

# Goed onderwijs ondenkbaar zonder inbreng van leerlingen



Cees de Wit

**Stichting Alexander**

jongeren actief in  
onderzoek en beleid

# Goed onderwijs ondenkbaar zonder inbreng van leerlingen

© Cees de Wit en Stichting Alexander – mei 2019

Stichting **Alexander**  
jongeren actief in  
onderzoek en beleid

*Stichting Alexander is een niet-commercieel landelijk instituut voor jeugdparticipatie en participatief jongerenonderzoek. Voor meer informatie over Stichting Alexander verwijzen we graag naar onze website: [www.st-alexander.nl](http://www.st-alexander.nl).*

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Ten geleide                                                                 | 5  |
| Voorwoord                                                                   | 6  |
| 1. Denklijn en samenvatting                                                 | 7  |
| 1.1. Werken vanuit de bedoeling                                             | 9  |
| 1.1.1. Bedoeling, leefwereld en systeemwereld                               | 9  |
| 1.1.2. De WAAROM-, de HOE- en de WAT-vraag                                  | 11 |
| 1.1.3. Belang van het werken vanuit de bedoeling van onderwijs              | 12 |
| 1.2. WAAROM participeren?                                                   | 13 |
| 1.3. HOE ziet de aanpak eruit?                                              | 17 |
| 1.3.1. Focus op het participeren van leerlingen                             | 17 |
| 1.3.2. Op zoek naar een breder conceptueel kader                            | 17 |
| 1.4. WAT komt er aan de orde?                                               | 23 |
| 2. Participeren ... waar hebben we het over?                                | 25 |
| 2.1. Van participatieladder naar participatiemodi of -rollen                | 25 |
| 2.2. Participatiemodi of -rollen                                            | 28 |
| 2.2.1. Meeleven: vooral betrokken of nieuwsgierig meeleven                  | 28 |
| 2.2.2. Meedoen of meehelpen, meedenken en meebeslissen                      | 29 |
| 2.2.3. Doorgaans vloeiende overgangen                                       | 29 |
| 2.2.4. Het voorvoegsel mee-                                                 | 29 |
| 2.3. Participatiedomeinen in het onderwijs                                  | 29 |
| 2.3.1. Bijzondere positie van het domein van eigen ontwikkeling en leren    | 30 |
| 2.3.2. Het 16-cellenschema                                                  | 30 |
| 2.4. Additionele kenmerken van participatieactiviteiten                     | 31 |
| 2.4.1. Meer een kernactiviteit of meer marginaal?                           | 31 |
| 2.4.2. Meer structureel of incidenteel?                                     | 33 |
| 2.4.3. Vooral enkele of alle leerlingen? Het bereik van een activiteit      | 33 |
| 2.4.4. Naar een samenhangend, evenwichtig en sterk palet aan activiteiten   | 34 |
| 2.5. Wat doen school en professionals?                                      | 34 |
| 2.6. Model en kijkwijzer                                                    | 37 |
| 2.6.1. Een kijkwijzer                                                       | 39 |
| 2.6.2. Gebruik van de kijkwijzer                                            | 39 |
| 3. Wat is de bedoeling van onderwijs?                                       | 43 |
| 3.1. Denken vanuit de bedoeling                                             | 43 |
| 3.2. De bedoeling van onderwijs                                             | 46 |
| 3.2.1. Evenwicht tussen het individuele en het algemene belang              | 46 |
| 3.2.2. Een goede balans tussen kwalificatie, socialisatie én subjectivering | 48 |
| 3.2.3. Niet alleen voor 'later' maar ook en vooral voor 'het hier en nu'    | 50 |
| 3.3. De verdere ontwikkeling van leerlingen als burger                      | 51 |
| 3.3.1. Ontwikkelingen binnen Curriculum.nu                                  | 52 |
| 3.3.2. Een apart leergebied? Een afgeleide vraag!                           | 52 |

|                                                                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4. Hoe kijken we aan tegen de ontwikkeling en het leren van leerlingen?</b>                                       | <b>55</b>  |
| 4.1. Opvoeding en onderwijs als transactioneel proces                                                                | 55         |
| 4.1.1. Leerlingen als participant in hun eigen ontwikkeling en leren                                                 | 56         |
| 4.1.2. Gevolgen van hoe we kijken naar leerlingen                                                                    | 60         |
| 4.1.3. Basisbehoeften als trigger                                                                                    | 62         |
| 4.1.4. Maatwerk en oog voor toerusting                                                                               | 64         |
| 4.1.5. Samen optrekken als metafoor                                                                                  | 67         |
| 4.1.6. Motieven voor het participeren van leerlingen                                                                 | 67         |
| 4.2. Participatie als opvoedingsparadigma                                                                            | 75         |
| 4.2.1. Opvoedingsparadigma's en opvoedingsstijlen                                                                    | 75         |
| 4.2.2. Bewust kiezen voor participatie en een autoritatieve opvoedingsstijl                                          | 78         |
| 4.2.3. Grondkenmerken van leefwereld en systeemwereld en belang van grondhouding                                     | 78         |
| 4.3. Participeren op het domein van eigen ontwikkeling en leren                                                      | 79         |
| 4.3.1. De participatiemodi op dit domein                                                                             | 80         |
| 4.3.2. Wat doen school en professionals?                                                                             | 80         |
| <b>5. In hoeverre is de school ook een leer- en leefgemeenschap?</b>                                                 | <b>85</b>  |
| 5.1. Leren en leven in gemeenschappen                                                                                | 85         |
| 5.2. De school als leer- en leefgemeenschap                                                                          | 86         |
| 5.2.1. Twee opvattingen                                                                                              | 87         |
| 5.2.2. Keuze voor de tweede opvatting                                                                                | 91         |
| 5.3. De cultuur van de school als leer- en leefgemeenschap                                                           | 91         |
| 5.4. Participeren in de groep(en) waarin leerlingen functioneren en in de school als geheel (tweede en derde domein) | 93         |
| 5.4.1. De groep(en) waarbinnen leerlingen functioneren                                                               | 93         |
| 5.4.2. Het functioneren in de school als geheel                                                                      | 93         |
| 5.4.3. De participatiemodi op deze twee domeinen                                                                     | 94         |
| 5.4.4. Wat doen school en professionals?                                                                             | 96         |
| 5.5. Participeren op het snijvlak tussen school en samenleving breed (vierde domein)                                 | 99         |
| 5.5.1. De uitersten van een breed spectrum                                                                           | 99         |
| 5.5.2. De participatiemodi op dit domein                                                                             | 99         |
| 5.5.3. Wat doen school en professionals?                                                                             | 100        |
| <b>6. Hoe kan participeren er in de praktijk uitzien en waarop moet je daarbij letten?</b>                           | <b>102</b> |
| 6.1. Kritische succesfactoren                                                                                        | 102        |
| 6.2. Drie scenario's bij het versterken van het participeren van leerlingen                                          | 105        |
| 6.3. Wat zou het mooi zijn als ...                                                                                   | 108        |
| <br>Bronnen                                                                                                          | <br>109    |
| Overzicht van figuren                                                                                                | 114        |

# Ten geleide

## Participeren en leren gaan hand in hand in het onderwijs.

Het moet zo'n 15 jaar geleden zijn geweest dat Cees de Wit en ik elkaar voor het eerst ontmoetten. We kwamen in Utrecht samen, Cees vanuit KPC Groep en ondergetekende namens Stichting Alexander, met het Landelijk Actie Comité Scholieren (LAKS), de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) en de Hogeschool Arnhem Nijmegen (HAN) op uitnodiging van Q5, een initiatief van de VO-raad. Doel van Q5 was om in twee jaar tijd met bovengenoemde organisaties een stevige impuls te geven aan de participatie van leerlingen, ouders en docenten in het VO.

Daar gaven we allen graag gehoor aan. In het begin was het echter even zoeken naar de onderlinge klik en een gemeenschappelijke visie in dit gezelschap van mensen met verschillende achtergronden en percepties over wat participatie nu eigenlijk is. Stichting Alexander had al eerder enkele projecten over leerlingparticipatie met het LAKS (en het JOB) uitgevoerd, met deze wereld van inspraak en medezeggenschap van leerlingen waren we al vertrouwd. Maar KPC Groep, bij wie Cees toen werkte en namens wie hij deelnam, kenden we niet. Cees had zijn sporen verdiend rondom partnerschap tussen ouders en school, net als de andere partners van het gezelschap. Stichting Alexander pleitte, net als het LAKS, sinds begin jaren '90 vorige eeuw voor meer inspraak en invloed van leerlingen op scholen. Na enkele pittige discussies kwamen we tot de conclusie dat participeren (lees: inspraak en invloed) van leerlingen, ouders en docenten qua vorm en inhoud meer overeenkomsten kent dan verschillen. Dat heeft na twee jaar werken geleid tot een fraaie praktische handleiding voor het creëren van een participatiecultuur in het VO: "Rector, we hebben een idee" (Q5, 2007) en een groots participatiefestival (Utrecht, 2007).

We hebben voor het werk van Stichting Alexander dankbaar gebruik gemaakt van deze resultaten, toen en nog steeds, want we willen nog altijd een bijdrage leveren aan zinvolle participatie van jongeren in het onderwijs. Toen het project van Q5 afliep was de klik met Cees zo goed, dat hij is toegetreden tot het bestuur van Stichting Alexander. Na 8 jaar is hij in 2018 om statutaire reden afgetreden. In die acht jaar hebben we veel discussie gehad over de vraag hoe we voet aan de grond krijgen in het onderwijs. Dat dit tot op heden – naar ons idee – onvoldoende is gelukt, lag niet aan onze gezamenlijke inzet en wilskracht. Om onze visie op het belang van participatie van leerlin-

gen helder en duidelijk uiteen te zetten, besloten we dit uit te schrijven en in eerste instantie te delen via een artikel in Jeugdbeleid (2018, Geeske Strating en Cees de Wit).

Cees – intussen al enkele jaren met pensioen – kon zijn pen nog niet neerleggen en is verder gaan schrijven, met dit essay als resultaat. Met zijn diepgaande analyses, en ook met zijn volhardende overtuiging dat het onderwijs echt aan kwaliteit wint als je de leerling actief betreft, is dit essay voor ons een ode geworden. Eigenlijk een ode aan iedereen die iets met het onderwijs te maken heeft. Met dit essay als basis blijven we met Stichting Alexander en samenwerkingpartners onze handen uit de mouwen steken. Dank Cees, we gaan ermee aan de slag: leerlingparticipatie moet je doen!

