleidend werd de opzet van de enquête kort toegelicht. De vragenlijst omvatte twee luiken. Een eerste luik bevatte een aantal inhoudelijke vragen rond leerlingenparticipatie. Voor elke vraag werd bepaald of dit een verplichte vraag zou worden en of we meerdere antwoordmogelijkheden zouden toestaan. Dit eerste luik werd afgesloten met de vraag of de school geïnteresseerd was om mee te werken aan ons onderzoek. Indien de school haar interesse aangaf, werd men doorverwezen naar een tweede luik. De respondent werd dan verzocht de eigen gegevens en die van de school te noteren. Bijlage B geeft een overzicht van de vragen uit de enquête.

Binnen de vragen peilden we onder andere via de treden van de participatieladder van Hart (1992) naar de mate waarin de verschillende participatieniveaus worden toegepast in Vlaamse lagere scholen. Deze treden zijn een goed afgebakende manier om participatieniveaus te operationaliseren en bevragen. Zoals uit onze literatuurstudie blijkt, zien we deze treden eerder als punten op een continuüm. Door enerzijds de aanwezige tijd en middelen en anderzijds de situatie waarvoor participatie wordt opgezet, is niet altijd realiseerbaar of wenselijk om de leerlingen steeds te betrekken in de beslissingen. Daarom kregen scholen de mogelijkheid meerdere niveaus van de ladder aan te duiden.

De link van de enquête werd uitgestuurd in een begeleidende mail (zie bijlage C) naar alle scholen van het lager onderwijs in Vlaanderen. Via de koepel van het Katholiek Onderwijs verkregen we een lijst met gegevens van alle onderwijsinstellingen in Vlaanderen. Alle hogescholen, universiteiten, secundaire scholen en kleuterscholen werden uit deze lijst verwijderd. Daarnaast kozen we er ook voor om lagere scholen binnen het buitengewoon onderwijs niet mee te nemen in ons onderzoek, omdat leerlingenparticipatie daar nog om een andere aanpak vraagt per doelgroep. We hielden een lijst van alle Vlaamse lagere scholen over, die we een mail met de link naar de enquête bezorgden.

Zowel de begeleidende mail als de introductie van de enquête bevatte ook een ethisch aspect. We verzekerden de scholen ervan dat we alle informatie die ze via de enquête met ons deelden, met de nodige anonimiteit zouden verwerken. Daarnaast voegden we ook een motiverend element toe. Beide toevoegingen hadden als doel om de scholen te stimuleren mee te werken met het onderzoek.

Bij het afsluiten van de enquête hadden 132 scholen de vragenlijst vervolledigd. Iets meer dan de helft van de scholen (51,9%) gaf aan mee te willen werken aan het onderzoek.

Keuze van de respondenten

Om een kwalitatieve steekproeftrekking te waarborgen die voldeed aan de voorwaarden opgelegd door de opdrachtgever, werd gekozen voor purposive (doelgerichte) sampling. De respondenten werden bewust geselecteerd op basis van bepaalde eigenschappen.

De selectie gebeurde aan de hand van verschillende criteria en werd toegepast op de 70 scholen die aangaven te willen meewerken aan het onderzoek. Door het toepassen van het selectie criterium 'het hele schoolteam draagt de visie', slonk de selectiegroep naar 44 scholen. Bij het toevoegen van het criterium 'leerlingenparticipatie in de schoolvisie' kwam het aantal op 29.

Deze groep van 29 scholen werd vervolgens in twee verdeeld op basis van hun situering op de participatieladder van Hart: bovenste en onderste treden. Uit beide groepen werden uiteindelijk zeven scholen geselecteerd. Dit aan de hand van de volgende drie criteria:

- voldoende vertegenwoordiging van alle Vlaamse provincies
- voldoende vertegenwoordiging van alle koepels
- voldoende vertegenwoordiging van traditionele scholen ten opzichte van methodescholen

Op basis van alle bovenstaande eigenschappen werden veertien participerende scholen geselecteerd om mee te werken aan ons onderzoek. Naar deze scholen werd een mail gestuurd met daarin de vraag of de school nog wilde meewerken aan het onderzoek door middel van een interview met een betrokkene bij het gegeven van participatie. Daarnaast werd telkens gevraagd of de school ook interesse had om een focusgroep met leerlingen te organiseren. Tien scholen reageerden positief voor het interview. De overige scholen gaven aan geen tijd te hebben of reageerden niet op onze mail. Daarop werden er nog vijf extra scholen gecontacteerd, waarvan er één nog positief reageerde. Zie tabel 2 voor een oplistings van de respondenten.

Tabel 2
Oplijsting respondenten met bijhorende specificaties

Interview	Functie	Koepel	Geslacht
Interview 1	Expert	n.v.t.	man
Interview 2	Leerkracht	Katholiek onderwijs	vrouw
Interview 3	Zorgcoördinator	GO!	vrouw
Interview 4	Expert (pedagogisch begeleider)	n.v.t.	man
Interview 5	Expert (pedagogisch begeleider)	n.v.t.	vrouw
Interview 6	Directie	Katholiek onderwijs	man
Interview 7	Directie	Katholiek onderwijs	vrouw
Interview 8	Leerkracht	Katholiek onderwijs	vrouw
Interview 9	Directie	GO!	vrouw
Interview 10	Zorgleerkracht	Katholiek onderwijs	man
Interview 11	Directie	Methodeschool (Freinet)	man
Interview 12	Directie	Katholiek onderwijs	man
Interview 13	Directie & leerkracht	Katholiek onderwijs	vrouw
Interview 14	Directie	OVSG	vrouw

Vijf scholen gaven ook hun interesse aan om een focusgroep te laten doorgaan. Uit deze vijf scholen selecteerden we vier scholen op basis van hun werking en het vooraf afgenomen interview. In één school werd een pilootfocusgroep uitgevoerd, in de andere drie scholen werd er telkens een focusgroep per graad georganiseerd.

Dataverzameling

Naast de verkennende enquête werd er nog op drie andere manieren informatie verzameld: een nascholing rond leerlingenparticipatie, interviews met experts, directies en leerkrachten en focusgroepen met leerlingen. Op deze manier konden de data getrianguleerd worden, zodat de betrouwbaarheid en validiteit gewaarborgd wordt. De dataverzamelingstechnieken worden hieronder verder toegelicht.

Nascholing 'leerlingenparticipatie'

Twee onderzoekers hebben een nascholing over leerlingenparticipatie gevolgd om zich beter te verdiepen in het onderwerp. De informatie uit deze workshop werd verwerkt in het theoretisch kader en in de resultaten.

Semigestructureerde interviews

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Zulke interviews met leidraad zorgen ervoor dat het onderzoek op een uniforme wijze wordt afgenomen overheen de verschillende onderzoekers, maar dat er een mogelijkheid is tot afwijkende verdieping van de vragen indien dit nodig blijkt. Dit soort interviews zorgt dus ook voor de nodige flexibiliteit bij de dataverzameling (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Directie of leerkracht

Om de onderzoeksvragen meer diepgaand te kunnen beantwoorden werden er semigestructureerde interviews afgenomen bij elf betrokken schoolleden. Dit waren zowel directieleden als leerkrachten. Een belangrijke voorwaarde voor selectie was het effectief betrokken zijn bij 'leerlingenparticipatie op school'.

De interviews van ongeveer een uur waren beperkt gepersonaliseerd per respondent. Hiervoor werd een interviewleidraad ontwikkeld waarin gepeild werd naar de onderzoeksvragen (zie bijlage D). Sommige vragen werden aangepast aan de hand van de antwoorden die de respondent op de enquête gaf. De interviewvragen werden opgesteld op basis van het theoretisch kader en meer specifiek rond de vier sleutelvoorwaarden voor goede leerlingenparticipatie (participatiestructuur, -cultuur, -vaardigheden en -bereidheid). Vervolgens werd er een pilootinterview afgenomen om na te gaan of alle vragen duidelijk waren voor de respondent. Daarnaast werd ook bekeken of uit de antwoorden van de respondent effectief een antwoord geformuleerd zou kunnen worden op de onderzoeksvragen. De leidraad werd na het afnemen van dit pilootinterview nog aangepast.

Expert

Naast de elf interviews met scholen, vonden er ook drie semigestructureerde interviews plaats met experts, waaronder twee pedagogische begeleiders. Hiervoor is een tweede interviewleidraad opgesteld. Ook deze interviews duurden ongeveer een uur en peilen naar de onderzoeksvragen (zie bijlage E). De vragen werden opgesteld volgens dezelfde theoretische indeling als de leidraad voor de schoolleden. Voor deze interviews werd geen pilootinterview afgenomen, maar de leidraad werd op voorhand wel nagelezen door deskundigen.

Focusgroep

Omdat we met onze onderzoeksvragen ook willen peilen naar de mening van leerlingen in verband met leerlingenparticipatie op hun school, werden er focusgroepen afgenomen. Op deze manier krijgen we een totaalbeeld van alle actoren die met leerlingenparticipatie bezig zijn. Voor de focusgroep werd een aparte leidraad opgesteld (zie bijlage F), aangepast aan de school aan de hand van informatie uit de enquête en informatie uit het voorafgegangene interview met de leerkracht of het directielid van die school. De leidraad en invulling van de werkvormen werd ook steeds lichtelijk aangepast aan de leeftijd van de leerlingen. Eerst werd er een pilootfocusgroep uitgevoerd en vervolgens nog drie andere focusgroepen: één met leerlingen van de eerste graad, één met leerlingen van de tweede graad en één met leerlingen van de derde graad, telkens in een andere school. De grootte van de groepen varieerde van zes tot veertien leerlingen per focusgroep. De ouders gaven vooraf toestemming voor het deelnemen aan en opnemen (zowel audio- als beeldopnames) van de focusgroep.

De focusgroep duurde telkens ongeveer een uur en peilde naar een tweetal zaken. Ten eerste werd gevraagd naar werkvormen in verband met leerlingenparticipatie die de leerlingen kennen en hoe ze deze ervaren. Daarnaast werd met een aantal stellingen ook gepeild naar hoe de leerlingen denken over leerlingenparticipatie (meedenken, meebeslissen, meedoen) in hun school.

Data-analyse

In dit deel wordt ingegaan op hoe de onderzoekers de verzamelde data geanalyseerd hebben. Zowel de procedures van coderen als van analyseren worden besproken. Zowel bij de data-inzameling als de analyse geldt dat er voldoende informatie omtrent de gevolgde stappen moet worden neergeschreven, zodat de lezer het analyseproces kan volgen en indien nodig evalueren (Meyrick, 2006).

Coderen van de interviews en focusgroepen

Om te beginnen werden de focusgroepen samengevat en werden de interviews getranscribeerd. De focusgroepen werden daarnaast ook aangevuld met sprekende citaten van leerlingen. Vervolgens werden zowel de interviews als de focusgroepen gecodeerd in het softwareprogramma voor kwalitatieve data-analyse Nvivo 12. Als eerste stap werden de tekstfragmenten deductief gecodeerd aan de hand van een codeboom die opgesteld werd op basis van ons conceptueel kader en onderzoeksvragen. Zowel voor 'good practices' als 'noden' werd een codeboom aangemaakt. Wanneer de geïnterviewde aanhaalde ergens mee vast te lopen, iets te zien als een moeilijkheid en dergelijke, werd dit tijdens het coderen beschouwd als een nood.

Maar ook indien de respondenten reeds tegemoet zijn gekomen aan een nood en zij dit als belangrijk bestempelden bij het uitbouwen van leerlingenparticipatie werd dit geanalyseerd als een nood. Zaken die goed liepen omtrent leerlingenparticipatie werden gecodeerd onder 'good practices'. Voor beide kwamen 'cultuur', 'structuur', 'bereidheid' en 'vaardigheid' aan bod als hoofdnodes. Daarnaast werden ook enkele subnodes deductief toegevoegd, zoals de verschillende actoren (leerlingen, leerkrachten, directie, ...) binnen 'bereidheid' en 'vaardigheid'. Binnen het domein van structuur werd een onderverdeling gemaakt volgens de participatieniveaus van Hart, respectievelijk 'manipulatie', 'decoratie', 'symboliek', 'leerlingen worden geïnformeerd', 'leerlingen geven advies maar beslissen niet mee', 'volwassenen nemen initiatief en leerlingen beslissen mee', 'initiatief en leiding ligt bij de leerlingen' en 'gezamenlijk beslissen'. Ook de subnodes bij 'cultuur' zijn voornamelijk deductief opgesteld en dus op de literatuur gebaseerd.

Nadien werd er verder inductief gecodeerd: binnen elke hoofdnode werden er verdere subnodes aangemaakt waarbij we de citaten uit de interviews op een diepgaander niveau codeerden (zie bijlage G). Vooral de subnodes van vaardigheden werden inductief gecodeerd. Enkele voorbeelden zijn 'gesprekstechnieken', 'correct inschatten van leerlingen' en 'kritisch denken'.

Analyseren van de interviews en focusgroepen

Na de inductieve codering werden in Nvivo 12 de verschillende hoofd- en subnodes beschrijvend geanalyseerd (Maso & Smaling, 1998) met behulp van enkelvoudige queries. Ook werd de analyse op basis van onze onderzoeksvragen opgedeeld in twee grote categorieën: good practices en noden. Binnen deze twee werden steeds de onderliggende subnodes geanalyseerd en indien nodig verder gespecificeerd in nieuwe subnodes. Via verticale analyse werd per school een beeld geschetst en nadien werd er via horizontale analyse naar gelijkenissen en verschillen tussen de scholen gezocht. Ook de interviews met de experts werden in deze horizontale analyse meegenomen. De bevindingen van deze analyses werden per onderzoeksvraag en daarin per subnode uitgebreid en beschrijvend neergeschreven in het resultatenluik om zo een antwoord op de onderzoeksvragen te formuleren.

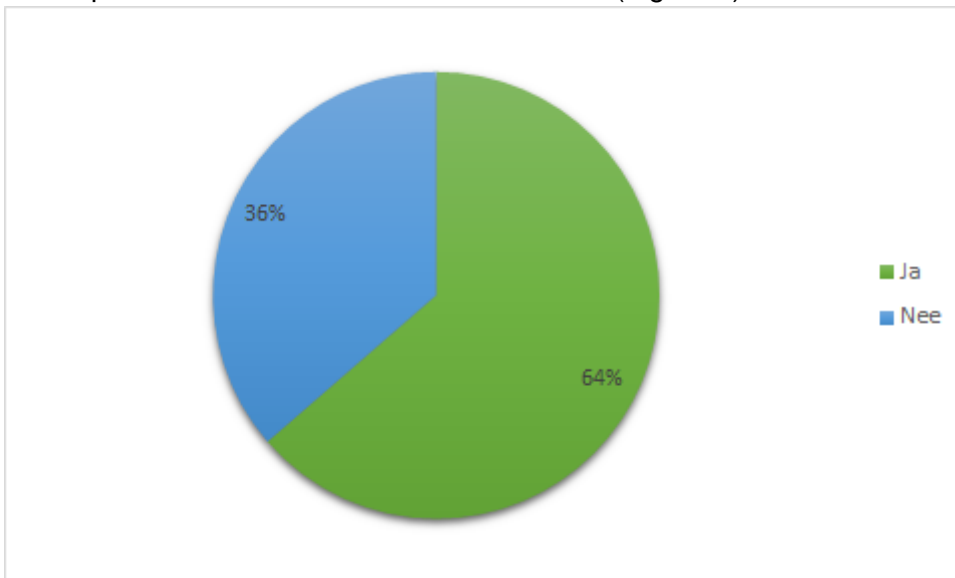
Resultaten

Onderzoeksvraag 1: Globaal beeld

Om een zicht te krijgen op de mate waarin leerlingenparticipatie aanwezig is in het Vlaamse lager onderwijs, worden een aantal zaken bestudeerd. Eerst en vooral wordt gekeken of leerlingenparticipatie vermeld wordt in de visie van de school. Daarna worden ook het draagvlak voor leerlingenparticipatie en de verschillende vormen van leerlingenparticipatie in het Vlaamse lager onderwijs besproken. Ten slotte wordt ook gerapporteerd over het niveau van participatie, volgens de participatieladder van Hart (1992).

Leerlingenparticipatie in de visie van scholen

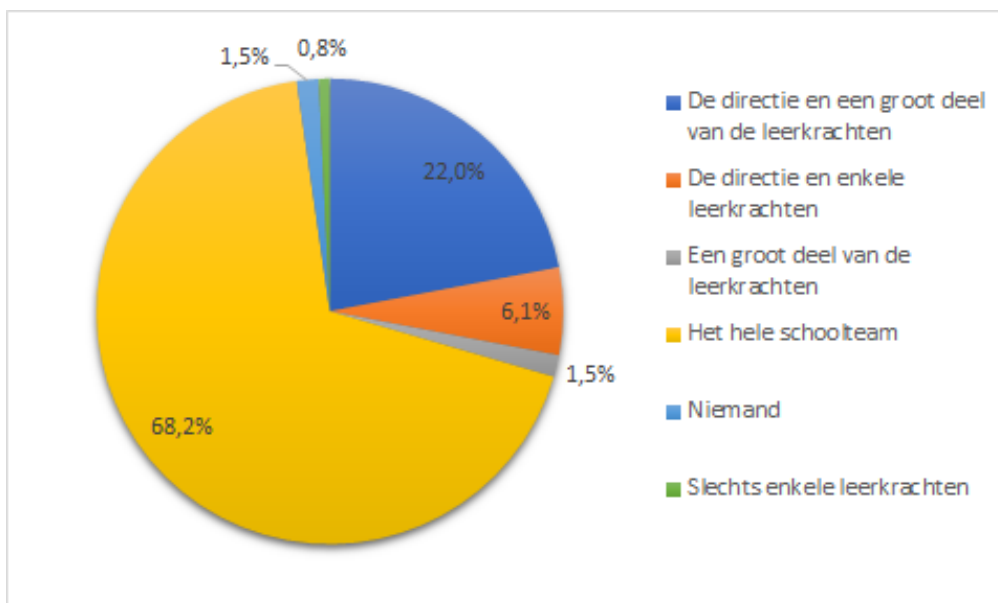
De enquête gaf op een relatief snelle wijze algemene informatie omtrent leerlingenparticipatie in het Vlaamse lager onderwijs. Resultaten tonen aan dat een meerderheid van de respondenten in de school bezig is met enige vorm van participatie. Bij 63,6% hiervan staat dit ook expliciet vermeld in de visie van de school (Figuur 6).



Figuur 6. Leerlingenparticipatie in de visie van de school

Draagvlak van leerlingenparticipatie

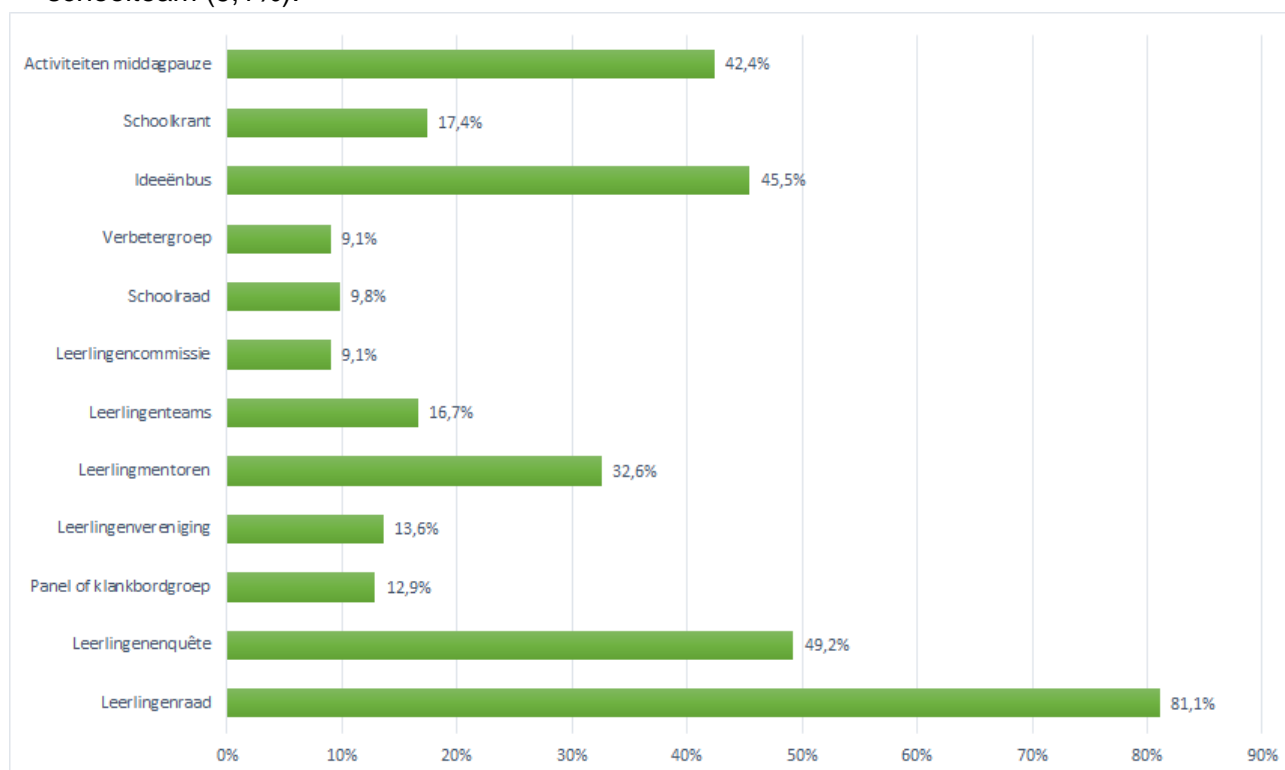
De reacties geven weer dat de participatie van leerlingen bij 68,2% van de scholen gedragen wordt door het gehele schoolteam. 22% van de scholen geven aan dat, naast het directieteam, niet alle leerkrachten van het schoolteam betrokken zijn bij het participatiegebeuren. Het aantal scholen waarbij zich slechts een klein draagvlak vertoonde, bleef relatief laag (Figuur 7).