Leo Rutjes, directeur Stichting Alexander.

# Voorwoord

Al jaren was ik van plan een wat uitgebreider verhaal te schrijven over het participeren van leerlingen in het onderwijs en vooral over het belang daarvan.<sup>1</sup> Nu al weer enkele jaren met pensioen en inmiddels oppas-opa van twee kleinkinderen ligt dit essay er dan toch. Niet op de laatste plaats juist met het oog op de jongste kinderen van nu, degenen die hen nog volgen en al diegenen die al 'schoolgaan'. Want na een verkenning van het thema kon ik niet om de conclusie heen dat in het onderwijs – goeie uitzonderingen gelukkig daargelaten – op dit punt sprake is van een blinde vlek. En waar dat het geval is, doen we leerlingen letterlijk en figuurlijk geen recht. Participeren doet ertoe!

Het bleek nodig om het thema in een bredere context te plaatsen. Want wat is eigenlijk de bedoeling van onderwijs, hoe kijken we aan tegen de ontwikkeling en het leren van leerlingen en in hoeverre zien we de school als een gemeenschap? Afhankelijk van het antwoord op die vragen, krijgt het participeren van leerlingen meer of minder kansen. Daarbij stuitte ik op een aantal controversen in het huidige, behoorlijk gepolariseerde onderwijsdiscours. Ik noem er een paar. Zijn leerlingen nu object van onderwijs of subject in onderwijs? Kunnen leerlingen vóór het einde van hun puberteit nu wel of niet al actief participeren in hun eigen ontwikkeling en leren, en daarover ook zelf een zekere regie voeren? Moet onderwijs focussen op leren voor 'het hier en nu' of op leren voor 'later'? Moet onderwijs vooral het belang van individuele leerlingen dienen of juist het algemene belang? Moet burgerschapsvorming – of zoals ik het liever noem: de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger – nu wel of niet een apart leergebied worden in het nieuwe curriculum voor PO en VO? Ook die controversen vroegen om een nadere analyse.

De centrale boodschap is tweeledig. Allereerst, laten we sterker gaan denken vanuit een integrale visie op de bedoeling van onderwijs, op de ontwikkeling en het leren van leerlingen en op de school als leer- en leefgemeenschap. Dat biedt het onderwijs meer focus en leidt tot een andere kijk op de rol van leerlingen in hun eigen ontwikkeling en leren. Participeren van

leerlingen wordt dan vanzelfsprekend.

Ten tweede, laten we leerlingen (meer) ruimte bieden om te participeren in hun eigen ontwikkeling en leren en in de school als gemeenschap. Dat vraagt eerst en vooral een andere mindset. Daarnaast vraag het een brede invulling van het begrip participeren zodat daaronder ook actievere rollen van leerlingen vallen die nu nog schuil gaan onder andere benamingen. Ik ben ervan overtuigd dat leerlingen ons verrassen door wat zij laten zien en in te brengen hebben. Ik verwacht bovendien dat het werk van onderwijsprofessionals er uitdagender en interessanter door wordt.

Ik hoop dat dit essay een stimulans biedt voor een kritische dialoog over een meer actieve rol van leerlingen in het onderwijs. Een dialoog die het onderwijsdiscours bovendien op een hoger niveau kan brengen.<sup>2</sup> Het zou helemaal mooi zijn als het verhaal aanzet tot een brede beweging in onderwijsland waarin niet alleen professionals, maar vooral ook leerlingen en ouders participeren.

Voor opmerkingen of suggesties die dat discours of die beweging verder helpen, houd ik me van harte aanbevolen.

Cees de Wit (ceesnmdewit@gmail.com)<sup>3</sup>

1 Eerder was ik – samen met anderen – betrokken bij een tweetal publicaties, i.c. De Wit (red.) (2007) en Q5 (2007). Recent verscheen – mede op basis van de verkenning die tot dit essay leidde – Strating & De Wit (2018).

2 Het verhogen van het niveau van het onderwijsdiscours is m.i. meer dan gewenst. Op verschillende plekken licht ik dat toe, vergezeld van een pleidooi voor een herijking van onze onderwijstaal (en de achterliggende concepten). Zie het Intermezzo na paragraaf 4.1.1.

3 Ik dank al diegenen die bewust of onbewust mijn denken stimuleerden en/of reageerden op een eerste verkenning rond het thema. Ik noem met name Maartje Reitsma en Joyce Couprie en studenten aan de Postacademische Opleiding Schoolpsycholoog in Amsterdam en Nijmegen, Toine van Helvoirt en Désirée Dolle die me op 'dode momenten' stimuleerden verder te schrijven, en leden van het bestuur en medewerkers van Stichting Alexander (waaraan ik acht jaar als bestuurslid verbonden was).

# 1. Denklijn en samenvatting

Dit hoofdstuk schetst de lijn van mijn denken. Het vormt tevens een samenvatting van het essay.

## Aanleiding

Het participeren van leerlingen komt onderwijsbreed nog maar matig uit de verf. Daarvoor zijn enkele redenen aan te geven. Drie zijn er met name van belang. Allereerst wordt het thema nog teveel op zichzelf beschouwd. En dan vaak als een thema dat 'er ook nog eens bijkomt', naast al die andere zaken die aandacht vragen. Op de tweede plaats wordt participeren nogal eens verengd tot 'leerlingenparticipatie' in de beperkte zin van inspraak en medezeggenschap (van enkele leerlingen) op schoolniveau, terwijl andere vormen waarbij sprake is van een actievere rol van leerlingen 'schuil gaan' onder andere noemers. En ten derde lijkt er sprake van een vrij sterk aanwezige, tamelijk dominante mindset die ervoor zorgt dat professionals en ouders gemakkelijker vóór leerlingen en kinderen denken en over hen spreken dan met hen (paragraaf 1.2). En dat terwijl er voldoende aanwijzingen zijn dat een actievere rol van leerlingen zeer positieve effecten kan hebben (vooral paragraaf 4.1.6). Dat maakt het nodig het thema in een bredere context te bespreken, en wel aan de hand van vijf hoofdvragen.

## Vijf hoofdvragen

Er is nauwelijks een onderwijsthema te bedenken waarbij niet minstens de volgende drie centrale vragen meeklinken:

- wat is eigenlijk de bedoeling van onderwijs,
- hoe kijken we aan tegen de ontwikkeling en het leren van leerlingen, en
- hoe kijken we aan tegen de school als gemeenschap? In hoeverre is de school ook een leer- en leefgemeenschap?

In gesprekken over het huidige of het gewenste onderwijs blijven ze vaak impliciet. Het is zaak ze expliciet te adresseren.

Vanuit het thema van dit essay spelen natuurlijk nog twee vragen een rol, namelijk:

- participeren ... waar hebben we het over, en

- hoe kan participeren er in de praktijk uitzien en waarop moet je daarbij letten?

Figuur 1 geeft een schematisch overzicht van deze hoofdvragen – aan de orde in de hoofdstukken 2 tot en met 6 – en een belangrijke nevenvraag, namelijk: waarom zouden we meer aandacht schenken aan het daadwerkelijk participeren van leerlingen?

---

### Kinderen, jongeren, leerlingen ...<sup>4</sup>

*In de eerste verkenning van het thema participeren sprak ik bewust over jongeren (kinderen daarbij inbegrepen) en alleen dan over leerlingen als het ging om de functie die jongeren in het onderwijs hebben. De term leerlingen brengt namelijk het risico met zich mee dat jongeren worden gereduceerd tot de functie of de rollen die ze in het systeem vervullen, zoals leerlingen zelf soms ook pijnlijk ervaren.<sup>5</sup> Juist ook in het onderwijs is het van belang om achter die leerling de persoon in al zijn facetten te blijven zien (hetzelfde geldt overigens voor 'de ouder' en 'de leraar' of 'de professional').*

*Omdat de term leerling zo ingeburgerd is in het onderwijs, blijf ik die term toch hanteren. Wanneer ik wel spreek over jongeren (en soms kinderen), dan gebeurt dat in een context waarin het weer gewoner is om die termen te gebruiken, zoals in de opvoeding thuis, in de samenleving dan wel in organisaties buiten het onderwijs.*

*Blijft staan mijn pleidooi om achter de 'leerling' toch vooral het kind of de jongere in al zijn facetten te blijven zien.*

**Van 'participatie', 'leerling- of leerlingenparticipatie' naar 'het participeren van leerlingen'**

*De sterke associatie van het participeren van leerlingen met inspraak en medezeggenschap op schoolniveau en de moeite die het soms kost om die participatie goed vorm te geven<sup>6</sup>, leiden niet zelden tot allergische reacties bij professionals als het thema participeren aan de orde*

<sup>4</sup> Zie voor de rol van dit soort kaders paragraaf 1.4.

<sup>5</sup> Zie in dit verband het verhaal van Isabella Biney in paragraaf 3.1 (Voorbeeld Als ik het voor het zeggen zou hebben ...).

<sup>6</sup> Zie bijvoorbeeld De Ruiter (2019).



komt.<sup>7</sup> Het gebruik van de term participatie in de zogeheten Participatiewet en in een aanduiding als de Participatiesamenleving helpt daarbij ook niet erg. Ik heb daarom getwijfeld of ik die term participeren moest blijven hanteren. Ik heb er uiteindelijk voor gekozen dat wel te doen. En wel vooral vanuit de overweging dat participeren inherent is aan alle facetten van ontwikkeling en leren, opvoeden, opgroeien en begeleiding van jongeren, van jongs af aan. Je kunt ook zeggen: het is inherent aan mens-zijn, het is een existentieel gegeven (hoofdstuk 4).

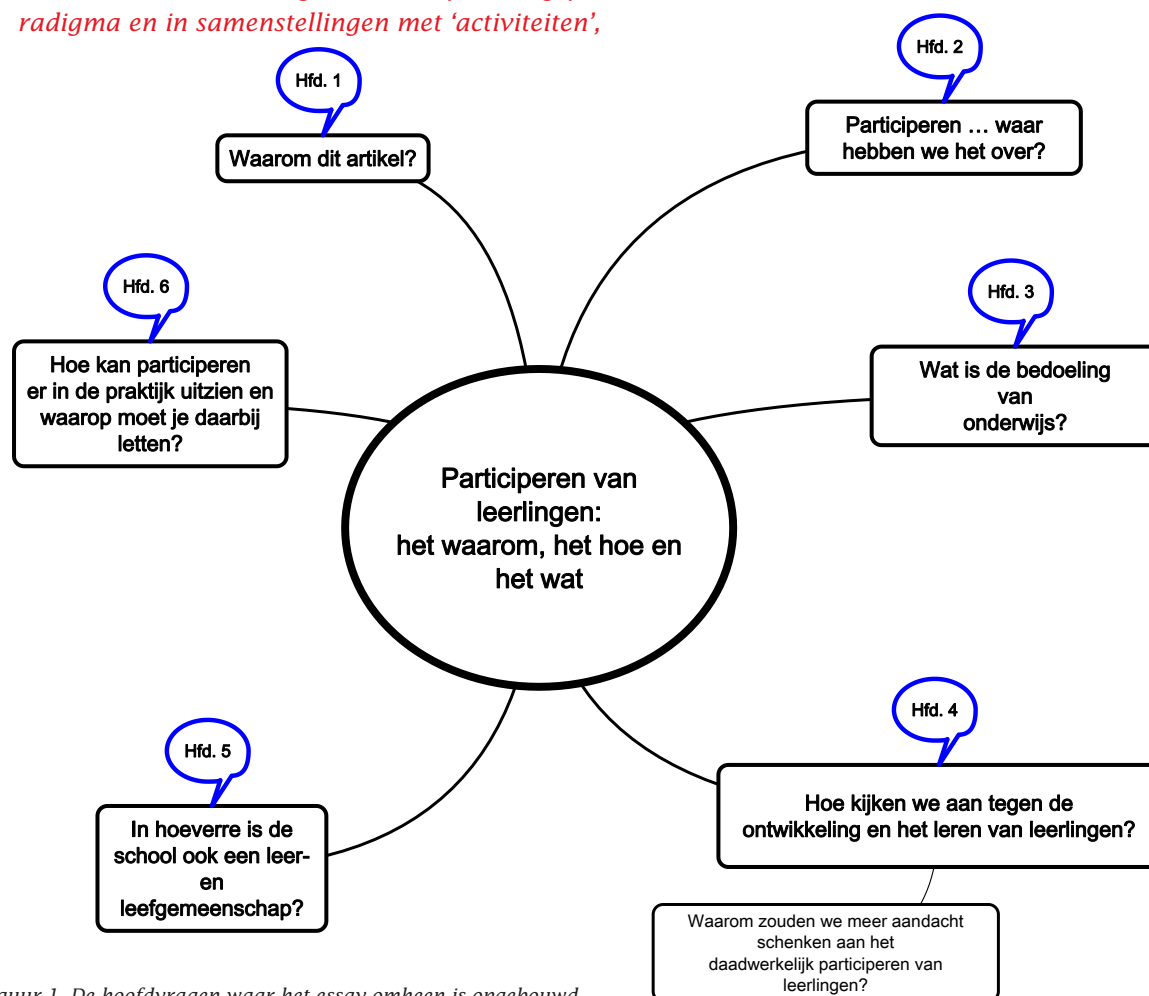
Die visie op participeren brengt wel met zich mee dat onder 'participeren' ook de actievrollen van leerlingen begrepen worden die schuil gaan onder andere benamingen. Ik ben ervan overtuigd dat het door die verbreding van het begrip gemakkelijker wordt om participeren beter vorm te geven, op alle domeinen in de school als organisatie en als gemeenschap (paragraaf 1.2).

Wel mijd ik zoveel mogelijk de term participatie (behalve als aanduiding van een opvoedingsparadigma en in samenstellingen met 'activiteiten',

'modi', 'domeinen', e.d.). Mijn voorkeur gaat uit naar de onbepaalde wijs van het werkwoord: participeren, of de verzelfstandiging daarvan: het participeren. Ik plaats dat participeren in het bredere perspectief van de bedoeling van onderwijs, opvattingen over ontwikkeling en leren en een kijk op de school als gemeenschap. De uitdaging is om in het denken en handelen dat bredere perspectief op participeren te gaan hanteren.

## Opbouw

Ik start met een duiding van de betekenis van het werken vanuit de bedoeling van onderwijs (paragraaf 1.1). Dit denken is nauw verwant met het denken over thema's vanuit de WAAROM-, de HOE- en de WAT-vraag. Die drie vragen leveren meteen de structuur van de paragrafen 1.2 (waarom dit thema?), 1.3 (hoe ziet de aanpak eruit) en 1.4 (wat komt er aan de orde?).



Figuur 1. De hoofdvragen waar het essay omheen is opgebouwd

<sup>7</sup> Dat is niet alleen mijn eigen ervaring maar ook de veel bredere ervaring van Stichting Alexander, zowel in het onderwijs als in andere sectoren, zoals de zorg, het welzijn of het gemeentelijk beleid.



## 1.1. Werken vanuit de bedoeling

### 1.1.1. Bedoeling, leefwereld en systeemwereld

Het is de verdienste van Hart dat hij aandacht heeft gevraagd voor de vraag wat nu eigenlijk de bedoeling is van een organisatie. Niet alleen in het onderwijs maar ook in andere sectoren. Het is een vraag die overal en steeds relevant is maar nogal eens veronachtzaamd wordt.

Wie goed om zich heen kijkt ziet tal van 'verdraaide organisaties', zoals de titel van één van zijn boeken luidt.<sup>8</sup> Hij doelt daarmee op organisaties waarin de leefwereld – zeg het primair en secundair proces, de werkprocessen, de onderlinge relaties en het contact met 'klanten' – niet zozeer bepaald wordt door de bedoeling van de organisatie maar vooral door de daaromheen opgetrokken systeemwereld. Die systeemwereld is te zien als het geheel van zelfopgelegde of van buiten af bepaalde regels waaraan men moet of meent te moeten voldoen. Naarmate die regels meer wringen met wat men eigenlijk vindt dat gedaan moet worden, kan dat leiden tot gevoelens van vervreemding of andere onwenselijke gevolgen hebben. Denk aan een minder goed functioneren van de organisatie dan onder andere omstandigheden mogelijk was geweest. Hij pleit ervoor om bij de inrichting van de leefwereld de bedoeling – c.q. de toegevoegde waarde die de organisatie wil leveren voor haar 'klanten' – centraal te stellen. En om vervolgens daaromheen een systeemwereld te ontwikkelen die geen afbreuk doet aan of belemmerend werkt op het werken vanuit de bedoeling, maar de leefwereld juist optimaal ondersteunt in haar oriëntatie op de bedoeling.

De vraag naar de bedoeling van iets, zeg het onderwijs, is een andere dan de vraag naar het doel ervan.

*Mijn kleindochter van twee-en-een-half wilde al wat langer spelen met één van 'de spelletjes van papa'. Het was me duidelijk dat de tegenwerping dat die nog te moeilijk waren, geen zoden aan de dijk zou zetten. Na rijp beraad kozen we voor Rummikub. Die doos was mooi. Spannend, zoveel steentjes. We begonnen maar eens alle steentjes op tafel te leggen. Ze merkte al gauw dat er vier kleuren waren. Even later waren we heel gedreven bezig om de steentjes van dezelfde kleur bij en naast elkaar te leggen. Natuurlijk zo netjes mogelijk, want dat moest! Op dat moment was dat even een eerste doel. Toen we daarmee klaar waren, 'wasten' we ze nog eens en het spel begon opnieuw. Nieuwsgierig als ik was naar wat ze op dat moment al aankon of ook leuk vond, wees ik er daarna op dat we steentjes van verschillende kleuren maar met 'dezelfde letters' ook eens bij elkaar konden leggen (een mogelijk tweede doel), maar dat voorstel was snel van tafel. Ze had de rekjes ontdekt, legde die plat op tafel, en wat was er vervolgens leuker dan te kijken of alle steentjes op die rekjes pasten? Met volle overgave werkte ze vervolgens – ik mocht alleen toekijken – aan dit alternatieve tweede doel. En daarna was het spel afgelopen. We hadden ons prima vermaakt. En ik besepte dat als ik vastgehouden had aan mijn tweede doel, dat ik daarmee de bedoeling van het spel geen recht had gedaan.*

*Hoe vaak verwisselen we in de praktijk doel en bedoeling niet?! Of ontwrichten we het wezen van het spel door bijvoorbeeld een te sterke focus op de regels of op 'winnen', wat averechts kan werken op de speler in kwestie of de medespelers?!*

---

#### Bedoeling of doel?

*Het verschil tussen beide is te illustreren aan de hand van het fenomeen gezelschapsspel. Denk aan een kaartspel, een bordspel of welk ander spel ook. Het doel van zo'n spel is veelal helder, en af te leiden uit de spelregels. Niet zelden is 'winnen' er een belangrijk bestanddeel van. De bedoeling ervan ligt echter, zou je kunnen zeggen, op een hoger niveau, en wordt eigenlijk al goed verwoord met de term gezelschapsspel: vooral een middel om samen de tijd op een aangename en mogelijk ook leerzame of anderszins stimulerende wijze door te brengen.*

---

#### Overall bedoeling en specifieke bedoelingen

Naast de vraag naar de (overall) bedoeling van het grotere geheel (onderwijs in het algemeen, het PO, het Praktijkonderwijs, het onderwijs op school X) kun je de vraag naar de bedoeling ook stellen ten aanzien van onderdelen, zoals activiteiten, vakken of leergebieden, processen, middelen, de toepassing van middelen, e.d. We hebben het dan over de specifieke bedoeling ervan.

---

8 Hart (2012). Zie ook Hart (2017).

---

### Specifieke bedoeling

*De specifieke bedoeling van dat spelen met Rummikub (let op het cursief!) zou te omschrijven zijn als toegeven aan en inspelen op de natuurlijke nieuwsgierigheid en exploratiedrang van een peuter. Dit als een essentieel aspect van het faciliteren van zijn doorgaande ontwikkeling (de overall bedoeling).*

*Diezelfde specifieke bedoeling had overigens ook gerealiseerd kunnen worden met een ander spel.*

---

De crux bestaat erin om die specifieke bedoelingen steeds te relateren aan de overall bedoeling en te kijken of het onderdeel in kwestie voldoende toegevoegde waarde heeft in het licht van het realiseren van die overall bedoeling.