Figuur 7. Draagvlak van leerlingenparticipatie op school.

Participatievormen

Antwoorden met betrekking tot de participatievormen (Figuur 8) tonen dat een overgrote meerderheid van de scholen (81,1%) gebruik maakt van of bekend is met een leerlingenraad op school. De leerlingenenquête, ideeënbus en activiteiten tijdens de middagpauze volgen met respectievelijk 49,2%, 45,5% en 42,4%. De vormen van participatie die uit de survey minder blijken te worden toegepast door de deelnemende lagere scholen zijn de leerlingencommissie (9,1%), leerlingen in de schoolraad (9,8%) en verbetergroepen van leerlingen en het schoolteam (9,1%).



Figuur 8. Vormen van leerlingenparticipatie op school.

Naast deze bekende vormen van leerlingenparticipatie, werd via een open vraag de ruimte gegeven aan de scholen om ook andere geïnstalleerde vormen van leerlingenparticipatie aan te geven. Tabel 3 geeft hiervan een overzicht.

Tabel 3

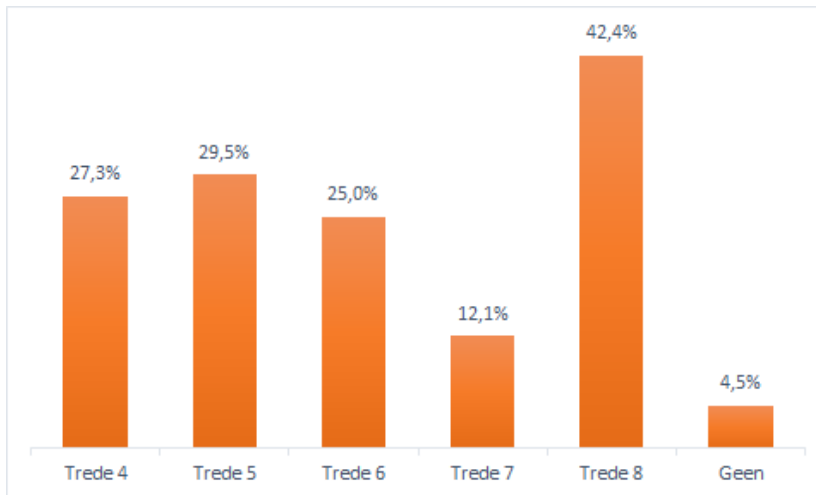
Aanvullende participatievormen uit de enquête

Participatievorm	Beschrijving
Leerlingenparlement	Leerlingen mogen zelf ideeën aanbrengen voor een betere schoolwerking. Zij komen met een bepaalde regelmaat samen om ideeën, problemen, activiteiten, acties... te bespreken.
Gemeenteraad	Naar aanleiding van de gemeenteraadsverkiezingen werden programmapunten besproken in een vergadering waarna deze op schoolniveau opgenomen worden door werkgroepen.
Leerlingcontact	De leerlingen krijgen bij een rapport hun resultaten te horen voordat hun ouders ze te zien krijgen en hebben mede inspraak hoe de leerkracht het naar de ouders overbrengt.
Klasdoorbrekende kleurgroepen	Kleurgroepen onder leiding van kapiteins die de verantwoordelijkheid dragen over hun kleur. Deze kapiteins krijgen hier training voor.
Vrij leerlingcontact	De leerlingen kunnen op eigen initiatief een gesprek aanvragen indien er problemen zijn.
Klasdoorbrekende projecten	Projecten gedragen en uitgevoerd door leerlingen overheen de verschillende klassen.
Leerlingen in de ouderkring	Leerlingen gaan mee met de ouderkring aan de slag rond een bepaald thema.
Leerlingen in de pedagogische raad	Leerlingen sluiten aan bij de pedagogische raad.
'Groene envelop'	Hierin worden ideeën samengebracht die tijdens het klasparlement besproken worden. De conclusie of het besluit hieruit wordt naar de kinderraad (op schoolniveau) gebracht, waarna het naar de personeelsvergadering komt.

Leerlingen voeren in samenspraak schooltaken uit.	Leerlingen helpen in samenspraak zorgdragen voor de kippen, afvalvrije speelplaats, ...
Opendeurcultuur	“Leerlingen stappen altijd mijn bureau binnen om dingen te bespreken. Wij hebben een algemene open cultuur.”
APB = Altijd Paraat Brigade	De APB'ers zijn klimaatverbeteraars en initiatiefnemers. Ze mogen alle kinderen helpen die even oud of jonger zijn dan zij zelf. APB'ers krijgen uitleg door gebruik te maken van verschillende technieken/werkvormen zoals: rollenspel, overleg (per twee), feedback geven, oplossingen zoeken met APB'ers voor (terugkerende) problemen, reflecteren over hun optreden en eventueel bijsturen, bewustmaking van de vernietigende impact van pesten op iemands leven, ... Tweemaal per schooljaar worden er democratische verkiezingen gehouden. Er werd vanaf het begin medewerking gevraagd van alle leerkrachten.
Andere	Fotomuur zelf aanvullen, gezellige refterdagen, ...

Participatieniveau volgens Hart (1992)

We kozen ervoor, zoals eerder aangehaald in het methodologisch luik, om bij deze vraag meerdere antwoordmogelijkheden toe te staan. Scholen konden bijgevolg meerdere participatieniveaus selecteren en zijn daar ook duidelijk op ingegaan. Op vlak van het niveau van leerlingenparticipatie (Figuur 9) laten de resultaten van de enquête zien dat 42,4% van de scholen vindt dat ze het hoogste niveau van leerlingenparticipatie, volgens de participatieladder van Hart (Hart, 1992), hanteert. In deze scholen bestaan participatievormen waarbij leerlingen initiatief kunnen nemen en de beslissingen door de leerlingen en school samen worden genomen. Verder kunnen we besluiten dat de participatieniveaus trede vier, trede vijf en trede zes telkens door ongeveer een vierde van de scholen wordt toegepast. Slechts een klein aandeel van de scholen kan zich in geen enkel participatieniveau terugvinden.



Figuur 9. Niveau van leerlingenparticipatie op school.

Algemeen kunnen we besluiten dat leerlingenparticipatie geen onbekend begrip is voor het lager onderwijs in Vlaanderen. Meer dan de helft van de respondenten kent een participatief beleid op school, dat expliciet aanwezig is in de visietekst en daarenboven gedragen wordt door het gehele schoolteam. Naast de gekende participatievormen, waarvan de leerlingenraad met meer dan 80% de meest gehanteerde vorm is, worden een aantal andere manieren toegevoegd bij de open vraag (cf. Tabel 3). Als laatste werd in de enquête naar het participatieniveau van de school gepeild. Los van de kanttekening die eerder gemaakt werd, kan worden besloten dat iets minder dan de helft van de deelnemende scholen zich op de hoogste trede van de participatieladder plaatst (Hart, 1992). Er is met andere woorden een groot draagvlak om tot uitgebreide leerlingenparticipatie te komen in het Vlaamse lager onderwijs.

Onderzoeksvraag 2: Good practices

Bij de tweede onderzoeksvraag is het de bedoeling zicht te krijgen op wat er verstaan wordt onder good practices rond leerlingenparticipatie in Vlaamse lagere scholen. Vertrekkende vanuit het theoretisch kader met de vier domeinen waarmee een schoolteam rekening moet houden om tot goede leerlingenparticipatie te komen (bereidheid, structuur, cultuur en vaardigheden), kan opgemerkt worden dat binnen alle domeinen good practices terug te vinden zijn. Daarenboven kan met de resultaten duidelijk bevestigd worden dat deze vier voorwaarden met elkaar in verband staan. De respondenten geven bij het bespreken van het structureel domein veel verschillende voorbeelden van participatieve werkvormen. Op vlak van vaardigheden zien we dat er zowel voor de leerlingen als voor het schoolteam veel verschillende vaardigheden naar boven komen. De bereidheid tot participeren en laten participeren, alsmede cultuur binnen de school komen ook regelmatig aan bod. Daarenboven werden tijdens het onderzoek zowel de betrokken leden van het schoolteam als de leerlingen bevraagd. Een onderscheid naar deze twee doelgroepen werd bijgevolg ook opgenomen in de resultaten. Dat leerkrachten samen met de leerlingen school willen maken en dat op een kwaliteitsvolle manier, wordt duidelijk na het voeren van gesprekken met de respondenten.

Structuur

Binnen het domein van structuur werd een onderverdeling gemaakt volgens de participatieniveaus van Hart, respectievelijk 'manipulatie', 'decoratie', 'symboliek', 'leerlingen worden geïnformeerd', 'leerlingen geven advies maar beslissen niet mee', 'volwassenen nemen initiatief en leerlingen beslissen mee', 'initiatief ligt bij de leerlingen en volwassenen hebben een faciliterende rol' en 'initiatief ligt bij de leerlingen en volwassenen en beslissingen worden gezamenlijk genomen'. Uit de voorbeelden die schoolteams beschreven, kon worden afgeleid waar op de ladder dat voorbeeld zich situeerde.

Uit de analyse van de interviews zien we dat veelal voorbeelden van trede vier en vooral van trede vijf van de participatieladder van Hart (1992) worden aangehaald door schoolteams. Leerlingen worden dus geïnformeerd of mogen de school mee helpen (trede vier) en krijgen ook een adviserende rol (trede vijf), maar de beslissing blijft steeds bij het schoolteam. De voorbeelden onder trede vier slaan enerzijds op communicatie die het schoolteam richt naar de leerlingen. Hierbij geeft het schoolteam informatie over bijvoorbeeld geplande evenementen of bepaalde tijdelijke afspraken zodat leerlingen weten wat er speelt in hun school. Anderzijds halen verschillende directies voorbeelden aan waarbij leerlingen de school helpen bij het uitvoeren van ideeën afkomstig van het schoolteam. Een participatievorm die veel wordt aangehaald is peter/meterschap, waarbij de oudere kinderen jongere kinderen rondleiden en begeleiden op school. Onder de vijfde trap worden vooral participatievormen zoals ideeënbusen of -dozen, groene enveloppen en enquêtes aangehaald als manier om de ideeën van de leerlingen te sprokkelen. Participatievormen op niveau van trede zes en zeven worden minder aangehaald. Wanneer het gaat over meebeslissen blijken die beslissingen eerder oppervlakkig te blijven. Een voorbeeld hiervan is wanneer de leerlingen de kleur voor het nieuwe sportshirt mochten kiezen. Trede zeven, waarbij leerlingen de leiding krijgen, omvat vooral projectjes die op eigen initiatief door de leerlingen worden opgestart en uitgewerkt. Dit mits goedkeuring en onder begeleiding van de directie. Enkele voorbeelden zijn geldinzamelacties voor goede doelen zoals Music For Life of om een speciale tweedaagse te organiseren. Trede zeven en acht overlappen sterk met elkaar. Het verschil zit hem in wie het initiatief neemt. Uit de voorbeelden van de respondenten is niet altijd duidelijk waar te nemen of het initiatief enkel door de leerlingen kwam of dat het een gezamenlijk initiatief was. Opvallend is dat veel van de ideeën en projecten vooral gericht zijn op de leefwereld van de school.

De analyses maken ook duidelijk dat de scholen niet op één trede van de ladder kunnen geplaatst worden. Zo beargumenteren een aantal respondenten dat leerlingen laten (mee)beslissen niet altijd wenselijk is omwille van onder andere het realiteitsbesef van lagere schoolkinderen. Toch blijkt uit de resultaten dat er enkele scholen zijn die met bepaalde onderwerpen op de treden staan van (mee)beslissen. Leerlingen zelf geven aan dat wanneer de school initiatief neemt tot participatie er meestal effectief iets met hun input gedaan wordt.

De experts zien mogelijkheden om alle kinderen, zelfs de jongsten, mee te laten beslissen en initiatief te laten nemen.

‘Ik geloof heel sterk dat wij onze kinderen onderschatten! [...] Als ik zie hoeveel kleuters kunnen en hoe weinig kinderen van het vijfde en het zesde nog maar kunnen... Dat is soms wel erg.’

(Interview 4 - expert, pedagogisch begeleider)

Tegelijkertijd zeggen ze dat het niet noodzakelijk is hier steeds naar te streven. Eén van de experts liet ons kennismaken met een theoretisch kader gebaseerd op de ladder van Hart, maar in de vorm van een continuüm. Zo gaf hij aan dat de vaardigheden van de kinderen en de activiteit die je in de school voor ogen hebt de keuze voor de best passende trap bepalen, zonder dat er sprake is van een waardeschaal.

In de interviews gaven respondenten voorbeelden die zich op de verschillende participatieniveaus situeren:

- Leerlingen worden geïnformeerd omtrent een concreet onderwerp (trede vier):
Tijdens het interview met een directeur wordt een voorbeeld gegeven over het verouderd sanitair op de speelplaats. Er is geweten door het schoolteam dat het niet fijn is om nog gebruik te moeten maken van die toiletten en bijgevolg werden plannen gemaakt om ze te vernieuwen. De kinderen hebben geen inspraak gehad in dit onderwerp, maar werden op de hoogte gehouden over het verloop en de tijdsindeling.
- De groene envelop als manier om informatie te vergaren bij de leerlingen, maar ze beslissen niet mee (trede vijf):
Deze school was op zoek naar een beter overzicht en wou meer structuur krijgen in de leerlingenraad. Daarom werd op een gegeven moment beslist de groene envelop in te voeren. Dit is een werkvorm uit ‘Oprechte deelneming’, een werkmop om aan de slag te gaan met leerlingenparticipatie in de basisschool, geschreven door Jan Van Dijck (vzw Doedèskadèn) en Hilde Cnudde (Kinderrechtencommissariaat) (2009). Met deze werkvorm wil de school dat de klasafgevaardigden eerst zicht krijgen op de meningen in de klas. De afgevaardigden komen met deze voorbereiding naar de leerlingenraad om verder meningen uit te wisselen.
- De maandopening als initiatief van het schoolteam en de leerlingen beslissen mee (trede zes):
Dit is een bijeenkomst van alle kinderen van de lagere school, waar het specifiek ging over de vergroening van de speelplaats. In eerste instantie werd informatie gegeven aan de leerlingen wat betreft het onderwerp. Nadien konden de leerlingen aan de hand van een grondplan mee beslissen over de vergroening van de speelplaats. De leerlingen kregen pictogrammen waar punten aan waren toegekend op basis van de waarde ervan. Elke groep mocht de pictogrammen plaatsen op het grondplan, rekening houdend met de punten. Een maximum van vijf punten mocht worden opgeplakt.

- Geld inzamelen voor een tweedaagse op initiatief van de leerlingen. De leerkracht en directie hebben een faciliterende rol (trede zeven):
Leerlingen van het vijfde leerjaar voeren op eigen initiatief een project uit, waarbij ze geld willen inzamelen voor hun eigen tweedaagse. Daarvoor willen ze gezonde broodjes verkopen. De leerlingen werken het project van begin tot einde uit en stellen zelfs een brief naar de ouders op.
- Een verandering aan de schoolpoort op initiatief van de leerlingen (richting van trede acht):
De leerlingen van een bevroegde school vonden de schoolpoort een saai hek. Op initiatief van de leerlingen werd gevraagd of zij dit mochten veranderen. Samen werd over een idee nagedacht en beslist. Er volgde een tekenwedstrijd op school waarvan de winnaar een mannetje in verschillende houdingen mocht tekenen. Met de leerlingenraad werden die mannetjes vervolgens geschilderd en aan de schoolpoort gehangen. De school nam hierin nog wel een ondersteunende rol door bijvoorbeeld een schrijnwerker in te schakelen.

Vaardigheid

Er worden door respondenten heel veel verschillende vaardigheden aangehaald die handig of nodig zijn om tot goede leerlingenparticipatie te kunnen komen. In tabel 4 worden de verschillende soorten vaardigheden zowel voor de leerlingen als voor het schoolteam opgelijst.

Tabel 4

Soorten vaardigheden van de leerlingen en het schoolteam

Vaardigheden van leerlingen	Vaardigheden van het schoolteam
communicatieve vaardigheden <ul style="list-style-type: none"> - gesprekstechnieken - assertiviteit - luistervaardigheden - presentatievaardigheden - taalvaardigheden cognitieve vaardigheden <ul style="list-style-type: none"> - creatief denken - kritisch denken - objectief denken - realiteitszin - groepsgericht denken initiatief nemen structureren en organiseren verantwoordelijkheidszin samenwerken omgaan met diversiteit	communicatieve vaardigheden <ul style="list-style-type: none"> - luistervaardigheden - gesprekstechnieken didactische vaardigheden <ul style="list-style-type: none"> - correct inschatten capaciteiten leerling - instructievaardigheden - participerende werkvormen toepassen innovatief denken samenwerken omgaan met diversiteit expertise <ul style="list-style-type: none"> - opleiding - netwerking - literatuur - interne begeleiding <ul style="list-style-type: none"> - mentorschap - sturende gesprekken - uitwisseling onder collega's - externe begeleiding - ervaring - bijscholing

Veelal wordt door de bevroagde leerkrachten en directieleden gesteld dat lagere schoolkinderen een gradueel leerproces doormaken, waarbij ze stelselmatig verschillende vaardigheden leren gebruiken. Daaropvolgend wordt vermeld dat leerlingen voldoende begeleiding nodig hebben om zich deze vaardigheden eigen te maken en te leren omgaan met onder andere verantwoordelijkheid en inspraakrecht. Scholen die bijvoorbeeld de jongere graden niet laten deelnemen aan een leerlingenraad beargumenteren deze keuze met een gebrek aan inzicht in wat wel en niet kan. Ze geven aan dat de voorstellen hierdoor mogelijk onuitvoerbaar zijn. Een van de pedagogische begeleiders geeft dan weer aan dat het net tof is om deze kinderen mee te laten dromen, maar dat het omzetten in concrete acties eerder zal weggelegd zijn voor een oudere leerling.

“Ik denk dat dat inderdaad zo is, kinderen van een eerste graad kunnen minder verantwoordelijkheid dragen dan kinderen van de derde graad. Je kan dat stelselmatig opbouwen! Kinderen moeten dat leren, die gaan dat niet ineens kunnen, die zijn dat niet gewoon en die moeten dat aangeleerd krijgen. Ik denk dat daar de leeftijd, dat je moet gaan kijken: welke leeftijd voor mij, wat kunnen die kinderen dragen? Te veel verantwoordelijkheid ineens kan ook heel beklemmend zijn voor kinderen, dus ik denk dat je goed in de richting moet kijken. Je hebt kinderen die heel creatief zijn en fantastische ideeën hebben, maar de realiteitszin is daar misschien toch nog niet echt helemaal voldoende ontwikkeld. Die kunnen zeker mee nadenken, out-of-the-box-denken: tof om ermee te doen. Terwijl dat een oudere dat misschien wel al kan omzetten in concrete acties. Daar zit wel verschil in.”