---

### Hoe concretiseer je 'de bedoeling'? Leidende principes

*De formulering van een overall bedoeling heeft doorgaans nog een vrij abstract karakter. Dat heeft voor- maar ook nadelen. Om ook echt richting te kunnen geven aan de vormgeving van de leefwereld en de systeemwereld, vraagt zo'n bedoeling om een concrete vertaling. Met het oog daarop formuleer ik een aantal leidende principes. Leidend principe 1 benadrukt in meer formele zin het belang van het denken vanuit de bedoeling en van een goede afstemming tussen de overall bedoeling en de specifieke bedoeling van onderdelen.*

---

---

#### Leidend principe

##### 1 Overall bedoeling en specifieke bedoelingen

*Ga steeds na wat de specifieke bedoeling van een onderdeel is, bepaal of de toegevoegde waarde ervan voldoende groot is in relatie tot de overall bedoeling van onderwijs en bezie in hoeverre de vormgeving en de uitvoering van dat onderdeel passen bij de leerlingen in kwestie en bij de context waarin het onderdeel aan de orde is.*

---

### En het stellen van doelen dan?

Het denken en werken vanuit de bedoeling maakt doelen en het stellen van doelen niet overbodig. Wel is het zaak die steeds nadrukkelijk te plaatsen in het

perspectief van het realiseren van de bedoeling. Juist dan krijgen ze een lading mee die ze meer zin en betekenis geeft. Het kan ook zijn dat ze sterk gerealiseerd worden omdat er 'hogere belangen' spelen.

---

### Doelen in het perspectief van de bedoeling

*Als je weet wat de bedoeling van onderwijs is, dan kun je doelen die daarmee in lijn liggen benutten als middel om die bedoeling te realiseren. De waarde van zo'n doel hangt echter af van de mate waarin het daadwerkelijk een bijdrage levert aan de realisering van die bedoeling.*

*Te sterk focussen op van te voren gestelde doelen – en zeker als die verabsoluteerd worden – kan iets afdoen aan het realiseren van de bedoeling. Het risico is aanwezig dat daarmee belangrijke kansen gemist worden om nog beter aan het realiseren van de bedoeling te werken. Wie werkt vanuit de bedoeling zal kansrijke ontwikkelingen die zich ineens voordoen, niet negeren maar juist benutten. Zo zijn vervroegde verkiezingen te benutten met het oog op de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger. Vandaar die steeds weer te stellen verhelderende nevenvraag naar de toegevoegde waarde van wat we doen met leerlingen.<sup>9</sup>*

---

Die vraag naar de bedoeling of de toegevoegde waarde van onderwijs voor leerlingen is nog niet zo'n simpele. Het volgende voorbeeld illustreert dat.

---

### Toegevoegde waarde van de school

*Op een open dag van een muziekschool hingen aan een wand post-its van medewerkers die aangaven waarom zij daar zo graag werkten, het resultaat van een studiedag. Wat me opviel was dat er maar weinig statements refereerden aan de toegevoegde waarde voor leerlingen. In gesprek met één van de leraren was het voor hem redelijk eenvoudig om te vertellen wat de toegevoegde waarde van de school voor hem en zijn collega's was. Referentiepunt was daarbij vooral de zelfstandige muzikleraar. Het bleek echter nog niet zo eenvoudig om aan te geven wat voor leerlingen nu de toegevoegde waarde was van het feit dat er aan zo'n school meer leraren verbonden waren. Veel verder dan een rijker aanbod in de vorm van samenspel met andere instrumenten of zangers kwam het niet. Bij door-*

---

9 Zie Hart (2012, pagina 73 e.v.) voor een uitgebreidere toelichting op het onderscheid tussen bedoeling en doel.

*vragen moest hij concluderen dat de toegevoegde waarde voor leerlingen en bijvoorbeeld pedagogische en didactische vraagstukken zelden en zeker niet systematisch onderwerp van gesprek waren. En dat, terwijl hij beseftte dat er op dat terrein grote verschillen tussen collega's bestonden en "we eigenlijk best veel van elkaar zouden kunnen leren. Ons onderwijs zou er beter van kunnen worden".*

*Voor het PO en het VO zou een vergelijkbare vraag zijn: welke toegevoegde waarde heeft of zou het samenwerken van leraren in een 'bouw', 'afdeling' of 'sectie' hebben voor leerlingen?*

### 1.1.2. De WAAROM-, de HOE- en de WAT-vraag

#### De gouden cirkel van Sinek

De bedoeling in de zin waarin Hart dat concept gebruikt, komt overeen met de ultieme WAAROM-vraag als centraal punt in de zogeheten Gouden Cirkel van Simon Sinek. Die bestaat uit drie concentrische cirkels, met in het midden dus het WHY, vervolgens het HOW en daarna het WHAT (figuur 2).<sup>10</sup>



Figuur 2. Fragment uit de video 'Start with why' (Sinek)

De implicatie van de Gouden Cirkel is: start steeds vanuit de WAAROM-vraag, ga dan naar de HOE-vraag, en pas daarna is het beantwoorden van de WAT-vraag aan de orde. Die volgorde leidt niet zelden tot een ander perspectief op het WAT. Volgens Sinek neigen we er namelijk nogal eens toe vooral te denken in termen van het WAT, soms ook in termen van het HOE, maar zelden in relatie tot het WAAROM. Hij illustreerde dat onder meer met de onderwijs-gerelateerde video Start with why.<sup>11</sup> Hij laat daarin zien dat het winst oplevert als je denkt vanuit het WAAROM.

Als je bij wijze van exercitie toch start bij het WAT, probeer dan eens dat WAT te koppelen aan het HOE en het WAAROM. Die omgekeerde weg is zeker in het onderwijs interessant omdat daar het denken in termen van het WAT (activiteiten, methoden, werkvormen, toetsen, roosters, e.d.) nogal dominant is. Als je dan vanuit concrete activiteiten (het WAT dus) de weg terug aflegt naar het WAAROM, kom je vaak tot de ontdekking dat er scherpte in de redenering ontbreekt. Dat is dan weer aanleiding om toch te starten vanuit het WAAROM en het HOE. Niet zelden blijken er dan alternatieve concretisering van het WAT te zijn die een krachtigere bijdrage leveren aan het realiseren van de bedoeling van onderwijs.

#### Klopt het wel?

*Ik heb vaak met professionals gesproken over het belang van meer (mede)verantwoordelijkheid en mederegie van leerlingen in relatie tot hun eigen ontwikkeling en leren. Daarbij komen regelmatig opmerkingen naar voren als 'ik ken een school waar ze zelfstandig werken hoog in het vaandel hebben staan, maar waar leerlingen ondertussen maar wat onderling zitten te kletsen tijdens dat 'zelfstandig werken', met als gevolg dat ze hun werk niet afkrijgen of maar afraffelen'.*

*In zo'n geval klopt het WAT niet met het HOE en het WAAROM. De tegenvraag zou dan moeten zijn: welk gedrag zou dan wél conform de bedoeling zijn, en vooral ook: hoe komt het dat leerlingen dat gedrag niet etaleren? Relevante vragen voor professionals en uiteindelijk ook voor leerlingen zijn dan: is voor jullie de bedoeling van onderwijs en de specifieke bedoeling van de daarbij ingezette middelen helder en realiseren jullie je wat dat voor jullie betekent? En specifiek voor de leerlingen: worden jullie voldoende begeleid (maatwerk) en zijn jullie voldoende voorbereid op wat van jullie verwacht wordt (toerusting)?*

*Dit soort vragen helpen het gesprek verder. In plaats van te blijven steken in het afwijzen van een interventie – simpel op basis van een ongewenst geachte uitvoering ervan – , komen dan al gauw voorstellen naar voren voor een betere en meer verantwoorde vormgeving en uitvoering van de activiteiten. We willen leerlingen tenslotte helpen in hun ontwikkeling richting meer autonoom en zelfstandig werken, maar wel conform de visie*

<sup>10</sup> Soms wordt naast het WAT, het HOE en het WAAROM ook het WAARTOE onderscheiden. Met het oog op die vierdeling impliceert 'de bedoeling' dan naast het WAAROM ook het WAARTOE.

<sup>11</sup> Simon Sinek, Start with why ([www.youtube.com/watch?v=Wb8KpHqU5tg](http://www.youtube.com/watch?v=Wb8KpHqU5tg)). Figuur 2 is daaraan ontleend.

*daarachter en naar de mogelijkheden die ze op dat moment hebben.*

---

Het volgende voorbeeld laat een toepassing zien van het denken vanuit het WAAROM.

---

### Werken vanuit het WAAROM

*Marianum Scholengemeenschap zegt hierover:*

*“De leerlingen zijn (mede-)eigenaar van hun leer- en ontwikkelingsproces. Zij worden aangespoord zelf actief te zijn.” Marianum ondersteunt hen bij de ontwikkeling tot “zelfstandig denkende en actieve burgers. De docenten zorgen ervoor dat het voor de leerling duidelijk is:*

- wat er geleerd en bereikt moet worden in de lessen,*
  - hoe er geleerd moet worden op klassikale en individuele basis en*
  - waarom en waartoe er geleerd moet worden.”<sup>12</sup>*
- 

#### 1.1.3. Belang van het werken vanuit de bedoeling van onderwijs

Denken in termen van de bedoeling van onderwijs – c.q. het waarom, het hoe en het wat – helpt professionals te focussen op wat er echt toe doet. Tegelijkertijd moeten leerlingen daarin worden ‘meegenomen’ en kan meer inzicht in de bedoeling van (onderdelen van) onderwijs hen helpen om hun activiteiten meer betekenis te geven (paragraaf 4.1.6, het innovatieve motief).

Ofschoon het denken vanuit de bedoeling veel winst kan opleveren, is het geen eenvoudig proces. De vragen naar de bedoeling of het waarom zijn niet één, twee, drie beantwoord. Eerste antwoorden op de vraag naar de bedoeling van onderwijs zijn niet zelden ontleend aan het systeem (bijvoorbeeld ‘een diploma halen’). Dan is het zaak door te vragen, totdat uiteindelijk een antwoord naar boven komt waarvan alle betrokkenen zeggen: ja, daar draait het om, nu hebben we de kern te pakken. Wat daarbij helpt is de vraag naar de toegevoegde waarde voor leerlingen. Het eerder gegeven voorbeeld van de muziekschool illustreert dat.

Mijn omschrijving van de bedoeling van onderwijs (in hoofdstuk 3 nader toegelicht) luidt als volgt.

---

### De bedoeling van onderwijs

*Het in de huidige dynamische samenleving optimaal faciliteren van de ontwikkeling en het leren van leerlingen, en wel zó dat*

- hun belangstelling optimaal wordt geprikkeld,*
- zij hun (latente) talenten en kwaliteiten optimaal kunnen actualiseren, en*
- zij in dat proces ook zichzelf en hun mogelijkheden (beter) leren kennen.*

*En dat alles niet alleen ten behoeve van zichzelf maar ook in relatie tot anderen én met het oog op hun rol in en hun betekenis voor de samenleving, zowel in ‘het hier en nu’, als ‘later’.*

---

De toelichting op deze formulering hang ik in paragraaf 3.2 op aan de volgende drie leidende principes.

---

### Leidende principes

#### 3 Evenwicht tussen het individuele en het algemene belang

*In de vormgeving van het onderwijs en de school als gemeenschap is er een goede balans tussen het individuele en het algemene belang.*

#### 4 Evenwicht tussen de drie functiegebieden

*Het onderwijs richt zich op drie functiegebieden: kwalificatie, socialisatie, en subjectivering. En dat in een goede balans met elkaar.*

#### 5 Evenwicht tussen focus op ‘het hier en nu’ en focus op ‘later’

*Het onderwijs focust niet alleen op leren voor ‘later’. Leerlingen moeten ook in ‘het hier en nu’ al betekenis kunnen geven aan wat ze in de uitdijende wereld om hen heen tegenkomen. Ze moeten ook in ‘het hier en nu’ al hun weg, hun rol en hun plek in de samenleving kunnen vinden.*

---

### Actieve rol voor leerlingen én aandacht voor algemeen belang

*De bedoeling en de toelichting daarop bieden ankerpunten voor een actieve rol van leerlingen én zorgen ervoor dat er aandacht is voor het algemene belang. Leerlingen hebben een actieve rol omdat zij het zijn die hun (latente) talenten en*

---

<sup>12</sup> Marianum Scholengemeenschap.  
Ons onderwijs ([https://marianum.nl/wp-content/uploads/2016/08/waaier\\_onsonderwijs\\_web.pdf](https://marianum.nl/wp-content/uploads/2016/08/waaier_onsonderwijs_web.pdf)).



*kwaliteiten actualiseren, zij zijn het die zichzelf hun mogelijkheden beter leren kennen en – meer algemeen – zij zijn het ook die zich ontwikkelen en leren, uiteraard gefaciliteerd door hun sociale en fysieke omgeving (hoofdstuk 4). Aandacht voor het algemene belang c.q. de samenleving wordt gegarandeerd door de pregnante plek die dit belang heeft in de formulering van zowel overall bedoeling als de leidende principes. De leidende principes 3, 4 en 5 bieden daarnaast ook ankerpunten voor structurele aandacht voor de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger.*

### **De verdere ontwikkeling van leerlingen als burger**

De specifieke bedoeling van die verdere ontwikkeling als burger zie ik als volgt (paragraaf 3.3).

*De specifieke bedoeling van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger*

*De verdere ontwikkeling van leerlingen als burger focust met name op die aspecten van de ontwikkeling en het leren van leerlingen die te maken hebben met hun rol als “actieve, betrokken, nieuwsgierige en kritische burgers” in de samenleving waarvan ze nu al deel uitmaken.<sup>13</sup>*

*Een belangrijk aspect van die rol is dat leerlingen als burger “zelf en samen (met anderen) gestalte (weten) te geven aan de democratie van nu en van morgen” en daarbij niet alleen de basiswaarden die aan onze samenleving ten grondslag liggen, tot uitgangspunt nemen voor eigen denken en handelen, maar deze waarden zo nodig ook willen en kunnen verdedigen.<sup>14</sup>*

De vraag of ‘burgerschap’ een apart leergebied moet zijn, is een afgeleide vraag. Er gaat een vraag aan vooraf, namelijk: zijn scholen bereid en in staat consequent te denken en te handelen vanuit wat zij zien als de bedoeling van onderwijs, gekoppeld aan een scherpe visie op de ontwikkeling en het leren van hun leerlingen en op de school als leer- en leefgemeenschap? Het antwoord op die vragen wijst in de richting van een integrale inbedding van de verdere ontwikke-

ling van leerlingen als burger in het totale programma (paragraaf 3.3).

### **Meerwaarde van het werken vanuit de bedoeling**

Denken en handelen vanuit de bedoeling van onderwijs c.q. vanuit de toegevoegde waarde voor leerlingen geeft onderwijs allereerst een sterkere focus. En daarmee een helderder onderscheid tussen wat er echt toe doet en wat afgeleid of zelfs kunstmatig of er met de haren bijgesleept is. Die meerwaarde wordt groter naarmate in de praktijk sterker wordt gedacht vanuit het WAT.

Op de tweede plaats – en in samenhang met die verscherpte focus – daagt het werken vanuit de bedoeling professionals weer uit in hun denken en handelen. Te vaak nog voelen zij zich vooral toch de uitvoerders van wat van boven of buiten af bepaald is. Wat ze samen met leerlingen ondernemen, wegen ze dan scherper af tegen wat nu eigenlijk de bedoeling van een activiteit is en waarin nu die toegevoegde waarde ervan gelegen is.

Dat betekent winst voor alle geledingen: professionals, leerlingen en ouders. Ook de samenleving als geheel profiteert van meer focus en professionals die in hun werk meer uitgedaagd worden.

Voorwaarde is wel dat scholen een (eigen) formulering kiezen van de bedoeling van onderwijs die zowel professionals, als leerlingen en ouders het gevoel geeft van ‘ja, dat is de kern, daar draait het allemaal om’. Vandaar ligt het voor de hand om leefwereld en systeemwereld zo in te richten dat gedaan kan worden wat er gedaan moet worden in het belang van in onze samenleving opgroeiende leerlingen (hoofdstuk 3).

## **1.2. WAAROM participeren?**

Het participeren van leerlingen is in het denken over onderwijs sterk onderbelicht en krijgt in de praktijk een verre van bevredigende invulling. Er valt ook enige verlegenheid te bespeuren als het erom gaat ‘iets te doen’ met het thema. Het risico is dat onderwijs minder opbrengt dan het geval zou zijn bij een optimaal participeren van leerlingen.

<sup>13</sup> Deze formulering sluit aan bij het voorstel van het Ontwikkelteam Burgerschap van maart 2018. Het adjectief ‘nieuwsgierige’ werd in de versie van juni 2018 toegevoegd. In die uitwerking voert de ontwikkelgroep in navolging van de Onderwijsraad de volgende expliciete formulering van de kern van burgerschapsonderwijs op: “Jongeren leren vanuit eigen idealen, waarden en normen te functioneren in een pluriforme, democratische samenleving en ontwikkelen het vermogen om aan deze samenleving een bijdrage te willen leveren”. Deze past goed bij de hierboven geformuleerde specifieke bedoeling.

<sup>14</sup> Het geciteerde deel stamt uit het tussenproduct van het Ontwikkelteam Burgerschap van maart 2018. In actuele discussies over radicalisering wordt niet alleen gepleit voor het bevorderen maar ook voor het verdedigen van die waarden (<http://burgerschapindeschool.nl/onderwijsaanbod/basiswaarden-en-democratische-rechtsstaat>).

De verdere ontwikkeling van leerlingen als burger  
*Illustratief voor zo'n beperkte invulling van het participeren van leerlingen en die verleggenheid vormen de ontwikkelingen rond het thema burgerschap. Uit onderzoek blijkt al langer dat veel scholen er tot nu toe niet of onvoldoende in geslaagd zijn om dit thema goed uit de verf te laten komen. En dat terwijl burgerschapsvorming ooit is aangeduid als kerntaak van het onderwijs.<sup>15</sup> Aan activiteiten ontbreekt het vaak niet, maar samenhang daarin is nogal eens ver te zoeken. Activiteiten hebben vaak een ad hoc karakter en lijken soms vrijblijvend. Bovendien is het de vraag of leerlingen echt gehoord worden én of er herkenbaar iets wordt gedaan met hun inbreng.<sup>16</sup> Maar hoe kan de ontwikkeling van leerlingen als burger goed verlopen als leerlingen niet al kunnen participeren in het onderwijs?*

*Dit thema is weer actueel in het kader van Curriculum.nu.<sup>17</sup> Een extra motivatie om er meer werk van te maken zijn ook actuele voorstellen rond het versterken van onze democratie. Daaronder zijn voorstellen die – soms met enige aanpassing – ook in de schoolgemeenschap zouden kunnen worden toegepast.<sup>18</sup> Een belangrijke vraag bij het thema democratie is hoe beslissingen meer 'informed' kunnen worden genomen, dus op basis van een goede weging van alle beschikbare informatie, met een goed beeld van welke groepen WAT vinden van een maatschappelijk thema en WAAROM, c.q. welke overwegingen ze daarbij hebben. Als dat niet een relevante insteek is voor onderwijs ...!*

Waarom is het niet eenvoudig om het participeren van leerlingen goed vorm te geven?

#### a. 'Participatie' is niet eenduidig

De term participatie van leerlingen leidt nogal eens tot spraakverwarring. Soms wordt 'participatie' gebruikt als algemene term met een brede lading voor een meer actieve rol van leerlingen. Bijvoorbeeld in de zin van betrokken meeleven, meehelpen of meedoen, meedenken, of meebeslissen (paragraaf 2.2). In andere gevallen wordt de term gehanteerd als een heel specifieke term met een beperkte invulling. Zo kan het voorkomen dat als je scholen vraagt of er sprake is van het participeren van leerlingen, er vooral gewezen wordt op leerlingen die deelnemen aan een groepsvergadering of een leerlingenpanel, lid zijn van een leerlingenraad, een MR of van een sollicitatiecommissie, of op leerlingen die een feest organiseren.

#### Andere noemers

Daarnaast blijken vormen van participeren lang niet altijd als zodanig te worden gelabeld. Veel voorkomende andere noemers zijn bijvoorbeeld het bevorderen van 'zelfstandigheid' of 'autonomie', 'zelfsturing', 'burgerschap' of 'burgerschapsvorming', of het versterken van 'het democratisch karakter van het onderwijs'.<sup>19</sup> En nogal eens blijken onder die noemers activiteiten schuil te gaan die de school belangrijker lijkt te vinden dan de expliciet als participeren aangeduide activiteiten. Ook in deze gevallen gaat het echter om doelen waarvan de realisering ondenkbaar is zonder een actievere rol van leerlingen.<sup>20</sup>

#### Participeren als breder begrip

*Door uit te gaan van een breder begrip dat ook dekt wat onder die andere noemers valt, wordt het*

15 Onderwijsraad (2012). Zie ook Onderwijsraad (2017).

16 Dat is geen recente constatering, zoals blijkt uit Onderwijsraad (2012). Zie verder Inspectie van het Onderwijs (2017); Munniksmas e.a. (2017); Onderwijsraad (2017); Peschar e.a. (2010); Van de Werfhorst, Munniksmas & Dijkstra (2017).