(Interview 5 - expert, pedagogisch begeleider)

Aangezien eerder duidelijk werd dat leerlingen voldoende begeleiding nodig hebben bij het uitvoeren van leerlingenparticipatie is het van belang dat schoolteams hier de nodige vaardigheden voor bezitten. Schoolteams geven aan dat deze vaardigheden en expertise voornamelijk worden verrijkt via bijscholingen, interne en externe begeleiding en het doornemen van literatuur. In mindere mate spreken ze over expertise vanuit hun ervaring en via netwerking met leerkrachten uit andere scholen.

Wanneer we interne begeleiding in scholen van naderbij bekijken, zien we dat scholen door het voeren sturende gesprekken, mentorschap en uitwisseling van informatie en kennis onder collega's, inhouden en sturing rond leerlingenparticipatie beschikbaar willen stellen.

Ik heb al een paar dingen aangehaald he. Ik heb al gezegd van onze mentoren of zorgleerkrachten zullen al eens een voorbeeld geven, dat samen met u voorbereiden. Als echt mensen daar last mee hebben kijken we wel eens mee rond voor navormingen dat we kunnen volgen of eens gaan observeren bij een collega.

(Interview 12 - directie)

Tot slot geven schoolteams aan dat zij rekening houden met de diversiteit die er heerst onder de leerlingen. Daarbij zien we dat er vanuit de scholen op twee verschillende manieren, die soms wat haaks tegenover elkaar staan, wordt omgegaan met die diversiteit.

Enkele scholen geven aan dat alle kinderen de kans moeten krijgen om te oefenen, niet enkel de leerlingen die al over uitgesproken participatievaardigheden beschikken. Zij zorgen ervoor dat alle kinderen met de nodige ondersteuning kunnen aansluiten bij de aanwezige participatievormen.

Voor de kinderen van een zesde leerjaar die al wat mondiger zijn is dat natuurlijk eenvoudiger, is dat natuurlijk gemakkelijker dan voor kinderen die in een eerste leerjaar zitten hé. Want het is zowel kinderen van het eerste leerjaar als van het zesde leerjaar die samenkomen hier. Ja, die van het vijfde en zesde of van het vierde of derde zelfs als, ja, die kunnen dat al verwoorden of die kunnen dat al vertellen. Terwijl dat je eigenlijk bij de kinderen in het eerste leerjaar, als die iets willen vertellen mag dat zeker, maar vaak die durven ook niet door die groten dat daar dan bijzitten. Maar dan probeerde bijvraagjes te stellen he. Of als er dan een ander kind afkomt met een voorstel, wat leuk is op school dat je dan vraagt van wat vind jij daarvan? Vind jij dat ook leuk? Zou jij dat ook leuk vinden? En op die manier probeer je die daar dan bij te betrekken. Dus zo gebeurt dat een beetje.

(Interview 8 - leerkracht)

Andere scholen geven aan in te spelen op de talenten van de leerlingen. Niet alle leerlingen hebben dezelfde vaardigheden. Scholen gaan dan op zoek naar de beste manier om de individuele talenten van de leerlingen toch in te zetten in functie van participatie. Dit valt ook deels onder de vaardigheid 'inschatten van de capaciteiten van het kind'.

“Concreet werken wij het zo uit: wij komen wekelijks samen met een kinderparlement. Elk jaar zetelen in het kinderparlement andere kinderen. Zij mogen zichzelf kandidaat stellen om in het kinderparlement te zetelen. Ze worden dan ook gekozen. We vinden dat een goed systeem omdat wij zeggen, kinderen hebben talenten en de ene heeft daar een talent voor om in een kinderparlement te zetelen en een ander kind niet. Maar wij zeggen alle kinderen hebben een bepaald soort talent. Dan gaan we zoeken, we zetten heel wat talenten in de school, bijvoorbeeld een technische ploeg op onze school waarbij kinderen muziek mogen draaien op de speelplaats voor kinderen die dansen. Zij mogen de techniek daarrond verzorgen. Er zijn kinderen die technisch vaardig zijn. Die technische ploeg als zij hier weggaan uit het zesde leerjaar leiden zij jongere kinderen op om ook in de technische ploeg het jaar daarop te zitten. Zo hebben we ook een groep kinderen die graag met jongere kinderen werkt. Zij gaan dan op de middag met die jongere, met de kleuters gaan spelen. Dat zijn talenten die we ontdekken bij kinderen gedurende hun loopbaan dat ze hier op school zijn, die kunnen ingezet worden. Dus ook dat kinderparlement, daar zetelen kinderen in die dus mondig zijn, vaardig zijn om dingen voor te stellen, graag verantwoordelijkheid opnemen, graag voor een groep spreken, daar geen angst voor hebben. Zij stellen zich kandidaat, zij worden dan gekozen en dan komen wij wekelijks samen op woensdag.”

(Interview 9 - directie)

Cultuur

Goede leerlingenparticipatie heeft volgens de respondenten veel te maken met een sterk participerende cultuur. Uiteraard begint dat bij het hebben van een visie die leeft. Vele scholen geven aan dat de visie sterk verweven zit in de werking van de school. De scholen van de respondenten die aangeven dat leerlingenparticipatie duidelijk beschreven staat in de visie, hebben leerlingenparticipatie ook veel duidelijker geïmplementeerd in het schoolgebeuren. Leerlingenparticipatie is daar deel van de cultuur. Leerlingen weten dat ze steeds hun mening mogen geven en worden hierin al van jongs af aan begeleid.

“Het zit gewoon in elke visie van de school. Volgens mij kun je geen school maken zonder dat als visie te onderschrijven. Als je gaat inschrijven in de school met uw ouders, dan zit dat erin, dan maakt men er zelfs reclame voor. Afhankelijk van: hier kunnen leerlingen meedoen, we nodigen hen uit ... enzovoort. De vraag is niet de visie, maar hoe dat vormgegeven wordt. Uiteraard. Volgens mij zit het in de visie maar de wijze waarop dat vormgegeven wordt komt er niet altijd uit.”
(Interview 1 - expert)

Daarnaast geven respondenten aan dat het belangrijk is dat er bij de implementatie van leerlingenparticipatie een draagvlak is of gecreëerd wordt, zowel bij het schoolteam als bij leerlingen, zodat iedereen de bijhorende doelstellingen intrinsiek zal steunen.

Zo'n draagvlak blijkt uit de analyse onder andere belangrijk te zijn om beginnende leerkrachten mee te trekken in de heersende schoolcultuur. Een positief draagvlak helpt hen volgens de respondenten om hun draai te vinden binnen de participatiecultuur en vanuit eigen beweging deze participatie te bevorderen.

“Onze school werkt van onderuit en dat moet een beetje in je bloed zitten. Nieuwe collega's, we hebben ze niet meer zomaar uit te kiezen want ze zijn zo karig dat er dan mensen binnen komen die helemaal geen kaas gegeten hebben van een methodeschoolwerking. Dan moet je ze wel begeleiden.”
(Interview 9 - directie)

Ook worden in sommige scholen de ouders op de hoogte gesteld van de visie en de participerende cultuur. Deze communicatie wordt belangrijk geacht omdat het ervoor zorgt dat ouders beslissingen en ontwikkelingen omtrent de leerlingenparticipatie voldoende kunnen volgen en begrijpen.

“Het is ook wel belangrijk dat ouders weten van waaruit soms iets beslist wordt. Nu mogen ze acht weken niet in onze tuin spelen, een heel mooie avontuurlijke tuin. We zien dat heel wat planten kapotgetrapt werden, ook dat we nu met een middelbare school zitten, hebben we gezegd: we gaan dat acht weken afsluiten. Kinderen hebben daar niet mogen in participeren. Het is gewoon beslist geworden omdat de klusjesman zei van: 'het moet'. Dus ja, dan komt dat aan de oren van ouders en dan zeggen ouders waarom mogen de kinderen niet meer in de tuin spelen. Het gaat niet over niet meer mogen, het gaat over een tijdelijke maatregel. Dan moeten we dat een beetje uitleggen. Daarom is het ook belangrijk om met ouders te communiceren.” (Interview 6 - directie)

Algemeen blijkt een veilig schoolklimaat waarin leerlingen het gevoel hebben hun mening te mogen en kunnen uiten een belangrijk aspect. Indien zo'n klimaat mogelijk is, krijgen leerlingen meer kansen om te groeien in hun autonoom denken. Uit de interviews blijkt dat ze zich in zo'n klimaat ook echt thuis voelen en dat er een bepaalde verbondenheid tussen de leerlingen, jong en oud, en het schoolteam bestaat. Dat leerlingen zich thuis voelen komt volgens de respondenten voor een deel omdat iedereen op die manier een kans krijgt om te participeren in het schoolgebeuren. Er is met andere woorden naast verbondenheid ook sprake van gelijkheid. Wanneer kinderen een zekere mate van autonomie wordt gegeven, kan men stellen dat men vertrouwen heeft in de leerlingen. *"Wees geen Big Brother"*, zo wordt het verwoord door een directeur. Dit betekent ook dat hij toelaat dat leerlingen al eens tegen de lamp lopen. Wanneer dit in een veilig klimaat gebeurt, krijgen de leerlingen kansen om te leren omgaan met teleurstellingen. Leerlingen die niet in rijen naar boven moeten komen is een ander voorbeeld waardoor dit vertrouwen concreet gemaakt wordt.

"Heb vertrouwen in kinderen, heb vertrouwen in mensen en kijk met wat ze naar u toekomen en geef dat kans en mogelijkheid. Zeg niet op voorhand, nee het kan niet. Wees niet te angstig daarrond. Als je te angstig bent, dan laat je weinig toe. Dan kan er niet veel groeien."

(Interview 6 – directie)

Verder tonen leerkrachten binnen zo'n veilig schoolklimaat empathie en waardering voor de ideeën van de leerlingen. Leerkrachten geven met andere woorden erkenning aan de inspraak en ideeën van leerlingen. De scholen die dit reeds toepassen geven ook aan dat het nodig is om dan ook effectief iets te doen met wat de leerlingen inbrengen. Hierdoor krijgen leerlingen het gevoel dat er ook echt naar hen geluisterd wordt. Ze worden serieus genomen. En wanneer iets niet haalbaar is, geven de respondenten aan dat er voldoende openheid moet zijn om te communiceren naar de leerlingen waarom hun ideeën of adviezen niet gerealiseerd worden. Deze scholen spreken van een transparant feedbacksysteem. De terugkoppeling zorgt voor het grootste begrip en houdt de verbondenheid in stand. Ook helpt die open communicatie volgens hen om weerstand tussen de leerlingen en het schoolteam tot een minimum te beperken. De leerlingen moeten ook leren dat niet alles zomaar kan en dat niet alles tegelijkertijd kan. Door het verduidelijken waarom een idee niet mogelijk is, begrijpen en aanvaarden de leerlingen de situatie beter.

"Ik denk dat we dat ook niet altijd zo heel ver moeten gaan zoeken, dat we ze dat kunnen leren. Laat het een cultuur worden van 'ik word gehoord als kind' dat is veel belangrijker denk ik. Het welbevinden hé. Ze luisteren naar mij als ik iets zeg... Niet om hun goesting te krijgen, want dat is een verschil! Er wordt naar mij geluisterd en we bekijken samen of we dit kunnen oplossen of niet? Hoe komt het dat we dit kunnen oplossen? Hoe komt het dat het niet lukt?"

(Interview 13 - directie/leerkracht)

Samenvattend komen uit de interviews sleutelementen zoals vertrouwen, verbondenheid, gelijkheid en openheid terug die een participatieve cultuur vormgeven.

Bereidheid

Uit de focusgroepen kan afgeleid worden dat de leerlingen zelf duidelijk meer inspraak wensen in het schoolgebeuren en meer verantwoordelijkheid willen/kunnen dragen. We kunnen dit als een goed practice van leerlingenbereidheid beschouwen aangezien zij hiermee duidelijk blijken te geven van bereidheid.

Uit de interviews blijkt dat scholen voornamelijk bereid zijn om leerlingen inspraak te geven in zaken omtrent het toepassingsdomein: de leefwereld van de school. Voorbeelden die tijdens de interviews aan bod kwamen zijn: het schoolfeest, de speelplaats, de wc's, acties organiseren, kerstmarkt,... . Opvallend zijn het vooral de scholen die hun leerlingen laten meebeslissen, die inspraak geven in alle drie de domeinen.

“Dat de leerlingen ook inbreng hebben als er iets besproken wordt of er is een nieuwe afspraak dat ze hun mening kunnen zeggen. In de klas. En het regelen van de school. En de betrokkenheid ook van de kinderen in het schoolgebeuren verhogen, zodanig dat ze mee verantwoordelijk zijn voor datgene wat op school gebeurt. Dat ze weten waarom afspraken gemaakt worden en daar ook achter gaan staan en dat mee dragen. Bottom-up waar we heel sterk in geloven.”

(Interview 13 - directie/leerkracht)

Wanneer er ingezoomd wordt op het dragen van de verantwoordelijkheid van de leerlingenparticipatie bij leerkrachten en directie, komt het vaak voor dat directies starten als actieve verantwoordelijke tijdens de implementatie van leerlingenparticipatie, meestal onder de vorm van een leerlingenraad. Eens dit goed loopt, wordt de verantwoordelijkheid overgedragen naar een leerkracht die hiervoor best intrinsiek gemotiveerd is. Vanaf dan neemt de directie voornamelijk een begeleidende rol op. Uit de interviews blijkt ook dat deze leerlingenparticipatie optimaal werkt wanneer het hele schoolteam wordt ingeschakeld om deze uit te werken. Zo dragen alle leerkrachten een stukje de verantwoordelijkheid.

“Wij vinden dat nogal belangrijk dat alle collega's daarbij betrokken worden. Ik vind dat je al bijna niet anders kunt, als je alle collega's mee wil hebben en iedereen weet heeft van het reilen en zeilen van de school, dan moet je echt wel met zo'n uitwerking komen. Dat doen we ook als we atelierwerking doen, dan is ook met een roulement, dan we de talenten van de leerkrachten inzetten, de een kan goed dansen, de andere kan goed zingen, de andere kan goed met woord omgaan, dus dan worden er ook groepen georganiseerd, klasoverschrijdend en dan worden die ateliers uitgewerkt bij elke collega.”

(Interview 9 - directie)

De bereidheid tot participeren en laten participeren wordt in interviews vaak genoemd in combinatie met cultuur, meer bepaald met draagvlak. Zowel leden van het schoolteam als de leerlingen zelf, zijn het erover eens dat het belangrijk is dat iedereen bereidheid toont om te participeren en te laten participeren. Samenvattend kunnen we stellen dat zowel leerlingen als schoolteams vinden dat alle kinderen de kans moeten krijgen te participeren.

*“We willen iedereen de kans geven en niet zo van jij bent afgevaardigde voor de leerlingenraad. We willen iedereen aanleren van je kan dat ook. **Zijn de leerlingen daar happy naar om te doen?** Ja, maar daarom dat je een veilig schoolklimaat moet hebben en de verbondenheid tussen groot en klein moet groot zijn en dan voelen kinderen zich veilig om daarnaartoe te komen.”*

(Interview 14 - directie)

Onderzoeksvraag 3: Noden

De derde onderzoeksvraag peilt naar de ondersteuningsnoden bij het bedenken, vormgeven en uitvoeren van kwaliteitsvolle leerlingenparticipatie op schoolniveau. Ook hier kon uit de data worden afgeleid dat de noden zich situeren op alle pijlers van optimale leerlingenparticipatie, namelijk structuur, cultuur, vaardigheden en bereidheid. Verder werd ook hier een onderscheid gemaakt naar de twee doelgroepen, namelijk het schoolteam en de leerlingen.

Structuur

Op structureel vlak komen enerzijds de nood aan tijd en ruimte en anderzijds organisationele vraagstukken naar voor. Scholen willen zich graag engageren voor het uitwerken van kwalitatieve leerlingenparticipatie, maar ervaren een aantal beperkingen.

Nood aan tijd en ruimte

Vanuit de interviews met verschillende leerkrachten en directieleden komt duidelijk naar boven dat het niet altijd evident is om de nodige tijd vrij te maken voor leerlingenparticipatie. Naast de tijd die ze uittrekken voor de leerlingenparticipatie zelf, vraagt dit van het schoolteam ook de nodige verwerkingstijd. Leerkrachten en directie geven aan dat de combinatie moeilijk met hun andere taken te rijmen valt. Bovenop de taken voor de klaswerking zijn er ook nog extra werkgroepen en overlegmomenten die voor een grote werkdruk zorgen. Vooral tijdens de drukke periodes van het schooljaar steekt dit de kop op. Leerkrachten ervaren de investering in leerlingenparticipatie dan wel eens als tijd die ze niet voor leerstof kunnen aanwenden. Ze geven aan dat hun onderwijstijd onder grote druk komt te staan, waarbij ze zich gaan afvragen hoe ze aan alle verwachtingen kunnen voldoen. Daarbovenop zorgen een personeelstekort en grote klassen vaak nog voor extra spanning. In de interviews komt meermaals naar boven dat ze goede ideeën van leerlingen moeten afwijzen omdat er onvoldoende tijd over is. Scholen drukken dan ook de nood uit om officieel uren beschikbaar te stellen voor het uitbouwen van kwalitatieve leerlingenparticipatie.

“Je hebt daar als school geen uren voor. Je doet dat vrijwillig. Maar nadat zo'n kinderraad gedaan is, heb ik nog een serieus karwei om van alles wat ik neergepend heb, om daar een mooi, leesbaar verslag van te maken. Want dat is een verslag voor alle kinderen, dus dat wordt ook gelezen bij de kleuters, dus dat moet logisch en simpel zijn. En dan is het nog de uitwerking van die ideeën. Door wie, wanneer, met welke middelen? En dat is eigenlijk een hiaat. Daar heeft de overheid nog niets voor voorzien. Ze vinden dat heel belangrijk dat dat er is, maar ze voorzien er niets voor. En dat klopt niet. Als de overheid echt de meerwaarde erkent, dan zeggen ze: we geven iedere school twee uur extra lestijden voor het inrichten van een goed uitgebouwde kinderraad of leerlingenparlement, of... één uur voor de vergadering en één uur voor het verwerken van het verslag en dan heb je eigenlijk nog tijd tekort voor de uitrol van bepaalde zaken. Want daarmee zijn we dan nog niet gestart. Dat zijn zo soms dingen waardoor je het soms wat afhoudt.”

(Interview 11 - directie)

Ook de leerlingen zelf geven aan dat er niet altijd ruimte over is om hun ideeën aan hun leerkracht te verwoorden. Ze geven te kennen dat tijdsdruk en te hoge financiële kosten ervoor kunnen zorgen dat hun ideeën niet uitgevoerd worden.

Organisatiele vraagstukken

Uit de interviews komt naar boven dat er heel wat informatie betreffende participatievormen en -structuren beschikbaar is voor secundaire scholen, maar dat de vertaalslag naar de lagere school niet altijd even gemakkelijk is. De typische klassenraad of leerlingenraad is bij de meeste respondenten gekend en in werking, maar andere vormen lijken minder te leven. Eén van de experts kaart dit aan als aandachtspunt omdat lagere scholen een heel andere organisatievorm hebben dan secundaire scholen en bijgevolg een andere manier van participeren aan te raden is. Scholen blijken dit ook zo aan te voelen en drukken daarom de nood aan een overzicht van mogelijke werkvormen uit, als kapstok voor het uitwerken van leerlingenparticipatie in het lager onderwijs.

“En dan doe je dat op uw eigen feeling en buikgevoel als leerkracht en uw ervaring. En dat loopt hier wel en dat is leuk, maar zoals door dit gesprek te doen denk je daar meer over na en denk je, ah er zijn ook wel nadelen aan en kan je die nadelen dan wegwerken met een andere vorm? Misschien wel, maar wat zijn de andere mogelijkheden? En dan loop je vaak vast. Dus daar een hulpmiddel in, een duidelijk soort van handleiding of een dergelijk iets, zou misschien wel handig zijn.”