17 Curriculum.nu staat voor het traject dat zich richt op de ontwikkeling van voorstellen voor een nieuw curriculum voor het primair en het voortgezet onderwijs. Burgerschap is één van de voorgestelde leergebieden. Zie verder [www.curriculum.nu](http://www.curriculum.nu).

18 Zie in dit verband bijvoorbeeld Van Reybrouck (2016) en zijn publicaties op De Correspondent (<https://decorrespondent.nl/collectie/democratische-vernieuwing>) en Chalmers (2018). Zie ook de Staatscommissie Parlementair Stelsel (2018) met haar voorstel om meer te investeren in democratische kennis en vaardigheden en de school als oefenplaats voor de democratie en democratisch burgerschap in te richten.

19 In paragraaf 5.2.1 komen de zogenoemde democratische scholen aan de orde.

20 Een paar willekeurige voorbeelden. Op de website van het Van Maerlant Lyceum wordt leerlingparticipatie beperkt tot het participeren van enkele leerlingen in panels en formele organen als leerlingenraad en MR (<https://www.van-maerlantlyceum.nl/leerlingen/leerlingparticipatie/>). De Delftse Montessorischool geeft een vrij beperkte omschrijving van leerlingparticipatie [www.montessoridelft.nl/schoolorganisatie/leerlingenparticipatie/](http://www.montessoridelft.nl/schoolorganisatie/leerlingenparticipatie/), terwijl in de beschrijving van het onderwijs de actieve rol van leerlingen in hun eigen ontwikkeling pregnant naar voren komt (<http://www.montessoridelft.nl/montessori-onderwijs/onderwijs-op-onze-school/>). Bij CSG Wessel Gansfort staat tegenover een vrij beperkte invulling van de term leerlingparticipatie op de website ([www.cs gwesselgansfort.nl/over-school/ouder-en-leerlingparticipatie/](http://www.cs gwesselgansfort.nl/over-school/ouder-en-leerlingparticipatie/)) in de schoolgids een bredere, actieve rol van leerlingen, zoals "We geven onderwijs waarin we onze leerlingen willen uitdagen en waarop leerlingen zelf invloed hebben" (<https://www.cs gwesselgansfort.nl/over-school/regelingen/schoolgids/>)

*gemakkelijker om het participeren van leerlingen hoger – en centraler – op de agenda te krijgen én beter vorm te geven. Dat neemt niet weg dat er een behoefte is om (ook) in specifiekere termen over participeren te kunnen spreken (hoofdstuk 2).*

## **b. Een collectieve mindset?**

Ik was jarenlang betrokken bij de module Leerlingen, ouders en school binnen de Postacademische Opleiding Schoolpsycholoog in Amsterdam en Nijmegen.<sup>21</sup> Elke keer weer bleek dat veel studenten het gemakkelijker vonden om het participeren van ouders handen en voeten te geven dan om een actievere rol voor leerlingen in hun denken en handelen te verankeren.

Het is een bekend probleem dat elke keer weer opduikt. Zo zei de Nationale Ombudsvrouw recent naar aanleiding van het groeiende aantal thuis zittende leerplichtige kinderen: 'Ik zie dat er met allerlei organisaties gesproken wordt ,maar ik zie niet terug dat er ook werkelijk naar kinderen geluisterd wordt en met kinderen gekeken wordt naar wat zij nu nodig hebben'.<sup>22</sup> Leerlingen zitten nogal eens in de blinde hoek. Er wordt simpelweg niet aan gedacht om hen te betrekken in allerlei ontwikkelingen.

### **Gewoon niet aan gedacht ...**

*In de inleiding van haar Masterthesis bedankte een schoolleider de leerlingen die ze in haar onderzoek betrokken had, en voegde daaraan toe: "Tot mijn schaamte moet ik bekennen dat het niet eerder in mij was opgekomen om jullie als volwaardige gesprekspartner te zien." <sup>23</sup>*

Dat is geen uitzondering. Er lijkt sprake van een haast collectief verankerde mindset die het ons veel makkelijker maakt om vóór leerlingen te denken en vóór of óver hen te spreken dan mét hen te denken en mét hen te spreken. Aan de basis daarvan liggen opvattingen over leerlingen, hun ontwikkeling en leren en met name hun vermogen om actief te kunnen participeren in hun eigen ontwikkeling en leren. Eenmaal beland in een situatie waarin die mindset overheerst, lijkt socialisatie een versterkende rol te spelen: zijn leerlingen eenmaal gewend geraakt aan een meer passieve rol, dan ligt het steeds minder voor de hand dat ze zich actiever gaan opstellen. Echter, niet iedereen werkt

vanuit deze mindset. Er zijn ook professionals die een actievere rol voor leerlingen voorstaan en daarmee positieve ervaringen hebben.

Dit roept het beeld op van een selffulfilling prophecy: geloof je in de mogelijkheid van een actievere rol van leerlingen en geef je hun de ruimte voor die rol, dan kunnen leerlingen verrassend veel aan. Kies je er niet voor om leerlingen bij voorbaat meer ruimte te bieden voor een eigen rol – omdat je je daarbij niet senang voelt of omdat je ervan overtuigd bent dat leerlingen een actievere rol niet aankunnen – , dan word je eveneens bevestigd in je keuze. In paragraaf 4.1.2 kom ik op deze kwesties terug.

## **c. Additief denken: er komt weer iets bij**

Het onderwijs kenmerkt zich in hoge mate door een additief denkmodel. Dit komt sterk naar voren bij tal van thema's die vanuit de samenleving op het bordje van de school worden gelegd. Ik noem hier slechts thema's als het bevorderen van een gezonde leefstijl, burgerschap, maatschappelijke stage, partnerschap met ouders, en participatie van leerlingen. De structuur van dit denken is: 'we moeten dit en dit al doen en dan komt dát er ook nog eens bij'. Naar aanleiding van het plan van minister Slob om de eisen rond burgerschapsvorming aan te scherpen kwam ik als voorbeeld de volgende reactie tegen.

### **Additief denken**

*"De school moet ook een oefenplaats zijn, waar kinderen kunnen oefenen hoe je je als burger gedraagt,' vindt Slob. De crux zit 'm in dat woordje 'ook'. Want scholen moeten al heel veel en steeds meer. Je vraagt je als buitenstaander wel eens af hoe die onderwijzers nog toekomen aan het geven van klassieke vakken, zoals taal, rekenen en geschiedenis. Zoveel ruis zit er namelijk tegenwoordig in het curriculum. Het versje is allang afgeschaft en het zingen van het Wilhelmus is nog niet eens ingevoerd, maar de lesdagen worden tegenwoordig gevuld met voorlichting over seksuele diversiteit, anti-pestprogramma's, herkennen van vooroordelen en het oefenen in empathie." <sup>24</sup>*

Dit denken is er mede verantwoordelijk voor dat zulke thema's niet of te weinig worden opgepakt. Het parti-

21 Samen met o.a. Maartje Reitsma.

22 NOS Journaal 15 februari 2019 (strekking van haar uitspraak). Interessant is dat in teksten naar aanleiding van het betreffende Journaal-item deze uitspraak weer niet terug te vinden is.

23 Van Buuren (2018, pagina 6).

24 Bron: <http://www.novini.nl/christenunie-minister-snoert-vrijheid-van-onderwijs-in/>.



cipen van leerlingen heeft er duidelijk onder te lijden, met als gevolg verre van optimale effecten. Tegelijkertijd komt het participeren van jongeren buiten het onderwijs steeds nadrukkelijker op de agenda (overigens heeft men ook daar last van spraakverwarring).<sup>25</sup>

#### **d. Het participeren van jongeren buiten het onderwijs**

Ik beperk me tot enkele voorbeelden.

##### **Echtscheiding van ouders**

*Recent is een pilot gestart om jongeren bij een scheiding van hun ouders meer inspraak te geven in het ouderschapsplan. Ouders moeten met hun kinderen een zogeheten bruggesprek voeren over het ouderschapsplan, daarbij letten op de reacties van hun kinderen en daarover rapporteren aan de rechtbank.*<sup>26</sup>

##### **Gemeentelijk beleid**

*De kindermobadvrouw pleit er bij gemeenteraadsleden voor om jongeren meer te betrekken bij de planvorming en de uitvoering van beleid binnen de gemeente.*<sup>27</sup> Een toenemend aantal gemeenten doet dat al.

##### **Zorgtrajecten**

*Zorginstellingen kiezen er steeds meer voor om cliënten (jongeren en hun ouders) een grotere stem te geven in zorgtrajecten.*<sup>28</sup>

##### **Maatschappelijke diensttijd**

*Last but not least, zijn er de ontwikkelingen rond een maatschappelijke diensttijd voor jongeren.*<sup>29</sup>

Hopelijk hebben deze ontwikkelingen een positief effect op het stimuleren van het participeren binnen het onderwijs.

#### **Specifieke bedoeling van dit essay**

*Ik hoop bij te dragen tot een zodanige omslag in het denken over het participeren van leerlingen dat dit een stevige en structurele inbedding krijgt in het onderwijs en in de school als gemeenschap.<sup>30</sup> Participeren is, zo zal ik laten zien in hoofdstuk 4, inherent aan ontwikkeling en leren. Leerlingen kunnen het, mits de condities er gunstig voor zijn. En bovendien: ze hebben er recht op!*

*De zorg voor die condities rust in eerste instantie vooral op de professionals. Hun leerlingen kunnen hen er desgevraagd of daartoe uitgedaagd bij helpen.*

*Voor de uitspraak dat leerlingen kunnen participeren voer ik steun op uit onverdachte hoek: leerlingen die zich in toenemende mate op eigen initiatief mengen in het discours over onderwijs en participatieonderzoekers die positieve ervaringen hebben met het betrekken van jongeren in onderzoek (paragraaf 3.1 en 4.1.1). Daarmee is dan meteen één van de controversen die spelen in het onderwijsdiscours aangeroerd, namelijk de vraag of – dan wel in hoeverre – leerlingen in de PO- en VO-leeftijd wel actieve rollen kunnen hebben in het onderwijs of in de schoolgemeenschap (paragraaf 4.1).*

*Leerlingen ruimte gunnen en ruimte bieden om te participeren kan leiden tot een win-win situatie. Leerlingen zullen meer tot hun recht komen, de kans is groot dat een actieve rol opbrengst-verhogend werkt en – last but not least – het werk van de onderwijsprofessionals kan er interessanter door worden (paragraaf 4.1.6).*

##### **Meer dialoog**

*Willen we het discours op een hoger plan brengen, leren van elkaars ervaringen en van onderzoek, dan is een echte dialoog onmisbaar. En dan bedoel ik niet een oppervlakkige en vaak vrij-*

<sup>25</sup> Zie bijvoorbeeld Ten Brummelaar (2016), pagina 137.

<sup>26</sup> In Platform 'Scheiden zonder Schade' (2018) wordt nog in vrij algemene termen gesproken over het belang en de rechten van jongeren bij scheiding, het aan bod komen van hun 'stem' en oog voor toerusting, facilitering en begeleiding van jongeren in het scheidingsproces.

<sup>27</sup> Zie de Nationale Onderwijsgids van 5 april 2018.

<sup>28</sup> Zie bijvoorbeeld het programma Sleutels van kinderen, jongeren, jongvolwassenen, (pleeg)ouders en professionals voor nog betere hulp! Zie ook de projecten die Stichting Alexander uitvoert in tal van maatschappelijke domeinen ([www.st-alexander.nl](http://www.st-alexander.nl)). De Stichting heeft het participeren van jongeren in beleid en onderzoek tot haar 'core business' gemaakt. Haar jarenlange ervaring op dit gebied heeft ze neergeslagen in een reeks vuistregels (<http://www.st-alexander.nl/category/vuistregels/>). Zie ook het NJi-dossier Jeugdparticipatie bevorderen.

<sup>29</sup> Zie o.a. VWS (2018).

<sup>30</sup> Eerder publiceerden Geeske Strating en ik over het participeren van leerlingen een artikel (Strating & De Wit, 2018). Gelet op de ontstaansgeschiedenis van dat artikel en dit essay is enige inhoudelijke overlap onvermijdelijk: aan de basis van beide ligt eenzelfde verkenning.

*blijvende uitwisseling van opvattingen zoals we die zo goed kennen op sociale media. Uitspraken tuimelen daar vaak over elkaar heen en niet zelden wordt daarbij niet verder gekeken dan de eigen 'bubbel'. Dat werkt vaak alleen maar polariserend. Ik doel ook niet op een discussie waarin betrokkenen vooral uit zijn op hun eigen gelijk of anderen willen overtuigen.*

*Wat m.i. nodig is, is een echte dialoog waarin betrokkenen – hoe verschillend ook hun opvattingen – met elkaar een open gesprek aangaan, waarin ze kijken waaruit verschillen van mening nu precies voortkomen c.q. welke veronderstellingen eraan ten grondslag liggen, waarin ze onderzoeken of er wellicht toch een 'common ground' is dan wel dat er sprake is van fundamenteel van elkaar verschillende opvattingen, en waarin ze ook nagaan of en in hoeverre die verschillen te overbruggen zijn.<sup>31</sup>*

Onderwijstaal werkt niet bepaald mee

*Wat me opviel in mijn verkenning van het thema was dat onze onderwijstaal zo sterk in het nadeel van het participeren van leerlingen werkt. In een Intermezzo na paragraaf 4.1.1 pleit ik daarom voor een herijking van die taal. De zojuist bepleite dialoog zal ervan profiteren.*

## 1.3. HOE ziet de aanpak eruit?

### 1.3.1. Focus op het participeren van leerlingen

Kleur bekennen

*Ik ben een groot voorstander van meer participatie in het onderwijs. Van alle geledingen: professionals, leerlingen en ouders. Niet als doel op zich, maar als middel. Niet ongebreideld, maar passend bij waar het in het onderwijs om te doen is (paragraaf 1.1.3). En ook niet vrijblijvend: met name de actievormen van participeren impliceren ook het nemen van tenminste enige (mede)verantwoordelijkheid (paragraaf 1.3.2).*

Ik focus in dit essay vooral op het participeren van leerlingen, met name in het primair en voortgezet onderwijs. De andere geledingen komen echter ook aan de orde, want over het participeren van leerlingen valt weinig zinnigs te zeggen als niet ook de profes-

sionals en de ouders mee in de beschouwing worden betrokken.

Eerder heb ik me al een groot voorstander getoond van een partnerschap tussen school en ouders, en daarmee van het participeren van ouders in de school als gemeenschap.<sup>32</sup> Dat partnerschap begint geleidelijk aan toch wel gemeengoed te worden, tenminste in theorie en in de visie van veel scholen. Voor het participeren van leerlingen ligt dat wat anders. En terwijl het conceptuele kader rond partnerschap van ouders en school redelijk uitgekristalliseerd is, is dat veel minder het geval als het gaat om een actievere rol van leerlingen in die gemeenschap.

Eigenlijk geldt wat ik over leerlingen zei ook voor onderwijsprofessionals. Terecht is er sprake van een aanzwellend, meerstemmig, koor van mensen die ervoor pleiten om de professionals weer 'hun vak terug te geven' en meer zeggenschap te gunnen over wat er in het onderwijs gebeurt. De systeemdruk is op dit moment zo overheersend dat het velen ontmoedigt om – wég van de bureaucratie – wegen in te slaan die meer sporen met wat volgens hen gedaan moet worden in het belang van leerlingen (paragraaf 3.1). Gelukkig zie ik ook steeds meer eigenzinnigheid in het onderwijs: scholen en professionals – individueel of als collectief – die met een goed en overtuigend verhaal vanuit hun visie op de bedoeling van onderwijs afwijken van wat de systeemwereld vraagt of lijkt te vragen (het slot van paragraaf 3.1, en 4.2.3).

Voor alle drie geledingen geldt hetzelfde: het bevorderen van meer participatie vraagt om een expliciete en consistente keuze voor dat participeren (paragraaf 4.2.2).

### 1.3.2. Op zoek naar een breder conceptueel kader 1. Beweringen die om een breder kader vragen

In de voorgaande paragrafen werd nogal wat beweerd. Recapitulerend:

- a.) Participeren is inherent aan ontwikkeling en leren. Leerlingen kunnen het, mits de condities er gunstig voor zijn. En bovendien: ze hebben er recht op! Niet iedereen is daarvan echter overtuigd. Ik wees op een redelijk collectief verankerde mindset die belemmerend werkt.
- b.) Een suboptimale vormgeving van het participeren van leerlingen – onder andere als gevolg van een vorm van additief denken – bergt het risico in zich

<sup>31</sup> Zie voor een diepgaande verhandeling over de dialoog Bohm (2018).

<sup>32</sup> Zie Partnerschap: Ouders – school (<https://www.leraar24.nl/partnerschap-ouders-school/>), Beek, Van Rooijen & De Wit (2007), De Wit (2005).

dat 'onderwijs' minder 'opbrengt' dan het geval zou zijn bij een optimaal participeren van leerlingen. Positiever geformuleerd: bij een optimale participatie zullen leerlingen meer tot hun recht komen, is de kans groot dat zij (!) meer opbrengsten genereren en kan het werk van de onderwijsprofessionals er op zijn minst interessanter door worden.

- c.) Wil de verdere ontwikkeling van leerlingen tot burger echt tot haar recht komen, dan zullen leerlingen de kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen die daarbij horen ook moeten kunnen praktiseren op de oefenplaats voor de samenleving die de schoolgemeenschap kan zijn.

Ik laat het niet bij beweringen. Onderbouwing ervan vraagt om een breder conceptueel kader, waarbinnen het discours over onderwijs en het participeren van leerlingen verbreed én verdiept kan worden en waarbinnen het additieve denken plaats kan maken voor integraal denken.

## 2. Participatie: waar hebben we het over?

Dat bredere conceptuele kader laat allereerst zien dat 'participatie' staat voor een bepaalde kijk op het opvoeden en begeleiden van jongeren. We hebben het dan over een opvoedingsparadigma dat ook een eigen opvoedings- of begeleidingsstijl met zich meebrengt (2.a). Verder helpt het kader bij de ontwikkeling van een vocabulaire waarmee specifieke vormen van participeren beter te duiden zijn (2.b).

### 2.a Participatie als opvoedingsparadigma

In de loop van de tijd zijn er verschillende visies op opvoeding en het begeleiden van jongeren naar voren gekomen. Eén van die visies wordt aangeduid als participatie. Dit paradigma correspondeert met een mens- en maatschappijopvatting waarin individuele en algemene belangen in balans met elkaar zijn. Het legt de nadruk op de ontwikkeling van het individu tot persoon die bereid en in staat is actief mee te doen in de gemeenschap en veronderstelt een autoritatieve stijl van opvoeden en begeleiden. Karakteristiek voor die stijl is een afgewogen combinatie van enerzijds sturen en grenzen of kaders stellen en anderzijds steunen, ruimte laten en uitdagen. Het dominante opvoedingsgedrag is daarbij vooral motiveren (paragraaf 4.2). De conclusie is daar dat het participeren van leerlingen vraagt om een con-

sistente keuze voor dit paradigma en die autoritatieve opvoedingsstijl (leidend principe 2).

---

#### Leidend principe

2 Participatie als paradigma en een autoritatieve opvoedingsstijl

*Kies voor participatie als opvoedingsparadigma en een autoritatieve opvoedingsstijl. Richt de leefwereld conform die keuze in en zorg ervoor dat de systeemwereld die inrichting van de leefwereld optimaal ondersteunt.*

---

### Drie grondkenmerken

Een belangrijke implicatie van dit paradigma en deze opvoedingsstijl is dat ze niet alleen het bevorderen van participeren van betrokkenen benadrukken, maar ook het niet-vrijblijvende karakter van dat participeren. Participeren veronderstelt dat participanten – naar vermogen en in relatie tot de rol die ze nemen – enige (mede)verantwoordelijkheid nemen voor de activiteiten waarin ze participeren en voor de school als leer- en leefgemeenschap. De intentie van de professionals is erop gericht om leerlingen en ouders daartoe uit te nodigen. Verder ligt er een zwaar accent op dialoog als basisvorm voor de manier waarop leden van de gemeenschap met elkaar omgaan.<sup>33</sup>

---

#### Grondkenmerken

*Participeren, (mede)verantwoordelijkheid nemen en dialoog vormen idealiter de grondkenmerken van zowel het onderwijs als de school als leer- en leefgemeenschap (paragraaf 4.2.3).*