(Interview 10 - zorgleerkracht)

Maar ook rond de leerlingenraad zelf blijken in de bevraagde lagere scholen een aantal onduidelijkheden te spelen. Voornamelijk het kiessysteem wordt in vraag gesteld. In sommige scholen bepalen de leerkrachten zelf welke leerlingen aansluiten bij de leerlingenraad. In andere scholen worden ze dan weer door de leerlingen gekozen. Nog andere scholen werken met een beurtrol. Er worden pro's en contra's aangehaald en een aantal scholen twijfelt ook over wat de juiste keuze is. Bij het zoeken naar informatie rond het uitwerken van een leerlingenraad levert dit volgens hen niet de nodige informatie op.

“Het valt mij op na al die jaren dat bepaalde leerlingen heel vaak terugkomen natuurlijk. Dat hebben we als leerkrachten ook al aangegeven, misschien moeten we dat systeem eens anders doen. We kunnen hen wel laten kiezen maar toch een beurtrol maken. Dat eigenlijk iedereen wel eens aan de beurt komt. Want als leerkracht zegt ge heel snel van die leerling lijkt mij niet zo geschikt, die is altijd zo stil, misschien is het net een uitdaging om die er wel eens bij te nemen. Dat die dat op die manier leert.”

(Interview 3 - zorgcoördinator/SES-leerkracht)

Door één van de experts wordt aangeraden om leerlingen niet vast in de leerlingenraad te laten zetelen, maar thematisch aan het werk te gaan. Afhankelijk van het thema kan men leerlingen betrekken, op basis van hun interesses en talenten.

Tot slot geeft een expert ook aan een nood te zien in de evaluatie van de participatiestructuren. Hij raadt scholen aan om bij het opzetten en evalueren van werkvormen steeds de vertaalslag te maken naar de visie die de school heeft rond leerlingenparticipatie.

Vaardigheid

Zoals reeds bij good practices beschreven werd, vormen vaardigheden volgens de verschillende schoolteams een belangrijk onderdeel van goed participerend werken. Ook bij de noden toont een eerste blik op het codeerwerk een grote concentratie bij het onderwerp ‘vaardigheden’. Zowel bij de groep leerlingen als bij de schoolteams kon een uitgebreide set aan vaardigheden worden opgemaakt. Het valt ons wel op dat de good practices van en noden aan vaardigheden een grote overlap vertonen. Wanneer het schoolteam of de leerlingen bepaalde vaardigheden laten zien tijdens het participeren, kan men dit ook interpreteren als vaardigheden die nodig zijn om participatie kwalitatief te laten verlopen. Bijgevolg zijn de clusters aan vaardigheden die we hier naar voor zien komen, in grote mate gelijklopend aan deze van de good practices.

Voor leerkrachten en directie komen hier voornamelijk de communicatieve vaardigheden, didactische vaardigheden en de nood aan expertise naar boven. Verder wordt ook nog melding gemaakt van het belang van het creëren van een veilige omgeving.

Ook bij leerlingen zien we dat noden op vlak van communicatieve vaardigheden uitgebreid naar voor komen. Daarnaast brengen scholen ook vooral de cognitieve vaardigheden van de kinderen ter sprake.

Vaardigheden van het schoolteam

Als schoolteam zijn de communicatieve vaardigheden, waaronder gesprekstechnieken en luistervaardigheden, een eerste belangrijke cluster van vaardigheden om leerlingen te ondersteunen in het participeren. Aan de hand van adequate gesprekstechnieken en luistervaardigheden kan men leerlingen van verschillende leeftijden betrekken bij eenzelfde gesprek. De vraagstelling wordt hierbij best aangepast aan het niveau van het kind. Daarom moet men als begeleider mee kunnen gaan in de denkplaatje van de leerlingen, om zodoende de nodige informatie te verzamelen. Daarnaast is het in de lagere school noodzakelijk om leerlingen via sturende gesprekken te begeleiden naar realistische en haalbare voorstellen. Aan de hand van concrete voorbeelden of argumenten kan men de leerlingen duidelijk maken waarom iets wel of niet kan. Enkele scholen geven aan dat dit contact tussen leerkrachten en leerlingen geen evidentie is en zien een nood aan groei.

“Luister naar kinderen en uw school draait anders! Zonder de kinderen de baas te laten zijn. Kijk naar kinderen, luister naar kinderen, welke boodschap geven kinderen door hun manier van spelen, door hun manier van omgaan met elkaar.”

(Interview 13 - directie/leerkracht)

Ook de didactische vaardigheden van het schoolteam komen prominent naar voor. Naast inzicht in het kunnen van de leerlingen omvat dit ook nog het toepassen van participerende werkvormen.

Rond het inzicht in de vaardigheden van kinderen is het vooral van groot belang dat het schoolteam de leerlingen niet onderschat. Om leerlingen optimaal te laten participeren is het als leerkracht noodzakelijk om te geloven in hun mogelijkheden. Een expert waarschuwt dat we kinderen het participeren niet mogen ‘afleren’. Hij raadt aan om leerlingen van jongs af aan te betrekken door in te zetten op de bovenste treden van de participatieladder.

“Voorbeeld van driejarigen. Een juf liet mij zien wat die kindjes allemaal zelfstandig konden, uit alle schuiven materiaal pakken en nadien opruimen, kunnen van alles realiseren omdat ze daarop hebben mogen oefenen in de eerste weken van het schooljaar. In het vijfde leerjaar was de leerkracht overstressed omdat ze zelf alles nog moest gaan klaarleggen, verbeteren, opruimen, enz. Wij onderschatten onze kinderen en kinderen kunnen heel veel als je hen de kans geeft.”

(Interview 4 - expert, pedagogisch begeleider)

Het hanteren van participerende werkvormen binnen de klaspraktijk is een tweede veelbesproken vaardigheid binnen de cluster aan didactische vaardigheden. Om leerlingen mee te nemen in een participerend verhaal maakt het frontale doceren beter plaats voor meer participatieve vormen van lesgeven, die erop gericht zijn kinderen zelf ervaringen te laten opdoen. Onder invloed van de planlast en de na te streven eindtermen hechten leerkrachten vaak nog te veel belang aan de leerstof zelf, waardoor ze sneller teruggrijpen naar meer frontale vormen van onderwijzen. Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten tijd en ondersteuning nodig hebben om de meer participatieve werkvormen te ontdekken.

“Maar ik denk dat we daar wel nog rapper mee zouden moeten beginnen. Want nu zit dat heel vaak in vijf en zes, maar in de andere jaren wordt daar eigenlijk niet aan gewerkt, of toch bijna niet. Ik mag dat nu misschien zeggen, want ik heb daar niet echt een zicht op, maar ik denk toch dat daar weinig rond gewerkt wordt. En dan in vijf en zes moeten ze het dan wel kunnen.”

(Interview 10 - zorgleerkracht)

Naast concrete vaardigheden werd ook gepolst naar de nood tot professionalisering betreffende leerlingenparticipatie. De bevroagde leerkrachten en directieleden gaven aan zich graag verder te professionaliseren omtrent leerlingenparticipatie. Een eerste manier is via vormingen en bijscholingen. Echter lijkt het aanbod klein, aangezien meerdere respondenten ook meteen aangeven niet af te weten van het bestaan van specifieke bijscholingen omtrent leerlingenparticipatie. Daarnaast hangt het volgen van vormingen ook samen met het beschikbare budget en de prioriteit die gesteld wordt aan vorming rond leerlingenparticipatie.

“Ik denk in principe zou je zeggen je gaat een nascholing daarover volgen maar bij mijn weten denk ik niet dat er één is.”

(Interview 7 - directie)

Een tweede wijze waarop het schoolteam meer expert wil worden in het onderwerp leerlingenparticipatie is via interne ondersteuning op de school zelf. Een voorwaarde hiervoor is dat leerkrachten zich durven openstellen wanneer ze iets minder goed in de vingers hebben. Uit de interviews komt echter naar boven dat leerkrachten hier vaak nog moeite mee hebben, uit vrees beoordeeld te worden. Daarbovenop wordt ook gesteld dat het noodzakelijk is om tijd te voorzien om samen te zitten en zo uitwisseling onder collega's mogelijk te maken. Dat is in het drukke weekschema in scholen niet altijd even makkelijk.

“Ze leren bijvoorbeeld van elkaar, dat is heel belangrijk. Kunnen praten met elkaar over wat wel lukt, wat er belangrijk is, wat kinderen aangeven, ... Heel erg op alle gebied, op scholen om tijd te maken, al is het maar een half uur per week, leerkrachten moeten er tijd voor maken om samen te praten. Als dat gebeurt is er heel veel aanleiding om te voelen dat ze juist zitten en heel veel kunnen leren. Veel scholen gaan kijken naar andere scholen, dat is waardevol, maar in eigen school zitten ze met gêne om bij elkaar in de klas te kijken, of schrik om gecontroleerd te worden of niet goed genoeg te zijn.”

(Interview 4 - expert, pedagogisch begeleider)

Naast de interne begeleiding komt vanuit een aantal scholen naar boven dat ook externe begeleiding van iemand die dagelijks met leerlingenparticipatie bezig is, nuttig zou zijn. Hierbij denken ze dan vooral aan een coachend persoon die naast het schoolteam komt te staan.

“Er mogen altijd mensen op school komen meedraaien die ons daarin begeleiden. Net zoals wij nu ook, ja vroeger waren dat de GON-begeleiders, nu komt dat van het ondersteuningsnetwerk. Die komen niet puur alleen voor een kind, die komen ook voor leerkrachten te begeleiden dus een soort van coach van buitenaf, dat is altijd leuk hé.”

(Interview 7 - directie)

Een laatste vaardigheid die opvallend naar boven komt uit ons onderzoek is het creëren van een veilige omgeving. Dit is zowel voor het schoolteam als voor de leerlingen zelf een belangrijke voorwaarde voor leerlingenparticipatie. De ene leerkracht slaagt daar beter in dan de andere. Leerlingen zullen dan ook eerder ideeën delen met leerkrachten waarmee ze vertrouwd zijn en waarbij ze zich goed voelen. De link met het creëren van een participatiecultuur is hier groot.

“Ik stak groen op omdat ik dat wel durf zeggen tegen mijn eigen juf maar misschien niet tegen andere juffen die snel boos worden. Juf C. ben ik ook een beetje bang van.”

(Focusgroep 4 - leerlingen)

Vaardigheden van leerlingen

Dat leerlingenparticipatie ook van de leerlingen zelf de nodige vaardigheden vraagt, staat buiten kijf. Dat blijkt duidelijk uit het onderzoek. Vooral op vlak van communicatieve vaardigheden en cognitieve vaardigheden hebben leerlingen nog ondersteuning nodig.

Naast ondersteuning is het van belang dat de leerlingen de gelegenheid krijgen om te groeien in deze vaardigheden, zoals bij de good practices reeds werd aangehaald. Het is nu eenmaal inherent aan de leeftijd van de leerlingen dat ze nog een weg hebben af te leggen. Uit de bevraging blijkt dat deze groei van vaardigheden langs de ene kant wordt bepaald door de persoonlijkheid en talenten van de leerlingen. Langs de andere kant hangt dit ook wat samen met de vaardigheden van het schoolteam om hiervoor kansen te creëren.

Cultuur

Zoals eerder werd aangegeven bij de good practices, bestaat geen twijfel bij de respondenten aangaande het belang van en de nood aan een gemeenschappelijk visie.

“Maar leerkrachten zijn doeners, dat zijn mensen die graag experimenteren, die dingen ervaren, die proberen en die heel veel praktijkvoorbeelden hebben. Die denken misschien niet altijd na over het hogere of grotere doel. Maar ik geloof wel dat dat een beetje in balans aan het komen is en dat het zoeken naar een visie zeker zinvol is.”
(Interview 4 - expert, pedagogisch begeleider)

Bovenstaand citaat drukt goed uit waar volgens de experts het schoentje wringt, namelijk dat het scholen ontbreekt aan een verbinding tussen visie en praktijk. Het decreet leerlingenparticipatie geeft lagere scholen het gevoel dat het hebben van een leerlingenraad als participatievorm verplicht is, zo meent een expert. Uit de verzamelde data blijkt dat scholen voornamelijk de leerlingenraad expliciet vermelden in de visie en/of het schoolreglement, waardoor dit idee gestaafd wordt. Bijgevolg vertrekt men vanuit een concrete participatievorm, eerder dan vanuit de vraag of dit past binnen de schoolvisie, waardoor de school het gevaar loopt een ongedragen, losstaand en uiteindelijk uitdovend gegeven te ontwikkelen. Een aandachtspunt bij onder andere het geven van bijscholingen is de visie als vertrekpunt te nemen en dan de vertaalslag te maken naar de praktijk, zo wordt aangevuld door de andere experts. Daarbij mag niet vergeten worden om steeds opnieuw een terugkoppeling te maken, zodat een brug blijft bestaan tussen het waarom en het uitvoeren van leerlingenparticipatie.

Toch kaarten niet veel schoolteams dit aan als een probleem in de school en weerklonk het dat zij steeds zijn vertrokken vanuit de schoolvisie. Wel was het opvallend dat er meestal geen expliciet beleid is rond leerlingenparticipatie, maar het verweven zit in de algemene visie van de school.

Naast een gemeenschappelijke visie is het belangrijk dat het schoolteam en de groep leerlingen die willen meewerken aan leerlingenparticipatie zo groot mogelijk is. In tegenstelling tot de weinige problemen bij het hebben van een visie, lijkt het moeilijker om een groot draagvlak te creëren voor leerlingenparticipatie. In veel scholen wordt immers verteld dat leerlingenparticipatie de verantwoordelijkheid is van voornamelijk één of enkele leerkrachten. Meer nog, verschillende respondenten benoemen dit als nadelig. Het is een deelaspect van de cultuur dat nauw verbonden is met bereidheid. Om een sterke participatiecultuur te ontwikkelen is het logischerwijs noodzakelijk dat het hele schoolteam, de leerkrachten en de ouders bereid zijn om aan leerlingenparticipatie te doen.

Een eerste aspect dat we zien terugkomen bij de scholen met een beperkt draagvlak is het gebrek aan tijd en ruimte (cfr. structuur - noden). Experts spreken ook nog over de perceptie van leerkrachten omtrent hun rol als verklaring voor de aanwezigheid van een beperkt draagvlak. Leerkrachten hebben nog steeds graag de touwtjes zelf in handen en voelen een zekere angst bij het idee om de controle uit handen te moeten geven. Een ander argument, toegelicht door de experts, betreft de rol van de beleidsmakers op een hoger niveau. Doordat zij voor het Vlaamse onderwijs andere hoofdpunten op de agenda plaatsen, raakt de aandacht op kwaliteitsvolle leerlingenparticipatie wat zoek.

Er zijn leerkrachten die enkel een leerlingenraad organiseren voor de derde graad. Anderen argumenteren een groter draagvlak te creëren door leerlingen vanaf het eerste leerjaar te betrekken in dit formele inspraakorgaan. Onderstaand citaat uit een focusgroep toont aan dat het niet noodzakelijkerwijs wil zeggen dat hoe meer kinderen betrokken worden in de leerlingenraad, hoe groter het participatiedraagvlak van de school is.

"Ik vond dat niet leuk, want dat was gewoon maar praten en ik wou ook niets zeggen, want wij wisten niet ook niet wat we moesten zeggen."
(Focusgroep 4 - leerlingen)

Daarnaast zien we dat het draagvlak kan worden ingeperkt door de participatievormen die de scholen inzetten. Een leerlingenraad onder andere kent een groot enthousiasme aan het begin van het schooljaar. Na enkele maanden echter ontdekken de leerlingen dat het fijner kan zijn om speeltijd te hebben dan te moeten praten in een klaslokaal. Desondanks willen de kinderen uit dit onderzoek graag hun zegje doen over het reilen en zeilen in de school, wat het creëren van een groot draagvlak mogelijk maakt. Deze wil om te participeren weerspiegelt zich ook in de nood aan erkenning, die regelmatig geuit werd tijdens de focusgroepen. Het gevoel dat de leerlingen beschrijven, blijkt in veel gevallen samen te gaan met een gebrek aan openheid en het geven van feedback. Zo vermelden leerlingen dat ze soms niet weten waarom hun ideeën niet worden gebruikt, terwijl ze dit wel willen weten. Leerlingen vinden het dus duidelijk ook belangrijk dat er wordt uitgelegd waarom iets niet kan. Bij dergelijke situaties ervaren ze met andere woorden schijnparticipatie en dat werkt demotiverend. Vermits dit ook werd aangekaart door leerkrachten en directieleden, kan besloten worden dat erkenning en echtheid als belangrijke noden gelden voor een kwaliteitsvolle participatiecultuur.

Bereidheid

Net zoals bij de good practices kunnen ook de noden met betrekking tot bereidheid opgedeeld worden naar toepassingsdomein. Uit de interviews kan opgemerkt worden dat uitspraken omtrent participatie op de domeinen leerwereld en regelgeving nihil zijn. Met andere woorden kan gesteld worden dat zelden de inspraak van leerlingen wordt gebruikt als het gaat over reglementen op school en wat betreft de manieren van leren en onderwijzen.

"Dat is voor mij ook participatie. De meeste scholen denken: participatie dat is een leerlingenparlement, en dat is het. Dat is een klassieker, die mag er zijn, dat is ne goeie. Maar het is veel ruimer dan dat! Het gaat over kinderen maximaal laten deelnemen aan hun eigen leren. Ik denk dat we dát te doen hebben. En we onderschatten dat de

kinderen dat kunnen. Ik heb dat zelf ook altijd onderschat, maar dat is volgens mij de uitdaging om het te realiseren.”

(Interview 4 - expert, pedagogisch begeleider)

Naast de bereidheid van de leerkracht om inspraak te geven in een specifiek toepassingsdomein, is ook de bereidheid van de leerlingen van tel. De behoeften hierbij uiten zich op een aantal verschillende manieren. Ten eerste heb je de nood aan verantwoordelijkheid, die kan worden opgevat vanuit verschillende standpunten. Zo kaarten bepaalde leerkrachten aan dat niet alle leerlingen beseffen wat het betekent om bijvoorbeeld lid te zijn van een leerlingenraad waardoor er uiteindelijk een minder gedreven bestuur ontstaat. Een ander standpunt stelt dat niet iedereen voor alles verantwoordelijkheid kan opnemen, zoals de kleinsten die niet worden opgenomen in de leerlingenraad of bepaalde onderwerpen waarover niet gediscussieerd kan worden. In tegenspraak tot de vorige zienswijze zijn er ook respondenten die vinden dat er te weinig verantwoordelijkheid wordt gegeven aan de leerlingen. Kortom, dat de leerlingen onderschat worden in wat ze zelfstandig kunnen. Dit werd ook al aangehaald bij de vaardigheden van het schoolteam (cfr. noden – vaardigheid).

Naast het feit dat leerlingen niet altijd beseffen dat de leerlingenraad bepaalde verantwoordelijkheden inhoudt, zijn er anderen die het zien als een manier om bepaalde privileges te verkrijgen. Deze tweede manier van bereidheid werd gecategoriseerd onder nood, aangezien hiermee voorbij wordt gegaan aan het doel van participatie en het er eentje is dat best vermeden kan worden.

Een afwisselende participatiestructuur vormt een derde nood die tot uiting kwam in de bereidheid van de leerlingen. Ondanks een sterke wil tot (meer) participatie en verantwoordelijkheid die voornamelijk terugkomt bij de hogere graden, wordt er tijdens de interviews ook gesproken over een afnemende bereidheid doorheen het schooljaar. Bij de vergadertechnieken zoals een leerlingenraad wordt bijvoorbeeld vermeld dat leerlingen op den duur liever buiten spelen tijdens de speeltijd. Het lijkt dus ook, zowel voor leerkrachten als voor leerlingen, belangrijk om voldoende afwisseling te voorzien in het gebruik van participatievormen.

Bij leerkrachten hoort uiteraard ook bereidheid te bestaan tot het laten participeren van leerlingen. Een eerste gegeven dat sterk naar voor komt, handelt over een stukje verplichte betrokkenheid. Volgens de participanten is het noodzakelijk een aantal verantwoordelijkheden in het leven te roepen die nageleefd dienen te worden. Hierin schuilt gedeeltelijk ook de vraag naar meer steun en inzet bij de collega's, zoals reeds aan bod kwam bij de nood aan een groter draagvlak.

“Moest er meer een wissel van leerkrachten zijn dat je misschien wel andere ideeën krijgt. Als het altijd dezelfde mensen zijn, blijft het altijd dezelfde manier hé.”

(Interview 2 - leerkracht)

Daarenboven kan een gebrek aan verantwoordelijkheid bij de leerkracht ook de bereidheid van de leerlingen ondermijnen zoals onderstaand citaat illustreert.

“Moeten jullie dat ook doen, vertellen wat er in de leerlingenraad gezegd is? Soms wel, maar niet altijd. In het begin van het jaar wel, maar op het einde is het meestal de leerkracht die zegt trek je plan maar. [...] Dan weten eigenlijk de andere kinderen niet wat er gebeurd is? Nee maar ik vertel dat wel aan mijn vriendinnen, maar de jongens van mijn klas dat boeit hun niet of ze dat nu weten of niet.”
(Focusgroep 2 - leerlingen)

Ook de luisterbereidheid kan een invloed hebben op de algemene bereidheid van de leerlingen. Herhaaldelijk wordt door de leerlingen geuit dat hun ideeën worden ingeperkt of worden afgebroken. Dit toont een gebrek aan luisterbereidheid, maar daarnaast ook aan een beperkt feedbacksysteem, zoals eerder uitgelegd. Evenzeer zijn er ook leerkrachten die het belang uitdrukken om oprechte aandacht voor en gemeente interesse te hebben in wat de leerling zegt.

“Ik denk vooral meer in het geloof dat ze kinderen een kans moeten geven. Er zijn leerkrachten die dat echt afblokken, die zeggen: dat is allemaal niet nodig. Dan denk ik altijd van: hebt ge het al eens goed beluisterd? Heb je als eens geluisterd naar wat ze allemaal vertellen. Nee, want je komt niet, dan weet je het niet.”
(Interview 2 - leerkracht)

Een laatste nood is deze van het loslaten van de controle die tot uiting komt bij verschillende volwassen respondenten. Meerdere keren wordt gezegd dat ook vandaag de dag nog steeds veel vertrekt vanuit de leerkracht. Deze docentgerichte aanpak neemt wat betreft leerlingenparticipatie regelmatig de bovenhand. *Loslaten, durven laten leiden, kinderen aan het woord laten* zijn enkele passende voorbeelden van uitspraken.

Conclusie en discussie

Reeds 20 jaar biedt de Vlaamse Scholierenkoepel ondersteuning inzake leerlingenparticipatie aan secundaire scholen. Met het decreet opgesteld in 2004 en de aanpassingen in 2014, wint het gegeven ook in lagere scholen aan belang. Steeds vaker krijgen ook leerlingen van zes tot twaalf jaar inspraak in het schoolgebeuren. Op welke manier wordt deze leerlingenparticipatie dan vormgegeven in het Vlaams lager onderwijs?

Het doel van dit onderzoek is driedig. Als eerste willen we een globaal beeld schetsen omtrent leerlingenparticipatie in het Vlaamse lager onderwijs. In een tweede en derde onderzoeksvraag wordt hier dieper op ingezoomd. Enerzijds willen we een overzicht geven van de good practices rond leerlingenparticipatie in de Vlaamse lagere scholen. Anderzijds willen we ook hun noden tot het opzetten van goede leerlingenparticipatie in kaart brengen. Om een antwoord te bieden op onze onderzoeksvragen werd een 'mixed method' onderzoek uitgevoerd.

Onderzoeksvraag 1: Globaal beeld

Gezien het feit dat Vlaanderen tot nu toe niet echt beschikte over data omtrent leerlingenparticipatie in het lager onderwijs, geeft dit onderzoek een eerste verkennend beeld over de mate waarin leerlingenparticipatie in Vlaamse lagere scholen aanwezig is. De cijfers uit onze data geven enkel een indicatie, aangezien significantie van de resultaten in dit onderzoek niet werd onderzocht. Dit houdt in dat we de conclusies niet mogen doortrekken naar de gehele populatie.

Dit verkennend beeld blijkt zeer positief. De meerderheid van de scholen uit onze steekproef gaf aan dat ze leerlingenparticipatie toepassen binnen de school. Bij twee derde is dit ook opgenomen in hun visie. Daarnaast geeft meer dan twee derde aan dat deze visie en de implementatie van leerlingenparticipatie door het gehele schoolteam gedragen wordt. De participatiecultuur wordt met andere woorden bij veel scholen toegepast. In zo'n participatiecultuur zijn elementen zoals openheid, eerlijkheid, respect en gelijkheid geïntegreerd (Estyn, 2016). Er heerst een grote bereidheid binnen het schoolteam om leerlingenparticipatie toe te passen. De bereidheid van leerlingen werd in de enquête niet bevraagd.

Structureel blijkt dat veel scholen reeds beschikken over verschillende formele participatiekanalen. Dit betekent dat de participatie tot stand komt via vaststaande regels en procedures die al dan niet vermeld worden in het schoolreglement (Van Petegem et al., 2010). De leerlingenraad is het meest gebruikte voorbeeld van formele participatie (81%). Dit percentage ligt wel lager dan secundaire scholen (92% in 2008, zie Van Petegem & De Maeyer, 2009), maar hieruit blijkt wel dat ook lagere scholen gehoor hebben gegeven aan het participatiedecreet uit 2004. Daarnaast gaven bijna de helft van de lagere scholen aan gebruik te maken van enquêtes en ideeënbusjes. Opvallend is dat de omschrijving van de participatievormen bij de open vraag vaak speelt rond participatie omtrent de leefwereld, wat ook in de literatuur bevestigd wordt (Cook-Sather, 2009; Könings, 2007). Het inspraakniveau waarover de leerlingen beschikken werd in de enquête bevraagd aan de hand van het laddermodel van Hart (1992). De scholen mochten hierbij verschillende niveaus aanduiden indien deze van toepassing waren op hun school.

Er kan geconcludeerd worden dat bijna de helft van de scholen aangeeft gebruik te maken van de bovenste trede van de participatieladder. Op dit niveau nemen leerlingen initiatief waarna een gezamenlijk besluit volgt tussen de leerlingen en het schoolteam. Of dit door de leerlingen ook zo ervaren wordt, is via deze data niet te achterhalen. Aangezien leerlingen in het secundair onderwijs aangeven nog te weinig inspraak te krijgen (Van Petegem & De Maeyer, 2009), stellen wij ons de kritische vraag of het mogelijk is dat leerlingen uit het lager onderwijs dit ook zo aanvoelen. Hiervoor is verder onderzoek nodig.

Samenvattend blijken lagere scholen in redelijk grote mate rekening te houden met leerlingenparticipatie. De verschillende actoren lijken sterk betrokken in het schoolgebeuren. Met behulp van verschillende vormen en medewerking van verschillende teamleden kunnen verschillende inzichten leiden tot sterke verbeteringen binnen het schoolgebeuren (Wood, 2011).

De enquête gaf ons de mogelijkheid een algemeen beeld te schetsen over leerlingenparticipatie in het lager onderwijs in Vlaanderen. Verder in dit luik wordt een antwoord gegeven op de tweede en derde onderzoeksvraag. Bij het analyseren van de good practices en de noden bleken deze enorm met elkaar verweven te zijn. Een antwoord op de ene onderzoeksvraag geeft vaak onrechtstreeks een antwoord op de andere. In de resultaten zien we dit duidelijk naar voor komen in de raakvlakken tussen de verschillende voorwaarden voor leerlingenparticipatie (structuur, vaardigheid, cultuur en bereidheid). Daarnaast zien we dat er ook, zoals gesteld in onze literatuurstudie, een grote invloed is tussen deze verschillende voorwaarden voor leerlingenparticipatie. Dit maakt dat er in de beschrijving van de resultaten veel samenhang terug te vinden is. Ter conclusie bespreken we per onderzoeksvraag elk van deze voorwaarden.

Onderzoeksvraag 2: Good practices

Structuur

Uit de literatuurstudie kunnen we vaststellen dat er overheen de verschillende modellen van leerlingenparticipatie drie verschillende vormen van actieve participatie te onderscheiden zijn: consultatieve processen, participatieve processen en zelfgeïnitieerde processen (Landsdown, 2005). Op structureel vlak kan algemeen worden besloten dat zowel scholen met als scholen die nog aan het evolueren zijn naar een sterke leerlingenparticipatie voornamelijk inzetten op de eerste twee processen. Leerkrachten vragen met andere woorden regelmatig naar nieuwe ideeën en suggesties rond schoolmaken en laten de leerlingen ook meewerken aan de uitvoering ervan. Toch zijn er ook scholen die met bepaalde onderwerpen op de treden staan van (mee)beslissen. Dit vereist een grote mate aan vertrouwen in leerlingen, wat een duidelijke link is naar cultuur.

Vanuit de interviews komen bijna enkel voorbeelden van formele en semi-formele participatie naar voor. Opvallend is dat daarvoor voornamelijk de gekende vorm uit het secundair onderwijs, de leerlingenraad, wordt 'overgenomen' door de lagere scholen. Andere vormen, zoals de groene envelop en de ideeënbus, bestaan meer in functie van die leerlingenraad.

Uit onze analyse zien we dat scholen niet op één participatieniveau te situeren zijn. Elk thema of idee kan een ander niveau van participatie impliceren en met verschillende vormen ondersteund en bereikt worden. Daarbij kaarten de experts aan de verschillende participatieniveaus niet als waardeschaal te zien, maar afhankelijk van de vaardigheden en activiteit de best passende trede te selecteren. Dat in onze literatuurstudie werd gesteld om het participatiecontinuüm als instrument te gebruiken om te bepalen welke vorm van participatie de school kan hanteren, kan dus door de interviews onderschreven worden.

Vaardigheden

Leerlingenparticipatie wordt mede mogelijk wanneer er relevante kennis, inzichten en vaardigheden aanwezig zijn bij de betrokken actoren op school. Uit de gesprekken met leerkrachten en directie kan worden afgeleid dat zij participatie bekijken als een leerproces bij de kinderen. De functie van de leerkracht hierin is het geven van voldoende en kwalitatieve begeleiding, wat een duidelijke link is naar Persyn (2008) die aanhaalt dat begeleide participatie de beste manier is om vaardigheden bij leerlingen te ontwikkelen. Om deze begeleidende rol op te nemen geven schoolteams aan via verschillende methoden hun kennis rond leerlingenparticipatie te vergroten.

Daarnaast houden de bevroegde schoolteams rekening met de diversiteit onder de leerlingen. Zo trachten verschillende scholen te bewaken dat alle kinderen kansen krijgen om te participeren. Andere scholen houden rekening met de talenten van de leerlingen bij het uitwerken van leerlingenparticipatie. Als onderzoekers merken we hierbij op dat deze twee benaderingen soms haaks op elkaar staan, waarbij het zoeken is naar een evenwicht tussen leerlingen laten uitblinken in hun talenten en alle kinderen kansen te geven om te groeien.

In de ogen van de experts is het vooral de bedoeling de kinderen veel kansen te geven om te oefenen met allerlei vormen van participatie om hier zo vaardig mogelijk in te worden, wat hen dan later van pas zal komen bij verdere verdieping van burgerschapseducatie. In onze literatuurstudie stelden we namelijk dat participatie verbonden is met burgerschapsvorming: scholen die participatie hoog in het vaandel dragen, functioneren immers zelf volgens de principes van een democratie (Berlet, 2009). Door te participeren leren de leerlingen op een actieve manier wat burgerschap inhoudt en zullen ze zich later ook gemakkelijker als goede burgers gedragen. We kunnen dus besluiten dat goede leerlingenparticipatie via een toekomstig effect bijdraagt aan onze samenleving.

Voor leerlingen uit het lager onderwijs kunnen we besluiten dat ze ondersteuning nodig hebben om te groeien in de communicatieve en cognitieve vaardigheden die ze nodig hebben om te kunnen participeren. Deze vaardigheden en competenties vallen zowel onder huidige als toekomstige effecten, omdat kinderen ze nu en in de toekomst nodig (zullen) hebben. De mate waarin leerlingen groeien in deze vaardigheden hangt samen met hun eigen persoonlijkheid en talenten. Daarnaast is dit echter ook afhankelijk van de vaardigheden van het schoolteam om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen en de mate waarin er een open cultuur aanwezig is die participatie-ervaringen mogelijk maakt.

Cultuur

Dat de cultuur van een school van belang is bij het uitbouwen van kwalitatieve leerlingenparticipatie werd reeds in onze literatuurstudie duidelijk. Zo stelt Van Bogaert (2004) dat de plaats op het continuüm, of met andere woorden het participatieniveau, de kwaliteit van de interactie niet bepaalt, maar het de participatiecultuur of heersende context is die de kwaliteit ervan beïnvloedt.

Uit ons onderzoek werd duidelijk dat de onderzochte scholen waar een doorleefde leerlingenparticipatie aanwezig is, beschikken over een duidelijk omschreven visietekst. De algemene schoolvisie trekt zich door in de kijk op leerlingenparticipatie en wordt omgezet in concrete acties.

Naast een gemeenschappelijke zienswijze blijken ook een aantal gelijkaardige waarden terug te komen in de cultuur van deze scholen. Algemeen kan gesteld worden dat de school een veilig leer- en leefklimaat kent. Er heerst een sfeer van vertrouwen waar samen schoolgemaakt kan worden. Een grote openheid zorgt voor een gevoel van erkenning en begrip bij zowel de leerkrachten als de leerlingen. Het belang van het gevoel van erkenning bij leerlingen komt ook in onze literatuurstudie duidelijk naar boven. De Groof en Elchardus (2003) stellen dat, wanneer leerlingen tevreden zijn over de inspraak die ze krijgen en dus het gevoel hebben erkend te worden, hun schoolbeleving en engagement positief beïnvloed worden. Daarbovenop zeggen ze dat een goede schoolbeleving voor een positieve invloed op de leermotivatie en het (sociaal) gedrag van leerlingen zorgt. We kunnen ons als onderzoekers dus de vraag stellen of in scholen waar leerlingen ervaren dat hun mening echt gehoord wordt, impliciet een positief effect op de schoolresultaten wordt gerealiseerd.

Een open klimaat zorgt er daarnaast ook voor dat de leerlingen kansen krijgen om te groeien in hun participatievaardigheden. Leerkrachten in dergelijke veilige omgeving tonen een groot empathisch vermogen en waardering voor elk idee, groot of klein, realistisch of niet, dat een kind uitspreekt.

Als laatste worden deze scholen gekenmerkt door een groot draagvlak bij de verschillende betrokken actoren zoals de leerlingen, de leerkrachten, directieleden alsook de ouders. Dit betekent dat het participeren ondersteund wordt door zo goed als iedereen. Het aanwezig zijn van dergelijk draagvlak kan geïllustreerd worden bij de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten. Volgens de respondenten helpt het namelijk voor de starters om een plekje te vinden binnen de participatiecultuur als dit positief wordt gedragen door het ganse team.

Bereidheid

Dat leerlingen enthousiast zijn over participatie wordt duidelijk uit de verschillende gesprekken met experts, schoolteams en leerlingen. Scholen zijn voornamelijk bereid om leerlingen inspraak te geven in de leefwereld van de school. Opvallend zijn het vooral de scholen waar leerlingen mee mogen beslissen die ook inspraak geven in de regelgeving en leeromgeving van de school. De Groof en Elchardus (2003) zeggen hierbij dat leerlingen die tevreden zijn met hun inspraak in regelgeving minder probleemgedrag vertonen.

De verantwoordelijkheid voor leerlingenparticipatie wordt meestal gedragen door één of enkele leerkracht(en) die hiervoor best intrinsiek gemotiveerd zijn. De directie neemt voornamelijk een begeleidende rol op. Uit de interviews blijkt tegelijkertijd dat leerlingenparticipatie optimaal werkt wanneer het hele schoolteam wordt betrokken. Op die manier deelt iedereen in de verantwoordelijkheid.

De bereidheid tot participeren en laten participeren wordt daarnaast vaak gelinkt aan cultuur, meer bepaald met draagvlak. Uit ons onderzoek merken we op dat een cultuur van samenhang met een groot draagvlak het verantwoordelijkheidsgevoel van het schoolteam alsook dat van de leerlingen beïnvloedt.

Onderzoeksvraag 3: Noden

Structuur

Een eerste nood bij het aspect structuur situeert zich binnen de participatieniveaus op de ladder van Hart (1992). Dat leerlingen zelden tot nooit zelfstandig de verantwoordelijkheid dragen voor het uitwerken van een gegeven idee, staat in schril contrast met de resultaten van de enquête. Zoals in de eerste onderzoeksvraag beschreven wordt, geeft het hoogst aantal scholen (42,2%) aan in te zetten op de bovenste trede van de participatieladder, waarbij leerlingen initiatief nemen en er nadien een gezamenlijke beslissing met de school volgt. Uit de resultaten van ons kwalitatief onderzoek kunnen we deze bevinding, zoals hierboven besproken, echter niet bevestigen. Dat leerlingen geen initiatief (kunnen) nemen, kan samenhangen met andere dragers van kwaliteitsvolle leerlingenparticipatie, zoals de bereidheid van leerkrachten en de heersende cultuur. Het komt uit de interviews naar voor dat heel wat leerkrachten de touwtjes graag zelf in handen houden, waarmee verwezen kan worden naar de lens van macht (cfr. bereidheid) en het nog te vaak teruggrijpen naar frontale vormen van lesgeven. Hier komt de nood aan participatievaardigheden binnensluipen. Bij dit aspect vragen we ons ook af of lagere scholen voldoende inzicht hebben in de bestaande participatiemodellen en meer specifiek de participatieniveaus. Zo benadrukken Van Petegem en Mahieu (2010) het 'gevaar' om modellen als deze van Hart en Shier te hanteren als een meetinstrument. Dat het niveau van inspraak een criterium wordt, is niet de bedoeling. Wel dat alle implementaties aangaande leerlingenparticipatie een kans krijgen, ongeacht welke trede. Het participatiecontinuüm ontwikkeld door Steunpunt Leerlingenparticipatie biedt hierin een oplossing (Van Bogaert, 2004). De theoretische modellen kunnen aangewezen instrumenten zijn om mee aan de slag te gaan, mits een correcte kennis en interpretatie ervan. Kortom is ondersteuning en begeleiding in de ontwikkeling van kennis en vaardigheden betreffende leerlingenparticipatie van belang. VSK kan hierin een belangrijke rol spelen, zodat scholen de adequate vertaalslag naar de praktijk kunnen maken.

Ten tweede is het ook opvallend dat voornamelijk de gekende formele en semi-formele participatievormen naar voor komen. Meer bepaald wordt de leerlingenraad, die eerst vorm kreeg in het secundair onderwijs, overgenomen door de lagere scholen. Andere vastgelegde structuren zoals de groene envelop en de ideeënbus bestaan meer in functie van die leerlingenraad. Uit ons onderzoek komt echter de bemerking naar boven dat vergadertechnieken, zoals een leerlingenraad, minder aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van leerlingen in de lagere school.

Scholen kunnen dus naast de leerlingenraad best ook andere vormen implementeren die meer aangepast zijn aan de vaardigheden van lagere schoolkinderen, waaronder ook de jongste graad, die nu vaak uit de boot valt. Daarbij kan men thematisch aan het werk gaan in plaats van met vast gekozen leerlingen. De link met de nood aan afwisseling bij leerlingen om zo hun bereidheid tot participatie te stimuleren, is hier snel gemaakt (cfr. bereidheid). Dat schoolteams aangeven een overzicht van mogelijk werkvormen nodig te hebben, valt hier opvallend mee samen. Tot slot wordt in onze literatuurstudie beschreven dat scholen ervoor dienen te zorgen dat leerlingen, die niet betrokken zijn bij de geïmplementeerde participatiestructuren, toch zo veel mogelijk meegenomen worden in het participatieverhaal. Sol en Stokking (2008) stellen namelijk in hun onderzoek vast dat niet-participerende leerlingen enkel positieve effecten ervaren als participatie rechtstreeks invloed heeft op beslissingen omtrent het klasgebeuren. Het thematisch betrekken en de afwisseling op vlak van participatievormen speelt hierop in. Daarnaast kan ook een structureel uitgebouwd feedbacksysteem ervoor zorgen dat alle leerlingen op de hoogte zijn van wat er leeft op hun school op vlak van leerlingenparticipatie. Opnieuw zien we mogelijkheden voor VSK om hieraan tegemoet te komen.

Tenslotte vragen de scholen uit deze studie dat er op structureel vlak officieel uren beschikbaar worden gesteld, specifiek voor leerlingenparticipatie. Op die manier kan toegewerkt worden naar kwaliteitsvolle inspraak op school.

Vaardigheid

Ondanks de verschillende vaardigheden die aan bod kwamen als antwoord op de tweede onderzoeksvraag, komen er toch ook een aantal noden naar voor, die soms in contrast staan met de beschreven good practices. Dit kan te verklaren zijn doordat niet alle scholen even ver staan in het uitwerken van leerlingenparticipatie. De ene school voelt dan bijvoorbeeld een nood op een gebied waarrond in een andere school een good practice terug te vinden is.

Op een participatieve manier contact leggen met leerlingen vraagt om andere communicatieve en didactische vaardigheden van leerkrachten dan degene die ze in het klassieke lesgeven nodig hebben. Dit is niet voor alle leerkrachten even vanzelfsprekend, blijkt uit ons onderzoek. Leerkrachten hebben tijd en ondersteuning nodig om meer participatieve werkvormen en manieren van communicatie te ontdekken. Hierbij is het van belang dat het schoolteam haar leerlingen niet onderschat, waardoor het gevaar bestaat dat ze leerlingen het participeren eerder gaan afleren dan het te stimuleren. VSK kan leerkrachten ondersteunen in het ontdekken van deze participatieve werkvormen en communicatie.

Door de onderzoekers werd het inzicht in de wetenschappelijke kaders in vraag gesteld (cfr. structuur). Ook enkele scholen drukken een nood aan expertise uit. Daarenboven geven ze aan niet af te weten van mogelijke bijscholingen. Een bemerking van een bevroegde expert biedt hiervoor een verklaring. Een andere focus van de beleidsmakers binnen het Vlaamse onderwijs zorgt ervoor dat kwaliteitsvolle leerlingenparticipatie wat op de achtergrond komt te staan. Dit geeft bijgevolg de perceptie van een verminderde toegankelijkheid aan informatie doordat het aanbod aan onder andere bijscholingen daalt. Dat de bijscholing die werd gevolgd door een tweetal onderzoekers meteen volzet was, onderschrijft de vraag ernaar.

Interne begeleiding tussen leden van het schoolteam vereist dan weer openheid bij leerkrachten rond hun mogelijke werkpunten, wat een duidelijke link vormt met het hebben van een open cultuur (cfr. cultuur). Uit de interviews blijkt namelijk dat leerkrachten hier soms nog weigerachtig tegenover staan uit angst om beoordeeld te worden. Daarnaast zien we voor interne begeleiding ook een link met de structurele nood aan tijd (cfr. structuur).

Tot slot wordt ook het nut van externe begeleiding erkend bij het uitbouwen van leerlingenparticipatie. Hierbij doelen scholen op een coachend persoon die naast het schoolteam staat. Indien VSK hiervoor meer tijd en middelen krijgt, zitten zij in de ideale positie om deze rol op zich te nemen.

Een volgende vaardigheid van het schoolteam betreft het creëren van een veilige participatieomgeving. Leerlingen blijken voornamelijk ideeën te delen met leerkrachten waarmee ze vertrouwd zijn. Naast een duidelijke link met bereidheid van leerkrachten om leerlingen inspraak te geven (cfr. bereidheid) is ook hier een raakvlak terug te vinden met een cultuur die participatie ondersteunt in plaats van afremt (cfr. cultuur).

Als laatste is er de onenigheid omtrent het inspelen op het ontwikkelingsniveau van het kind. In deze studie worden argumenten aangehaald die zowel voor als tegen participatiemogelijkheden van jongere leerlingen pleiten. Een voorbeeld is het niet meenemen van de eerste graad in de formele leerlingenraad. Voorgaand onderzoek erkent de verschillen in participatiemogelijkheden. Zo hebben kinderen van zes tot elf jaar overeenkomstig de ontwikkelingstheorie van Piaget (1971) nog moeite met abstract en hypothetisch denken. Aanschouwelijkheid en ondubbelzinnigheid lijken eerder van belang, dan het niet laten mee participeren van de lagere graden. Een studie uitgevoerd door Landsdown (2005) bevestigt aan de ene kant de verschillen in bekwaamheid, maar legt aan de andere kant uit dat de meningen van jonge kinderen daarom niet minder gehoord moeten worden. Hij concludeert dat de waarde, toegekend aan de opvattingen van de leerlingen, een weerspiegeling moet zijn van hun kennis over de desbetreffende kwesties.

Cultuur

Waar de goede voorbeelden in uitblinken, herkennen scholen in ontwikkeling een aantal beproevingen. Zo geven de experts te kennen dat een brug ontbreekt tussen visie en praktijk, waardoor een losstaand en moeilijk te behouden iets gecreëerd wordt.

Schoolteams geven vaak aan dat ze vormen van leerlingenparticipatie toepassen die verder gaan dan enkel adviseren, meedenken en meehelpen. Uit de kindermonden klinkt dan weer dat erkenning en echtheid ontbreekt, wat aansluit bij eerder onderzoek van Könings (2007). Zij krijgen het gevoel dat leerkrachten enerzijds de ideeën uitwerken uit opportunisme of anderzijds de uitwerking op de lange baan plaatsen zonder concrete terugkoppeling. Toch kan hierbij ook een kanttekening gemaakt worden. Dit gevoel van niet erkend te worden kan namelijk te maken hebben met de manier van denken op die leeftijd (cfr. ontwikkelingstheorie van Piaget, 1971).

Daarnaast tonen bovengenoemde elementen de noodzaak om een open cultuur te laten groeien. Er is langs beide kanten duidelijk een draagvlak voor participatie aanwezig. Zijn het dan sleutelementen als vertrouwen, samenhang en openheid die ontbreken en een discrepantie veroorzaken tussen de perceptie van de leerlingen en die van de leerkrachten?

Het inzetten op onofficiële inspraakmomenten kan hierin een hulp bieden. Aansluitend bij de literatuur moet beslist ingezet worden op waarden als verdraagzaamheid, gelijkheid en onvooringenomenheid (Van Petegem et al., 2010). Verder werd vastgesteld dat formele en informele aspecten complementair zijn. Het eerder vermelde formeel en gestructureerd feedbacksysteem kan dus ook tegemoetkomen aan die open participatiecultuur.

Als laatste kan besloten worden dat het creëren van een groter draagvlak gewenst is. Naargelang de literatuur kunnen net de participatierechten dit versterken en garanderen dat een betrokken samenwerking tot stand komt. Wanneer alle belanghebbenden, waaronder ook de leerlingen, hebben geholpen bij het schoolmaken, zal er minder weerstand zijn op de regelgeving van de school (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2014; Wood, 2011).

Daarnaast is ook de constatering van een van de experts betreffende de focus van het onderwijsbeleid hier van toepassing. De aandacht terughalen op beleidsmatig vlak kan het draagvlak op scholen doen groeien.

Bereidheid

Zoals gezegd in de tweede onderzoeksvraag kan bereidheid opgedeeld worden in drie toepassingsdomeinen. Leerlingen blijken vooral inspraak te hebben in de leefwereld van de school. Könings (2007) stelt echter dat de leefwereld eerder een secundair aspect is van het schoolgebeuren. Daarenboven kaart hij inspraak aan als directe invloedsfactor op het leerproces van de leerlingen. Om een dalende effectiviteit van de leeromgeving tegen te gaan, accentueert hij daarom om rekening te houden met de perceptie van de leerling. Verschillende andere onderzoekers vullen aan dat medeverantwoordelijkheid verschillende voordelen kent voor onder andere de medewerking en motivatie tijdens de les. Net zoals in het onderzoek van Könings (2007), bestaat in deze studie weinig betrokkenheid van de leerlingen in hun leeromgeving. Een vraag die bij de onderzoekers oprijst is dan waarom leerlingen voornamelijk inspraak krijgen in hun leefwereld en bijgevolg dus eerder in praktische aangelegenheden dan in didactische en pedagogische. Er is een mogelijkheid dat dit te maken heeft met de bril van macht. Zoals bij structuur reeds kort werd benoemd kan bij bepaalde scholen een gevoel van bedreiging heersen bij het begrip 'inspraak', want "moeten we dan niet inboeten in onze autoriteit?". Het slagen van leerlingenparticipatie kan hier echter mee ondermijnd worden (Fleming, 2015; Wood, 2011). Het is dus van belang dat leerkrachten een zekere bereidheid tonen in het loslaten van de controle. Daarom stellen Sol en Stokking (2008) voorop dat schoolteams moeten beseffen en aanvaarden dat leerlingen op een andere manier naar de school kijken. Het creëren van een cultuur van vertrouwen sluit hier nauw bij aan (cfr. cultuur).

Naast de bereidheid van de leerkracht worden er ook vragen gesteld om de bereidheid bij leerlingen te kunnen verhogen. Wat sterk naar voren komt is namelijk dat vooral de leerlingen die lid zijn van een leerlingenraad worden meegenomen in het participatiegebeuren, en dat de andere leerlingen eerder aan de zijlijn staan toe te kijken. Hierin schuilt het gevaar dat niet alle stemmen gehoord worden. Toch benadrukken Sol en Stokking (2008) dat het zeker belangrijk is om ook de mening te kennen van de leerlingen die meer moeite hebben om zich te uiten. Daarenboven blijken na een tijdje ook dat de leden van de raad hun enthousiasme verliezen. Zo stellen zowel leerkrachten als leerlingen dat een partijtje voetbal in de zon aantrekkelijker klinkt dan een middagvergadering in de klas.

Voor zowel de leerlingen aan de zijlijn als de leden van een participatieraad kan besloten worden dat een behoefte aan afwisseling heerst. Ook vanuit de experts klinkt dat dit ervoor kan zorgen dat de betrokkenheid bij de beide actoren groeit. Mede daarom kunnen wij als onderzoekers stellen dat het belangrijk is dat leerkrachten beschikken over een uitgebreide set aan mogelijke participatievormen die ze kunnen inzetten naar niveau, periode, onderwerp enzovoort. Hier kan opnieuw de verbinding gemaakt worden naar de nood aan ondersteuning en expertise in de participatiemogelijkheden binnen het lager onderwijs.

Relevante bijdrage en verder onderzoek

Deze studie heeft als doel om VSK een referentiekader te bieden om in de praktijk ondersteuning te geven aan lagere scholen met betrekking tot leerlingenparticipatie op schoolniveau. De noden en de good practices van leerlingenparticipatie in het lager onderwijs zijn in kaart gebracht. Uit de literatuurstudie blijkt dat er al veel onderzoek is gedaan naar leerlingenparticipatie in secundaire scholen. De literatuur is veel beperkter als het gaat over leerlingenparticipatie in het lager onderwijs. Het onderzoek is dan ook een bijdrage om de vertaalslag van de bestaande literatuur uit het secundair onderwijs naar het lager onderwijs te maken.

Actueel onderzoek naar leerlingenparticipatie in het Vlaamse onderwijs algemeen is eerder schaars. Dit onderzoek geeft dan ook een beeld van de huidige toepassing van leerlingenparticipatie in Vlaamse lagere scholen en is daarom een goede aanvulling op oudere literatuur.

Uit dit onderzoek blijkt dat de lagere scholen heel wat hulp kunnen gebruiken van VSK. Er is nood aan ondersteuning in verband met leerlingenparticipatie op schoolniveau. Hiernaast geven de scholen ook aan dat er de nodige tijd en middelen moeten worden vrijgegeven om aan leerlingenparticipatie te kunnen doen. Verder onderzoek naar andere ondersteuningsmogelijkheden bij actoren buiten VSK is daarom wenselijk.

Deze studie kan jammer genoeg niet het hele aspect leerlingenparticipatie in het lager onderwijs onderzoeken. Samen met VSK is er geopteerd om in dit onderzoek te focussen op leerlingenparticipatie op schoolniveau. Vervolgonderzoek naar leerlingenparticipatie op klasniveau kan aanvullend op dit onderzoek een groter en vollediger beeld van de noden omtrent dit onderwerp in het lager onderwijs bieden.

Beperkingen van het onderzoek

Het onderzoek bestaat zowel uit een kwantitatief als een kwalitatief luik. Een bemerking die we hierbij kunnen stellen is dat we geen zicht hebben of de personen die de vragenlijst hebben ingevuld een volledig beeld hebben over leerlingenparticipatie binnen hun school. Ook is tijdens de analyse van het kwantitatieve luik de significantie niet gecontroleerd. De conclusies die de onderzoekers hieruit haalden, kunnen dus niet doorgetrokken worden naar de gehele populatie. Hiervoor is verder onderzoek nodig.

Voor het kwalitatieve luik in dit onderzoek werden er interviews afgenomen in een beperkt aantal scholen. De onderzoekers selecteerde elf scholen aan de hand van verschillende selectiecriteria. In de geselecteerde scholen staat leerlingenparticipatie in de schoolvisie en wordt die visie gedragen door het gehele schoolteam. De vraag is of er bij andere selectiecriteria dezelfde noden en good practices naar boven zouden komen.

Als we kijken naar de methodescholen, is het opvallend dat omwille van de manier van lesgeven en de visie van deze scholen er veel good practices zijn uitgekomen. Er zijn in dit onderzoek echter slechts twee methodescholen bevroegd, waardoor deze conclusie niet te veralgemenen valt. Bij verder onderzoek is het aangeraden om een grotere groep methodescholen te bevragen om zo de representativiteit ten goede te laten komen en om te kijken of er uit deze respondenten een breder aanbod van good practices te halen is.

Een andere kanttekening die de lezer zich moet maken is dat zowel bij de interviews als de focusgroepen wenselijke antwoorden mogelijk zijn. Daarnaast kan bias van toepassing zijn bij de interviewer. Dit moet met een kritische blik bekeken worden. Ook andere aspecten zoals plaats, tijd, etc. kunnen een invloed uitoefenen op de antwoorden van de respondenten. Dit geldt niet enkel voor de interviews maar ook voor de enquête. De onderzoekers merkten dat veel scholen antwoordden dat ze zich qua participatie op de bovenste trede van de ladder bevinden (Hart, 1992). Bij de geïnterviewde scholen kwam naar boven dat dit in de realiteit niet altijd de waarheid is. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de scholen de hoogste ladder zien als het “beste” en dan ook een wenselijk antwoord geven.

Daarnaast is ook de betrokkenheid van de leerlingen een belangrijk aspect in dit onderzoek. Er zijn vier focusgroepen uitgevoerd, waaruit de onderzoekers beperkte informatie hebben kunnen halen. Bij vervolgonderzoek kan er gebruik gemaakt worden van een ander meetinstrument of een aanpassing van de huidige focusgroep om meer relevante en bruikbare informatie uit de leerlingen te halen. Niet enkel de methodologie moet hier aangepast worden maar ook de steekproef moet groter. Om conclusies te kunnen doortrekken naar de volledige populatie van leerlingen is een grootschaliger onderzoek noodzakelijk. Het is wenselijk leerlingen te bevragen in meer scholen uit de verschillende Vlaamse provincies en de verschillende koepels. Ook moeten er leerlingen worden bevroegd in zowel regulieren als methodescholen.

Een laatste beperking is dat er tijdens het coderen door de onderzoekers moeilijk onderscheid gemaakt kon worden tussen de verschillende dragers: ‘structuur’, ‘cultuur’, ‘vaardigheden’ en ‘bereidheid’. Na de analyse werd er opgemerkt dat de coderingen niet altijd goed bij de nodes pasten. Een bedenking hierbij is, of indien de interviews gecodeerd worden door een collega-onderzoekers, we dezelfde resultaten bekomen bij elke drager. Er kan vastgesteld worden dat bij de drager ‘structuur’ meer gecodeerd is. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat hier meer aandacht aan werd besteed in de vragenlijst.

Referentielijst

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bakkers, E., De Potter, S., Heylen, L., Maris, G., & Van Gucht, I. (2015). *Participierend Onderwijs 2: Leerlingenparticipatie*. België: Averbode.
- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2015). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123–140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Berlet, I. (2009). *Leren participeren in de praktijk: De leerlingenraad in het Praktijkonderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.slo.nl/downloads/2009/leren-participeren-in-de-praktijk.pdf/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Cook-Sather, A. (2009). “I Am Not Afraid to Listen”: Prospective Teachers Learning From Students. *Theory Into Practice*, 48(3), 176–183. <https://doi.org/10.1080/00405840902997261>
- Cosgrove, J., & Gilleece, L. (2012). An international perspective on civic participation in Irish post-primary schools: results from ICCS. *Irish Educational Studies*, 31(4), 377–395. <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.664948>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2nd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- De Groof, S., & Elchardus, M. (2003). *Leerlingenparticipatie nader bekeken: Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school*. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/leerlingenparticipatie-nader-bekeken-een-kwalitatief-en-quantitatief-onderzoek-naar-de-betekenis-en-het-belang-van-participatie>
- De Groof, S., Elchardus, M., & Stevens, F. (2001). Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Geraadpleegd van http://socipc1.vub.ac.be/torwebdat/publications/t2001_15.pdf
- De Winter, M. (1994). *Kinderen als medeburgers: kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad*. (2004). Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13504>
- Devine, D. (2002). Children’s Citizenship and the Structuring of Adult-child Relations in the Primary School, 9(3), 303–320. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003044>

- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, And Community Partnerships: Preparing Educators And Improving Schools*. Colorado: Westview Press.
- Estyn. (2016). *Pupil participation: a best practice guide*. Cardiff: Estyn gov. Wales.
- Fleming, D. (2015). Student Voice: An Emerging Discourse in Irish Education Policy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 223–242.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18(3), 343–354. <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>
- Franklin, A., & Sloper, P. (2009). Supporting the Participation of Disabled Children and Young People in Decision-making. *Children & Society*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00131.x>
- Gijbels, D. (2015). *Leer- en motivatiepsychologie* [cursus]. Antwerpen: UA.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2014). *Participatie van leerlingen in het GO! Visietekst van het GO!*. Geraadpleegd van http://www.g-o.be/media/1933/go-_visietekst_participatie-lln_lr_def.pdf
- Grit, R. (2015). *Projectmanagement: projectmatig werken in de praktijk* (7th ed.). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Hart, R. A. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning* (pp. 19–31). Springer.
- Hart, R. A., & UNICEF. International Child Development Centre. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Hart, R., Khatiwada, C., & Rajbhandary, J. (2001). Extracts from The Children's Clubs of Nepal: a democratic experiment. *PLA Notes*, (42), 23–28.
- Johnson, K. (Ed.). (2004). *Children's Voices: Pupil leadership in primary schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Katz, I., & Assor, A. (2006). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?*. Geraadpleegd van <http://eprints.ncrm.ac.uk/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>
- Könings, K. D. (2007). *Student perspectives on education: Implications for instructional redesign* [thesis]. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Laeremans, J. (2005). Leerlingenparticipatie: visie en suggesties voor een schooleigen invulling. *Forum*, 36(7), 27–33.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Den Haag, Nederland: Bernard van Leer Foundation.

- MacPhail, A. (2010). Listening to pupils' voices. In R. Bailey (Ed.), *Physical Education For Learning: a Guide for Secondary Schools* (pp. 228–238). London: Routledge.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- May, H. (2004). Interpreting pupil participation into practice: contributions of the SEN Code of Practice (2001). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(2), 67–73. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00020.x>
- May, H. (2005). Whose participation is it anyway? Examining the context of pupil participation in the UK. *British Journal of Special Education*, 32(1), 29–34. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00366.x>
- McIntyre, D., Pedder, D., & Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research Papers in Education*, 20(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/02671520500077970>
- Meyrick, J. (2006). What is Good Qualitative Research? *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799–808. <https://doi.org/10.1177/1359105306066643>
- Mitra, D. L. (2005). Increasing student voice and moving toward youth leadership. *Prevention Researcher*, 13(1), 7–10.
- Mitra, Dana L. (2006). Youth as a Bridge Between Home and School. *Education and Urban Society*, 38(4), 455–480. <https://doi.org/10.1177/0013124506287911>
- Mitra, D. L. (2008). Strengthening Student Voice Initiatives in High Schools. *Youth & Society*, 40(3), 311–335. <https://doi.org/10.1177/0044118X08316211>
- Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing Student Voice in High School Reform. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522–543. <https://doi.org/10.1177/1741143209334577>
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E. J., Kuiper, E., Ledoux, G., & Kohnstamm Instituut (Amsterdam). (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen: lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Nthontho, M. (2017). Children as stakeholders in education: Does their voice matter? *South African Journal of Childhood Education*, 7(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.434>
- Onderwijsinspectie. (2008). *De implementatie van het Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad*. Brussel: Onderwijsinspectie Vlaanderen.
- Persyn, J. (2008). *Leerlingenparticipatie in het buitengewoon basisonderwijs in Vlaanderen, type 1 & 8: waarom en hoe?* Gent: Universiteit Gent Faculteit Psychologie & Pedagogische Wetenschappen.

- Piaget, J. (1971). *The Theory of Stages in Cognitive Development. Management and Piaget*. New York, US: Mc Graw-Hill.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How To Improve Your School*. London: Continuum.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving Learning Through Consulting Pupils*. New York: Routledge.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/CHI.617>
- Smit, F., Vrieze, G., & van Kuijk, J. (2005). *Leerlingenparticipatie in het Voortgezet Onderwijs, Onderzoek naar ervaringen met nieuwe vormen van leren*. Nijmegen: ITS.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2008). *Leerlingenparticipatie in het VO: vormen, processen, effecten*. Utrecht: IVLOS en Afdeling Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Sol, Y., & Stokking, K. (2010). *Van participatie naar dialoog: Voorwaarden voor het realiseren van meer leerlingbetrokkenheid*. Utrecht: Afdeling Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Thomson, P., & Gunter, H. (2006). From ‘consulting pupils’ to ‘pupils as researchers’: a situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32(6), 839–856. <https://doi.org/10.1080/01411920600989487>
- Unicef (Ed.). (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Geraadpleegd van <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=child>
- Van Bogaert, M. (2004). *Oprechte Deelneming: Werkmap Leerlingparticipatie voor de basisschool*. Brussel: Kinderrechtencommissariaat Vlaams Parlement.
- Van Dale. (2019). *Woordenboek van Van Dale*. Geraadpleegd van <https://www.vandale.nl/opzoeken>
- Van der Linden, F., & Dijkman, T. A. (1990). *Groot worden in een klein land: Feiten en cijfers uit het onderzoek naar de leefwereld van jongeren tussen 12 en 21 jaar*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen. Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Van Dijck, J., & Cnudde, H. (2009). *Oprechte deelneming: werkmap leerlingenparticipatie voor de basisschool (3de ed.)*. Brussel: Kinderrechtencommissariaat.
- Van Hoof, S. (2016). Participatie op school, de taak van iedereen Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs. *Caleidoscoop*, 28(1), 23–29.
- Van Petegem, P., Mahieu, P. (2010). *De participatiebarometer: ontwikkeling van een instrumentarium voor het meten van leerkracht- en ouderparticipatie*. België: Acco.
- Van Petegem, P., De Maeyer, S., Adriaensens, S., & Delvaux, E. (2010). *Evaluatie van het participatiegebeuren in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen, OBPWO-project in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs*. Antwerpen: UA, Edubron, 184.

- Verbeek, G., & Ponte, P. (2014). *Participatie in het onderwijs: onderzoek met en door leerlingen*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Wissema, J. G., Bouts, W. M. G., & Rutgers, B. (1996). *Medezeggenschap op maat*. Van Gorcum.
- Wood, M. (2011). 'Closer to the ground': issues of pupil 'voice' and the development of knowledge about schools. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(1), 1–15.

Bijlagen

Bijlage A: projectvoorstel

Template voorstel Interdisciplinair project master Opleidings- en Onderwijswetenschappen

1. Gegevens organisatie

Organisatie: Vlaamse Scholierenkoepel, vzw
Adres: Nijverheidsstraat 10, 1000 Brussel
Contactpersoon: Jesse Verleije, coördinator
E-mailadres: jesse@scholierenkoepel.be
Telefoonnummer: [02 894 74 72](tel:028947472)

2. Aanspreekpunt

Wie is het aanspreekpunt voor de studenten in de organisatie?
Naam: Jesse Verleije
E-mailadres: jesse@scholierenkoepel.be
Telefoonnummer: [02 894 74 72](tel:028947472)

3. Voorstelling organisatie

Geef een korte omschrijving van de organisatie (doelstellingen, activiteiten, etc.).

De Vlaamse Scholierenkoepel bestaat voor alle middelbare scholieren in de Vlaamse Gemeenschap. Wij vinden dat scholieren moeten mee beslissen als zij de impact ervan ondervinden, als gelijkwaardige gesprekspartner. Het gaat ons om nieuwe eindtermen, om een aanpassing aan de speelplaats, een gesprek over kledijregels, over een anti-pestbeleid op school, ... Dit is voor ons een noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs.

Daarom ondersteunt VSK leerlingenraden en andere scholieren in hun acties, klein of groot, en laten we de stem van alle scholieren klinken door hen te vertegenwoordigen in het Vlaamse onderwijsbeleid.

Om dit te realiseren, nemen vrijwillige scholieren bij ons zelf de organisatie in handen als vertegenwoordiger, bestuurder, woordvoerder of deelnemer, gecoacht en versterkt door een professioneel team.

Meer op: <https://www.scholierenkoepel.be/>

4. Spreekende titel voor het projectvoorstel

(maximaal 10 woorden)

Leerlingenparticipatie in het lager onderwijs: kwaliteiten, noden en kansen

5. Omschrijving van het projectvoorstel

Geef hierna een schets van het projectvoorstel aan de hand van volgende rubrieken (op 1 of max 1,5 pagina). Enkel op basis van deze omschrijving zal de keuze tussen de verschillende projecten worden gemaakt.

1. Drie kernwoorden die het project typeren

- Lager onderwijs
- Leerlingenparticipatie
- Analyse

2. Situering project: thema en probleemstelling

De Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) zorgt bijna 20 jaar voor ondersteuning en activering van leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs. Meer en meer krijgen we ook vragen vanuit het lager onderwijs. Hoe kan je een participatief traject opzetten met kinderen tussen 6 en 12 jaar? Wat is de rol van leraren en ouders? Wat kan je vragen aan leerlingen en wat niet? Welke begeleiding heeft een school nodig? Wat werkt in de praktijk en wat zegt de theorie?

VSK wilt onbekend terrein ontdekken, om te zien of en hoe we aan de noden van deze nieuwe doelgroep tegemoet kunnen komen.

3A. Algemeen: projectdoelstellingen

- VSK heeft een rapport met wetenschappelijk onderbouwde kaders over succesvolle leerlingenparticipatie met kinderen tussen 6 en 12 jaar, aangevuld met goede en slechte (inter)nationale praktijken uit het lager onderwijs.
- VSK heeft een advies van de onderzoeksgroep over de noden in het Vlaamse lager onderwijs naar begeleiding en vorming rond leerlingenparticipatie.
- Optioneel (te bekijken met de projectgroep): VSK heeft feedback gekregen op de toepasbaarheid van een beperkt aantal methodieken voor het Secundair onderwijs op het Lager onderwijs.

3B. Specifiek: activiteiten die studenten zullen uitvoeren

- Theoretisch onderzoek naar leerlingenparticipatie en participatie bij kinderen
- ~~Diepteinterviews~~ Diepteinterviews met leerkrachten, zorgbegeleiders en kinderpsychologen over leerlingenparticipatie
- Gesprekken met leerlingen in het lager onderwijs over leerlingenparticipatie
- Optioneel: Analyse van enkele methodieken en instrumenten van VSK volgens het opgestelde theoretisch kader voor lager onderwijs.

4. Voorlopige projectplanning

- Wij volgen de planning van het IP-project.

5. Randvoorwaarden (talenkennis, interesses, ICT-vaardigheden)

- Je hebt een hart voor kinderen en jongeren en je werkt graag met hen samen;
- De IP-groep kan gebruik maken van internationale ~~onderzoekbronnen~~;
- De IP-groep is in staat om ~~diepteinterviews~~ op te zetten, af te nemen en te verwerken;
- Je reist graag Vlaanderen rond om scholen en mensen te kennen;
- Kennis van het lager onderwijs is een bonus

6. Faciliteiten

Welke faciliteiten kan uw organisatie ter beschikking stellen (telefoon, fax, computer, kopieertoestel, vergaderlokaal, ...)?

- Vergaderlokaal
- Kopieertoestel
- Koffie en koeken
- Pennen, papier, ~~flipcharts, beamers~~, ... al het materiaal dat je nodig hebt
- Een heel tof team met ~~vakexpertise~~ en praktijkervaring in leerlingenparticipatie
- Een hoop scholieren

Bijlage B: vragen verkennende enquête

Tabel Bijlage B
vragen verkennende enquête

LUIK 1: Enquête leerlingenparticipatie		
Welke van de onderstaande vormen van leerlingenparticipatie op SCHOOLNIVEAU past uw school toe?	Meerkeuzevraag met meerdere antwoordmogelijkheden: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Leerlingenraad of medezeggenschapsraad die meedenkt en -spreekt over het schoolbeleid<input type="checkbox"/> Leerlingenenquête om op schoolniveau de leerlingen te bevragen rond een bepaald topic<input type="checkbox"/> Panel of klankbordgroep van leerlingen waar het schoolteam een bepaald idee kan aftoetsen<input type="checkbox"/> Leerlingenvereniging die zich bezighoudt met een specifieke activiteit op school, zoals sport<input type="checkbox"/> Leerlingmentoren, zoals meter- en peterschap<input type="checkbox"/> Leerlingenteams die meewerken aan schoolactiviteiten<input type="checkbox"/> Commissie van leerlingen die voorstellen uitwerkt rond een bepaald thema<input type="checkbox"/> Leerlingen in de schoolraad<input type="checkbox"/> Verbetergroep van leerlingen en schoolteam om gezamenlijk een oplossing te zoeken voor een reëel probleem<input type="checkbox"/> Ideeënbus waarmee nieuwe ideeën worden verzameld over een bepaald topic<input type="checkbox"/> Schoolkrant<input type="checkbox"/> Activiteiten tijdens de middagpauze die door leerlingen mee worden opgezet	Ja
Indien uw school nog andere vormen van leerlingenparticipatie op SCHOOLNIVEAU hanteert, kan u deze hier noteren.	Open vraag met vrije invulling	Nee

Welke uitspraak past het best bij uw school?	Meerkeuzevraag met meerdere antwoordmogelijkheden: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De school voert de projecten uit. De leerlingen mogen de school helpen. <input type="checkbox"/> De school voert de projecten uit. De leerlingen worden geconsulteerd, maar nemen geen beslissingen. <input type="checkbox"/> De school neemt het initiatief en de leerlingen beslissen mee. <input type="checkbox"/> De leerlingen nemen initiatief en nemen ook zelf beslissingen. De leerlingen nemen hier de leiding en de school heeft eerder een begeleidende rol. <input type="checkbox"/> De leerlingen nemen initiatieven en de beslissingen worden door de leerlingen en school samen genomen. <input type="checkbox"/> Geen van de bovenstaande stellingen 	Ja
Staat leerlingenparticipatie expliciet in de visie van de school?	Meerkeuzevraag met een enkele keuzemogelijkheid: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee 	Ja
Door wie wordt deze visie gedragen?	Meerkeuzevraag met een enkele keuzemogelijkheid: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Het hele schoolteam <input type="checkbox"/> De directie en een groot deel van de leerkrachten <input type="checkbox"/> De directie en enkele leerkrachten <input type="checkbox"/> Een groot deel van de leerkrachten <input type="checkbox"/> Slechts enkele leerkrachten <input type="checkbox"/> Alleen de directie <input type="checkbox"/> Niemand 	Ja
Is uw school geïnteresseerd om mee te werken aan ons onderzoek door het geven van een of meerdere interviews?	Meerkeuze met enkele keuzemogelijkheid en voorwaardelijke opmaak: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ja: doorverwijzing naar luik 2 <input type="checkbox"/> Nee: einde vragenlijst 	Ja

LUIK 2: Contactgegevens

Naam school + gemeente	Open vraag met vrije invulling	Ja
Uw naam + functie binnen de school	Open vraag met vrije invulling	Ja
Contactgegevens: telefoon, GSM, mail	Open vraag met vrije invulling	Ja

Bijlage C: begeleidende brief bij de enquête

Hallo daar!

Voor het vak 'Interdisciplinair Project' binnen onze studie Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen, voeren we een onderzoek uit rond leerlingenparticipatie en op welke manieren lagere scholen leerlingenparticipatie vormgeven. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van de **Vlaamse Scholierenkoepel**.

Om enerzijds meer informatie te verzamelen over de vormen van leerlingenparticipatie die reeds worden toegepast en anderzijds op zoek te gaan naar scholen die geïnteresseerd zijn om mee te werken aan ons onderzoek, **sturen wij deze vragenlijst ook naar u!**

Interesse? Dan nodigen wij u graag uit om deel te nemen. De enquête neemt slechts **5 minuten** van uw tijd in beslag.

Eind januari zullen wij enkele scholen contacteren om interviews af te nemen.

Alle informatie en gegevens die u via deze vragenlijst doorgeeft, worden vertrouwelijk behandeld.

Scholen die deelnemen aan ons onderzoek, maken kans op een workshop rond leerlingenparticipatie, ontwikkeld op basis van onze onderzoeksresultaten!

Om toegang te krijgen tot de vragenlijst – [Klik hier](#).

Bedankt voor uw deelname!

Laura Demeuter, Lisa De Schrijver, Laura Doens, Tanja Franck, Colien Proost, Carmen Van Acker en Els Van Mencxel
onder begeleiding van
Prof. Kristin Vanlommel



Bijlage D: interviewleidraad school

Kenmerken:

Semigestructureerd interview

Richttijd: 60 minuten

Respondenten: Directielid of leerkracht lagere school

Onderwerp: Leerlingenparticipatie in het lager onderwijs

Fase	Vragen	Richttijd
Achtergrond- vragen	Naam Geslacht Leeftijd Werkplek Ervaring:	Vooraf
Introductie	Welkom, bedankt dat u de tijd wil nemen om mee te werken aan dit interview. Zoals u weet, voeren we in opdracht van de Vlaamse Scholierenkoepel onderzoek naar de leerlingenparticipatie in het lager onderwijs, namelijk naar de verschillende vormen en ondersteuningsnoden die bestaan in het lager onderwijs. Aangezien u hier al ervaring mee heeft, zijn we zeer geïnteresseerd over uw opvattingen hierover. Het interview duurt maximaal 60 minuten. Gaat u ermee akkoord dat dit gesprek wordt opgenomen? Dit zorgt ervoor dat we al uw ervaringen goed kunnen verwerken. We willen ook nog benadrukken dat er geen juiste of foute antwoorden bestaan. Alle informatie wordt ook vertrouwelijk behandeld. Heeft u nog vragen voor we van start gaan?	2 min.
Openingsvragen School/persoon voorstellen	Kan u kort vertellen wie u bent en wat uw functie is binnen uw school?	3 min.
Inleidende vragen	Voor we van start gaan, is het belangrijk te vermelden dat alle vragen zich op schoolniveau bevinden. Het gaat in dit interview dus niet om individuele leerkrachten die	3 min.

leerlingenparticipatie binnen de klasmuren vormgeven, wel om de brede werking van leerlingenparticipatie op het niveau van de school.

Wat betekent leerlingenparticipatie voor u?

Als er bv enkel sprake is van een leerlingenraad ook duidelijk maken aan de respondent dat leerlingenparticipatie veel breder gaat. Alle zaken waarbij leerlingen mee doen, mee denken of mee beslissen rekenen we onder leerlingenparticipatie.

Overgangsvragen	Welke aspecten zorgen volgens u voor goede leerlingenparticipatie?	3 min.
Kernvragen en bijkomende vragen	<p><u>Structuur</u></p> <p>Welke van volgende stellingen past het best bij uw school? Waarom?</p> <p><i>Er worden kaartjes voorzien met de stellingen, zodat de respondenten deze nog eens kunnen nalezen.</i></p> <p>1. We zijn bij het uitbouwen van leerlingenparticipatie vertrokken vanuit het ontwikkelen van een visie en daarna vormen gaan zoeken om de visie te verwezenlijken.</p> <p>2. We zijn bij het uitbouwen van onze visie rond leerlingenparticipatie vertrokken vanuit uitgewerkte situaties en vormen, waaruit de visie is ontstaan.</p> <p>Hoe staat leerlingparticipatie in de visie van de school? <i>(Opmerking: bij sommige scholen wordt dit niet expliciet vermeld in de visie, maar eerder in de missie of het schoolreglement.)</i></p> <p>In welke mate is deze visie gekend door</p> <p>a) leerlingen?</p> <p>b) ouders?</p> <p>Welke stappen kan de school ondernemen om in de bekendheid van de visie bij leerlingen en ouders te groeien?</p>	45 min.

Is de school ondersteund in de ontwikkeling van een visie rond leerlingenparticipatie? Bijvoorbeeld: bijscholingen, boeken, pedagogische begeleiding,

Welke moeilijkheden hebben jullie ondervonden bij het uitwerken van een visie rond leerlingenparticipatie?

Voor elke aangehaalde moeilijkheid stellen we één van de volgende vragen:

Welke oplossing hebben jullie hiervoor gevonden?
Hoe zijn jullie hiermee omgegaan?

Kan u een concreet voorbeeld geven van leerlingenparticipatie?

Welke werkvorm gebruiken jullie daarbij?

- Wat zijn de voordelen van deze werkvorm?
- Wat zijn de nadelen van deze werkvorm?
- Werkt deze werkvorm voor alle leerlingen?
- Welke verwezenlijkingen werden hiermee zoal bereikt?
- Welke hulpmiddelen zou uw school kunnen gebruiken om deze werkvorm beter te kunnen uitwerken?

Op welk niveau van leerlingenparticipatie bevindt dit voorbeeld zich? *Eventueel zelf afleiden uit de beschrijving en terugkoppelen.*

Mogelijkheden:

- *De school voert de projecten uit. De leerlingen mogen de school helpen.*
- *De school voert de projecten uit. De leerlingen worden geconsulteerd, maar nemen geen beslissingen.*
- *De school neemt het initiatief en de leerlingen beslissen mee.*
- *De leerlingen nemen initiatief en nemen ook zelf beslissingen. De leerlingen nemen hier de leiding en de school heeft eerder een begeleidende rol.*
- *De leerlingen nemen initiatieven en de beslissingen worden door de leerlingen en school samen genomen.*

Dit kan met meerdere voorbeelden herhaald worden. Als de respondent moeite heeft met het verzinnen van voorbeelden of werkvormen, kan er een lijst (achteraan deze bijlage) met werkvormen getoond worden.

Welke vormen van leerlingenparticipatie die u net heeft opgesomd maken een vast onderdeel uit van de werking binnen uw school?

Cultuur/bereidheid

Volgende vraag is afhankelijk van school tot school. We bekijken welk draagvlak de school aangaf in de enquête.

U gaf in de enquête aan dat binnen uw school leerlingenparticipatie uitgedragen wordt door ... (draagvlak specificeren). Hoe zijn jullie tot dit draagvlak gekomen?

Wat hebben jullie nog nodig om een groter draagvlak te creëren?

Welke factoren maken het voor het schoolteam moeilijker om leerlingenparticipatie te integreren in de werking?

- a. Directie
- b. Leerkrachten

Hebben bepaalde mensen verantwoordelijkheden gekregen om leerlingenparticipatie uit te werken binnen uw school?

Zo ja:

Welke verantwoordelijkheden?

Wat is de laatste 3-4 jaar op uw school veranderd door middel van het toepassen van vormen van leerlingenparticipatie?

Welke initiatieven zou men volgens u kunnen ondernemen om leerlingenparticipatie nog meer te versterken binnen uw school?

Vaardigheid

Leerlingen

Wat kunnen leerlingen uit het lager onderwijs volgens u doen in verband met leerlingenparticipatie? Welke concrete vaardigheden bezitten zij al? (*Eventueel per leeftijd vragen; zie volgende vraag*)

Welke verschillen ziet u tussen leerlingen? Ziet u verschil in vormen van participatie, in graden of nog andere?

Welke stappen zijn er ondernomen om leerlingen te stimuleren tot leerlingparticipatie?

Welke ondersteuning zou uw school willen om leerlingen tot participatie te brengen?

Leerkrachten

Kan u een leerkracht voor ogen houden die veel bezig is met leerlingenparticipatie en dit goed doet? Wat maakt dat deze leerkracht dit goed kan? Welke vaardigheden heeft hij/zij?

Hoe komt hij/zij aan die vaardigheden?
Hebben ze vb. training gevolgd? Zo ja, welke training?

Kan u ook een leerkracht voor ogen houden die nog zou kunnen groeien in verband met leerlingenparticipatie? In welke vaardigheden zou hij/zij dan moeten groeien?

Welke stappen kunnen ondernomen worden om leerkrachten te ondersteunen om tot leerlingparticipatie te komen?

Hoe worden nieuwe leerkrachten hierin meegenomen?

Welke hulpmiddelen heeft uw school nodig om de vaardigheden van leerkrachten rond het implementeren leerlingparticipatie te vergroten?

Slotvragen	Wat zou u graag nog leren of weten als het gaat over leerlingparticipatie op uw school? Welke adviezen geeft u aan scholen die met leerlingparticipatie aan de slag willen gaan? Ik ben aan het eind van het interview gekomen. Wenst u nog iets extra toe te voegen dat nog niet aan bod kwam?	3 min.
------------	---	--------

Afronding

Ik wil u hartelijk bedanken om tijd te nemen voor dit interview en voor de zinvolle informatie die u ons hebt gegeven. Heeft u nog andere vragen?

1 min

Werkvormen bij leerlingenparticipatie

- leerlingenraad, leerlingenparlement of medezeggenschapsraad die meedenkt over het schoolbeleid
- leerlingenenquête om leerlingen te bevragen over een bepaald topic
- panel of klankbordgroep waar een idee kan afgetoetst worden
- leerlingenvereniging (bv voor sport)
- leerlingmentoren (bv meter- en peterschap)
- leerlingenteams die meewerken aan schoolactiviteiten
- commissie van leerlingen om voorstellen rond een bepaald thema uit te werken
- leerlingen in de schoolraad
- leerlingen in de pedagogische raad
- leerlingen in de klassenraad
- leerlingen in het oudercomité
- verbetergroep waarin leerlingen en schoolteam gezamenlijk een oplossing zoeken voor een probleem
- ideeënbus
- schoolkrant
- activiteiten tijdens de middagpauze die door de leerlingen mee worden opgezet
- activiteiten op het schoolfeest mee uitwerken
- klasdoorbrekende projecten die gedragen en uitgevoerd worden door de leerlingen
- leerlingcontact bij rapporten
- leerlingen dragen de verantwoordelijkheid voor een bepaalde activiteit (bv het zorgen voor kippen, papertjes op de speelplaats, ...)

Bijlage E: interviewleidraad expert

Kenmerken:

Semigestructureerd interview

Richttijd: 60 minuten

Respondenten: expert op vlak van leerlingenparticipatie

Onderwerp: Leerlingenparticipatie in het lager onderwijs

Fase	Vragen	Richttijd
Achtergrondvragen	Naam Geslacht Leeftijd Werkplek Ervaring:	Vooraf
Introductie	Welkom, bedankt dat u de tijd wil nemen om mee te werken aan dit interview. Zoals u weet, voeren we in opdracht van de Vlaamse Scholierenkoepel onderzoek naar de leerlingenparticipatie in het lager onderwijs, namelijk naar de verschillende vormen en ondersteuningsnoden die bestaan in het lager onderwijs. Aangezien u hier veel ervaring mee heeft, zijn we zeer geïnteresseerd over uw opvattingen hierover. Het interview duurt maximaal 60 minuten. Gaat u ermee akkoord dat dit gesprek wordt opgenomen? Dit zorgt er voor dat we al uw ervaringen goed kunnen verwerken. We willen ook nog benadrukken dat er geen juiste of foute antwoorden bestaan. Alle informatie wordt ook vertrouwelijk behandeld. Heeft u nog vragen voor we van start gaan?	2 min.
Openingsvragen School/persoon voorstellen	Kan u kort vertellen wie u bent en wat u in uw functie te maken heeft met leerlingenparticipatie?	3 min.

Inleidende vragen	Wat betekent leerlingenparticipatie voor u?	3 min.
Overgangsvragen	Welke aspecten zorgen volgens u voor goede leerlingenparticipatie?	3 min.
Kernvragen en bijkomende vragen	<p><u>Structuur</u></p> <p>Voor VSK is het belangrijk dat leerlingenparticipatie in de visie van de (basis)school is opgenomen? Hoe staat u hier tegenover?</p> <p>Hebt u er een zicht op of dit bij veel lagere scholen het geval is?</p> <p>Hebt u er een zicht op of de mensen die uw bijscholingen volgen komen vanuit persoonlijke interesse of vanuit schoolvisie?</p> <p>Als er een schoolvisie is: Welke van volgende stellingen denkt u dat het meest voorkomt?</p> <p><i>Er worden kaartjes voorzien met de stellingen, zodat de respondenten deze nog eens kunnen nalezen.</i></p> <p>1. We zijn bij het uitbouwen van leerlingenparticipatie vertrokken vanuit het ontwikkelen van visie en daarna vormen gaan zoeken om de visie te verwezenlijken</p> <p>2. We zijn bij het uitbouwen van onze visie vertrokken vanuit uitgewerkte situaties en vormen, waaruit de visie is ontstaan</p> <p>Ondersteunt u lagere scholen in de ontwikkeling van een visie? Zo ja, hoe?</p> <p>Welke moeilijkheden ondervinden scholen bij het uitwerken van een visie?</p> <p>Welke oplossingen stelt u voor? Hoe kunnen scholen hiermee omgaan?</p>	45 min.

In onze enquête zijn wij vertrokken vanuit het model 'participatieladder van Hart' en in onze interviews bevragen we de niveaus (*uitleggen*).

Gebruikt u deze ook in het ondersteunen van scholen of individuele leerkrachten?
zo nee: Ander model? Hoe werkt dat?
zo ja: Hoe?

Cultuur/bereidheid

Vanuit de literatuur weten we dat het belangrijk is om via de schoolcultuur een draagvlak te creëren, om de bereidheid tot leerlingenparticipatie binnen het schoolteam te vergroten.

Wat hebben scholen, naar uw gevoel/ervaring, nodig om een groter draagvlak te creëren?

Welke factoren houden het schoolteam tegen om leerlingenparticipatie te integreren in de werking?

Welke vormen van leerlingenparticipatie maken in lagere scholen, naar uw gevoel/ervaring, het meest een vast onderdeel uit binnen de werking van de basisschool?

Welke initiatieven zou men volgens u kunnen ondernemen om leerlingenparticipatie nog meer te versterken binnen een schoolteam?

Vaardigheid

Leerlingen

In welke mate zijn leerlingen uit het lager onderwijs vaardig in participatie?

Zijn er verschillen tussen leerlingen (bv qua leeftijd)? Ziet u verschil in het voorkomen van vormen van participatie, in verschillende graden van de lagere school of nog andere?

Welke stappen kunnen ondernomen worden om leerlingen te stimuleren tot leerlingenparticipatie?

Welke ondersteuningsnoden ondervindt u bij lagere scholen om leerlingen tot participatie te brengen?

Leerkrachten

Heeft u een zich op welke factoren maken dat leerkrachten vaardig zijn in het toepassen van vormen van leerlingenparticipatie?

Hoe komen ze aan die vaardigheden?
In uw bijscholingen wellicht, maar merkt u ook andere manieren? Leren ze bijvoorbeeld van elkaar?

Is de reeds gangbare cultuur in een school genoeg om nieuwe leerkrachten mee te nemen in het verhaal?

Welke stappen kunnen ondernomen worden om leerkrachten te ondersteunen om tot leerlingenparticipatie te komen?

Slotvragen	Welke adviezen geeft u aan scholen die met leerlingenparticipatie aan de slag willen gaan?	3 min.
	Ik ben aan het eind van het interview gekomen. Wenst u nog iets extra toe te voegen dat nog niet aan bod kwam?	
Afronding	Ik wil u hartelijk bedanken om tijd te nemen voor dit interview en voor de zinvolle informatie die u ons hebt gegeven. Heeft u nog vragen?	1 min

Bijlage F: leidraad focusgroep

Richttijd: 50 minuten

Deelnemers: tussen de 6 en 12 kinderen, per graad

Zowel kinderen met als zonder ervaring met vormen van leerlingenparticipatie

Onderwerp: Leerlingenparticipatie in het lager onderwijs

Doel: Onderzoeksvragen benaderen vanuit het standpunt van de leerlingen

Aandachtspunten:

- Een sfeer van vertrouwen creëren tussen de kinderen onderling en de kinderen en de onderzoeker.
- Een rustige omgeving
- Modereren is noodzakelijk, maar je probeert zoveel mogelijk de kinderen zelf aan het woord te laten, en een spontaan gesprek te laten groeien. (Rol onderzoeker = beperkt)
- De rol van de assistent moderator (het nemen van notities, en het welbevinden van de kinderen in de gaten houden) wordt best uitgelegd om te vermijden dat de kinderen zich geobserveerd voelen.
- Let op de groepsdynamiek. Voorkom dat vlotte sprekers de bovenhand nemen, elk kind moet de kans krijgen zijn/haar mening te formuleren.
- Het is belangrijk om te benadrukken dat er geen juiste of foute antwoorden zijn, maar dat het hun mening is die telt.
- Leg goed uit aan de kinderen waarom je opnames maakt en wat ermee zal gebeuren.

Vorbereiding:

- Elk kind krijgt een etiketje met de naam opgeplakt.
- Materiaal voorzien: meningskaartjes, kaartjes met werkvormen, stellingen, zachte bal

Verloop:

FASE	UITWERKING	TIJD
INLEIDING	<p>Opwarmingsvragen (om vertrouwen te creëren):</p> <p>De leerlingen gaan in een kring zitten. Een zachte bal wordt naar willekeurige leerling gegooid. Wanneer een leerling de bal gevangen heeft, beantwoordt hij of zij kort op volgende vragen:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Wat is jouw naam?</i>• <i>In welke klas zit jij?</i>• <i>Wat vind jij het allerleukst om te doen hier op school?</i> <p>Hierna worden de hierboven vermelde aandachtspuntjes (vb. een rustige, respectvolle en vertrouwde omgeving waar alle antwoorden juist zijn) op een kindvriendelijke manier uitgelegd.</p> <ul style="list-style-type: none">• Wij willen vandaag met jullie bespreken hoe jullie op school mee over dingen mogen nadenken, mee dingen mogen doen en mee mogen beslissen op school. Ik zal met jullie het gesprek doen en mijn collega zal intussen goed luisteren en controleren of ik niets vergeet.	6 min

	<ul style="list-style-type: none"> • Alles wat jullie zeggen, vinden we belangrijk en daarom gaan we ons gesprek opnemen. • Je kan niets fout zeggen. Je mag hier alles zeggen en je eigen mening geven. We luisteren naar elkaar en laten elkaar uitspreken. 	
MIDDEN	<p>De leerlingen zitten in een kring. In het midden van de kring liggen kaartjes met werkvormen. De kaartjes met werkvormen worden gekozen op basis van de aanwezige werkvormen op de school (maximum 10 kaartjes). Eén van kinderen neemt een kaartje met werkvorm uit het midden van de kring.</p> <p>OPDRACHT 1: Werkvormen Uitleg leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>In het midden van de kring liggen allemaal kaartjes. Wie wil er graag als eerste een kaartje nemen en voorlezen wat er op het kaartje staat?</i> • <i>Kan je me iets over de (werkvorm) vertellen?</i> • <i>Weet nog iemand anders iets over de (werkvorm)?</i> <p>Mogelijke bijvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wat weten jullie over (werkvorm) op jullie school?</i> • <i>Waarom hebben jullie een (werkvorm)?</i> • <i>Waarover mogen jullie beslissen?</i> • <i>Waarover mogen jullie mee nadenken op school?</i> • <i>Wanneer mogen jullie helpen op school?</i> <p>OPDRACHT 2: Stellingenspel De leerlingen zitten allemaal samen in een cirkel. Bij deze opdracht krijgen de leerlingen elk 3 kaartjes. Elk kaartje betekent een andere mening:</p> <ul style="list-style-type: none"> • groen: ik ga hiermee akkoord (met een duim omhoog erop) • rood: ik ga hier niet mee akkoord (met een duim omlaag erop) • geel: ik weet het niet goed. (met een vraagteken erop) <p>Na elke stelling krijgen ze even tijd om hierover na te denken en moeten ze dan hun kaartje in de lucht steken. De kinderen sluiten de ogen. Er wordt afgeteld, waarna iedereen meteen zijn kaartje omhoog steekt. Dit om onderlinge beïnvloeding te voorkomen. Er worden dan enkele leerlingen aangeduid om hun antwoord uit te leggen. Er worden leerlingen uitgekozen die ofwel een duim omhoog of naar beneden opgestoken hebben, zodat we zowel positieve als negatieve houdingen ten opzichte van de stellingen aan bod laten komen.</p> <p>Stellingen (zeker de vette stellingen, indien tijd over keuze uit andere):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultuur/bereidheid: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Als ik een idee heb, wordt er naar mij geluisterd.</i> ○ <i>Ik durf mijn ideeën aan de leerkrachten/directeur te zeggen.</i> ○ <i>In onze school worden alle ideeën van leerlingen gebruikt in de school + doorvragen waarom een idee NIET wordt gebruikt (omdat we willen weten of dit wordt gecommuniceerd naar de leerlingen)</i> 	<p>34 = 17 min</p> <p>17 min</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Op mijn school wordt er over elk idee nagedacht</i> ○ <i>Als er iets op school gebeurt/beslist wordt, kan ik daarover iets zeggen tegen mijn leerkracht/de directeur.</i> ○ <i>Als een idee wordt goedgekeurd, wordt het ook effectief uitgevoerd.</i> ○ <i>Als er iets beslist moet worden op school, wordt daarover eerst de mening van de leerlingen gevraagd.</i> ● Structuur: wordt bevestigd in de eerste werkvorm ● Vaardigheid: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ik kan mijn ideeën aan de leerkrachten/directeur zeggen</i> ○ <i>Ik luister naar ideeën van medeleerlingen</i> ○ <i>Alle kinderen van de klas willen hun mening zeggen.</i> ○ <i>Iedereen wil meedoen met activiteiten op school.</i> ○ <i>De kinderen hebben allemaal goede ideeën voor onze school.</i> 	
SLOT	<p><i>We hebben nu veel gesproken over hoe leerlingen mee mogen denken, mee mogen beslissen en mee mogen doen met de school. Als jullie nu denken aan jullie droomschool, waarover zouden jullie dan graag mee nadenken, mee beslissen of wat zouden jullie dan graag mee doen.</i></p> <p>Het balletje wordt nog een doorgegeven. Elke leerling mag om beurt bij het ontvangen van het balletje antwoorden op de vraag.</p> <p>Afsluiter: Wij vinden het heel leuk dat jullie met ons wilden spreken. Jullie hebben hele belangrijke dingen gezegd! Dank u wel allemaal!</p>	10 min

Bijlage G: codebomen

GOOD PRACTICES

Naam code	referenties
Bereidheid	66
Directie	18
bereidheid om vertrouwen te geven	12
betrokken als medium ipv actieve verantwoordelijke	5
bijscholing uit interesse	1
leefwereld	13
Leerkrachten	20
alle leerkrachten betrekken	4
als leerkracht een stap terug zetten	7
bijscholing uit interesse	1
persoonlijk engagement	8
Leerlingen	31
aangeven dat ze meer inspraak willen	4
inspraak komt duidelijk vanuit de IIn	9
verantwoordelijkheid dragen	8
leerwereld	3
regelgeving	3
Cultuur	137

Draagvlak	74
Leerlingen	35
Ouders	9
Schoolteam	34
Echtheid	14
Erkenning door leerkrachten	15
Gelijkheid	11
Gevoel van erkenning bij IIn	20
Openheid	32
Terugkoppeling	14
Samenhorigheid	10
Vertrouwen	11
Visie	27
Structuur	165
1-2-3 schijnparticipatie	9
4 initiatief school IIn informeren + mogen helpen	40
5 initiatief school IIn advisereren beslissen niet	35
6 initiatief school IIn beslissen mee	5
7 initiatief IIn leiding IIn	7
8 initiatief IIn beslissen samen	19

Vaardigheid	133
Capaciteiten van het schoolteam	100
Adaptiviteit	2
Communicatieve vaardigheden	17
Gesprekstechnieken	14
Luistervaardigheden	4
Didactische vaardigheden	36
Correct inschatten van leerlingen	20
Instructievaardigheden	7
Participerende werkvormen	11
Expertise	29
Bijscholing	8
Ervaring	3
Externe begeleiding	6
Interne begeleiding	13
Mentorschap	5
Sturende gesprekken	4
Uitwisseling onder collega's	7
Literatuur	8
Netwerking	2

Opleiding	4
Omgaan met diversiteit	17
Samenwerking	3
Veilige omgeving creëren	7
Zelfreflectie	3
Capaciteiten van leerlingen	118
Cognitieve vaardigheden	26
Creatief denken	3
Denken in functie van de groep	1
Kritisch denken	19
Objectief denken	1
Realiteitszin	7
Communicatieve vaardigheden	43
Assertiviteit	24
Gesprekstechnieken	21
Luistervaardigheden	9
Presentatievaardigheden	1
Taalvaardigheden	7
Initiatief nemen	4
Omgaan met diversiteit	3

Organisatorische vaardigheden	4
Samenwerken	9
Technische vaardigheden	1
Verantwoordelijkheidszin	10

NODEN

Naam code	referenties
Bereidheid	117
decreet	3
Directie	26
bereid om te begeleiden	8
bereidheid tot bijscholing	2
luisterbereidheid	3
vertrouwen om meer inspraak te geven	16
leefwereld	9
Leerkrachten	112
controle durven loslaten	29
eigen bereidheid	24
luisterbereidheid	13
verplichte betrokkenheid	16

Leerlingen	48
afwisseling bieden	4
betrokken voelen	10
ondersteuning om je mening te durven zeggen	11
vanuit privilegestandpunt	3
verantwoordelijkheid geven	13
leerwereld	1
Ouders	6
regelgeving	0
Cultuur	95
Draagvlak	51
Leerlingen	12
Ouders	3
Schoolteam	43
Echtheid	15
Erkenning door leerkrachten	16
Gelijkheid	8
Gevoel van erkenning bij IIn	9
Openheid	23
Terugkoppeling	15

Samenhang	8
Vertrouwen	6
Visie	26
Structuur	131
feedback geven en krijgen	18
Organisatie	55
andere werkvormen	24
leerlingenraad verbeteren	20
netwerken	1
Tijd en ruimte	37
Vaardigheid	186
Capaciteiten van het schoolteam	149
Adaptiviteit	2
Communicatieve vaardigheden	25
Gesprekstechnieken	21
Luistervaardigheden	7
Presentatievaardigheden	1
Didactische vaardigheden	42
Correct inschatten van de leerlingen	24
Instructievaardigheden	7

Participerende werkvormen	15
Expertise	66
Benchmarking	2
Bijscholing	17
Ervaring	3
Externe begeleiding	12
Interne begeleiding	19
Mentorschap	7
Sturende gesprekken	5
Uitwisseling onder collega's	11
Literatuur	11
Netwerking	3
Opleiding	4
Omgaan met diversiteit	18
Samenwerking	4
Veilige omgeving creëren	7
Zelfreflectie	3
Capaciteiten van leerlingen	111
Cognitieve vaardigheden	27
Creatief denken	3

Denken in functie van de groep	3
Kritisch denken	18
Objectief denken	1
Realiteitszin	7
Communicatieve vaardigheden	46
Assertiviteit	24
Gesprekstechnieken	24
Luistervaardigheden	10
Presentatievaardigheden	1
Taalvaardigheden	6
Initiatief nemen	3
Integriteit	1
Omgaan met diversiteit	6
Organisatorische vaardigheden	5
Samenwerken	8
Technische vaardigheden	1
Verantwoordelijkheidszin	11