---

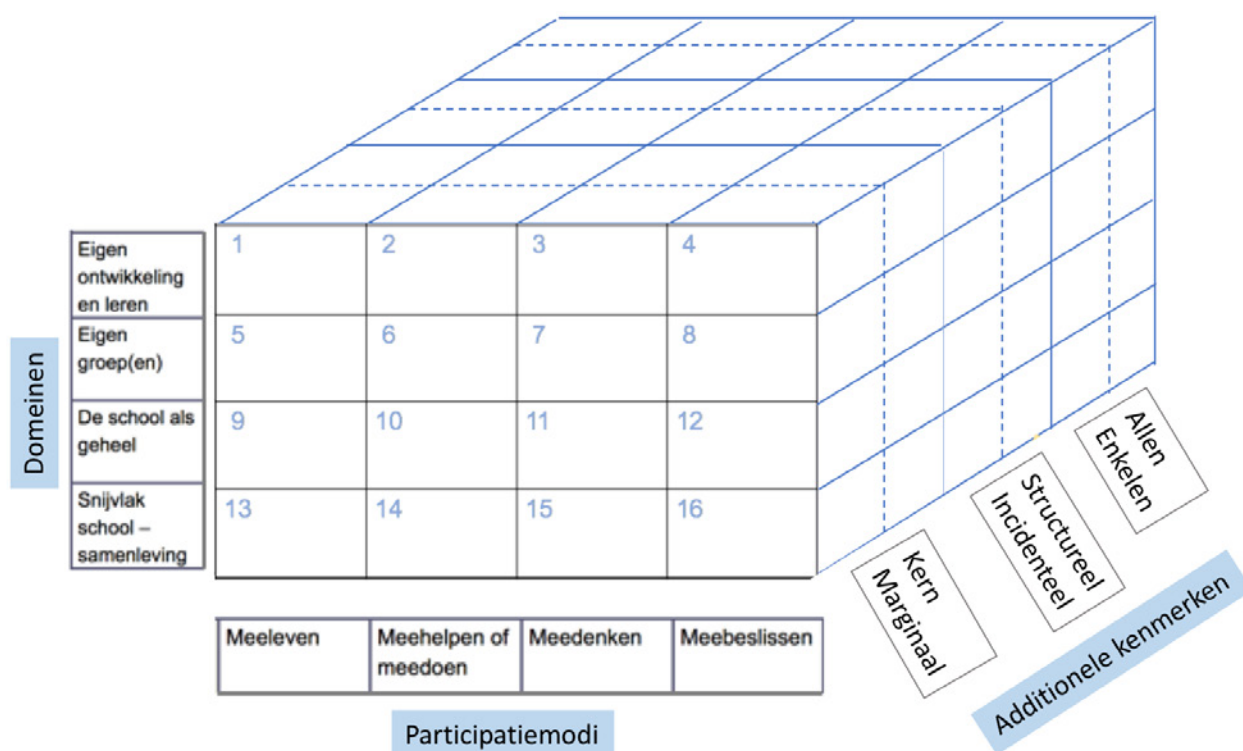
<sup>33</sup> Met name De Winter wijst voortdurend op die koppeling van het stimuleren van participeren en (mede)verantwoordelijkheid (leren) nemen voor de activiteiten in kwestie. Het belang van het aangaan van een dialoog benadrukt hij door dialoogsturing te zien als de meest wenselijke vorm van sturing: de resultante van een proces waarin het aanbod van de kant van de professionals en de vraag van leerlingen – beide legitiem – elkaar treffen. Cf. De Winter (2005), Schneiders & Smit-Kruidenberg (z.j.), en ook Eerkens (2018).

## Dialogo

*“Informeel gespreken van leerlingen met individuele docenten over hun onderwijs zijn een potentieel invloedrijke maar onderbenutte vorm van leerlingenparticipatie. De realisatie hiervan hangt sterk af van de opvattingen en houdingen van de docenten.”<sup>34</sup>*

## 2.b Taal bieden voor participatie

Het conceptueel kader moet ook helpen bij het creëren van een vocabulaire waarmee het mogelijk is om vormen van participeren specifiek te duiden. In hoofdstuk 2 leidt dat tot het volgende meerdimensionaal model (figuur 3).<sup>35</sup>



Figuur 3. Model voor het specificeren van concrete vormen van 'participeren van leerlingen'

Dit model heeft vooral een heuristische functie. Het triggert de volgende vragen:

- Welke participatiemodus is vooral in het geding? Op de horizontale dimensie onderscheid ik er vier: (betrokken) meeleven, meehelpen of meedoen, meedenken, en meebeslissen.
- Op welk domein speelt dat participeren zich af? De verticale dimensie onderscheidt er vier: het domein van eigen ontwikkeling en leren, dat van de groep(en) waarin leerlingen functioneren, het domein van de school als geheel, en dat van het snijvlak tussen school en samenleving. Het eerste domein – van eigen ontwikkeling en leren – heeft

een bijzondere positie. Het vormt als het ware het stramien waarop leerervaringen en leeropbrengsten, opgedaan in verschillende leeromgevingen, kunnen samenkomen. In hoeverre dat gebeurt, hangt sterk af van de betrokken professionals (paragraaf 2.3.1, 2.5).

- Welke additionele kenmerken zijn aanwezig? Op de dieptedimensie zijn de belangrijkste drie gepositioneerd, voor de overzichtelijkheid als dichotome variabelen:

a.) Kern – marginaal: hoe verhoudt een participatieactiviteit zich tot de bedoeling van onderwijs? Raakt of benadert ze de kern van waar het eigenlijk om draait in onderwijs of is ze marginaal van aard en is er slechts een zwakke verbinding met de bedoeling?

<sup>34</sup> Sol & Stokking (2008, samenvatting). Deze constatering lijkt – inmiddels tien jaar verder – nog steeds van toepassing op menige school. Zie ook Stokking & Sol (2010, pagina 26).

<sup>35</sup> Ook op andere terreinen van participatie zien we meerdimensionale denkmodellen. Zo onderscheidt Fung (2015) in het publieke domein drie dimensies: (a) participanten, (b) macht c.q. autoriteit, en (c) communicatie en beslissingsmodus.

- b.) Structureel – incidenteel: heeft de activiteit een structureel dan wel een incidenteel karakter?
- c.) Allen – enkelen: wat is het (feitelijke of te verwachten) bereik ervan? Gaat het om een activiteit voor (in principe) alle leerlingen of zijn slechts enkele leerlingen direct betrokken (al dan niet als representant van alle leerlingen)?

Het antwoord op deze drie subvragen kan uiteraard genuanceerder zijn dan alleen de genoemde uitersten.

---

### Participeren in meervoud

*'Participatie' werkt nogal eens als een containerbegrip. Er kunnen zeer uiteenlopende activiteiten onder vallen. Daar is niets mis mee zolang betrokkenen weten waarover ze het precies hebben of nader kunnen specificeren om wat voor activiteit het in concreto gaat. Met het oog daarop worden een meerdimensionaal model voor het specificeren van concrete vormen van participeren van leerlingen (figuur 3) en een daarbij aansluitende kijkwijzer geïntroduceerd (paragraaf 2.6). Ze kunnen zowel worden benut om een bestaande situatie door te lichten op participatieactiviteiten als om activiteiten voor te stellen voor een gewenste situatie.*

*Door de vragen na te lopen waartoe het model aanleiding geeft, ontstaat een duidelijker beeld van een participatieactiviteit: het domein waarop die (vooral) plaatsvindt, de meest in het oog springende modus, hoe sterk ze verbonden is met de bedoeling van onderwijs, of ze structureel plaats vindt of incidenteel, en of alle leerlingen er direct in participeren dan wel slechts enkele leerlingen.*

*Dat beeld wordt nog scherper als ook duidelijk is:*

- vanuit welke visie de activiteit wordt uitgevoerd, concreet: wat de specifieke bedoeling ervan is en hoe die zich verhoudt tot de overall bedoeling en welke visie op ontwikkeling en leren en op de school als gemeenschap eraan ten grondslag ligt,
  - in welke context de activiteit plaatsvindt en
  - wat de rol van de professionals is (hoofdstuk 2-5).
- Bij die context gaat het er onder meer om of de genoemde drie grondkenmerken aanwezig zijn. Bij de rol van de professionals is het steeds de vraag of zij doen wat gedaan moet worden om de participa-*

*tieactiviteit het beoogde effect te laten hebben.*

---

### 3. Werken vanuit de bedoeling van onderwijs

In paragraaf 1.1 nam ik al een voorschot op het belang van het werken vanuit de bedoeling van onderwijs. Ik gaf ook aan hoe ik die bedoeling zie. De daar ook al genoemde leidende principes hebben alle drie te maken met het zoeken naar een goed evenwicht, namelijk tussen individueel en algemeen belang, tussen de drie functiegebieden kwalificatie, socialisatie en subjectivering, en tussen een focus op leren '(voor) het hier en nu' en leren '(voor) later'. Deze principes blijken ook te helpen bij een doordening van het belang van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger.<sup>36</sup> Onder punt 5 kom ik op die verdere ontwikkeling als burger terug.

### 4. Kijk op de ontwikkeling en het leren van leerlingen

Veel van de beweringen aan het begin van paragraaf 1.3.2 verwijzen direct of indirect naar een visie op de ontwikkeling en het leren van leerlingen. Mijn voorstel voor de formulering van de bedoeling van onderwijs is niet los te zien van zo'n visie (paragraaf 1.1.3). Daarmee is de tweede vraag aan de orde die altijd meeklinkt in gesprekken over onderwijs: hoe kijken we aan tegen de ontwikkeling en het leren van leerlingen. Of concreter: hoe voltrekken die ontwikkeling en dat leren zich, hoe zijn die processen te bevorderen en wat is daarin de rol van leerlingen zelf? Dat leidt in hoofdstuk 4 tot de volgende conclusie.

---

#### Ontwikkeling en leren van leerlingen

*De ontwikkeling van jongeren is te zien als een natuurlijk proces van een toenemend participeren in sociale verbanden, waarin hun actieradius steeds groter wordt. Zich ontwikkelen en leren, dat doen ze zelf. Als school kun je die ontwikkeling en dat leren alleen maar faciliteren.<sup>37</sup> Participeren is inherent aan je ontwikkelen en leren!*

*Natuurlijk leren en ontwikkelen jongeren zich niet in het luchtledige, maar in een maatschappelijke context en in een continue interactie met hun sociale en fysieke omgeving. In het onderwijs gaat het dan om leraren, andere professionals, medeleerlingen, de inrichting van het primair en secundair proces, de wijze waarop de school*

---

36 Zoals in het Voorwoord aangegeven geef ik aan deze aanduiding de voorkeur boven 'burgerschap' of 'burgerschapsvorming' (zie ter toelichting het begin van paragraaf 3.3).

37 Deze term faciliteren is bewust ook gebruikt in de formulering van de bedoeling van onderwijs in paragraaf 1.1 en 3.2.



*zich als gemeenschap manifesteert en hoe ze haar relatie met de omringende omgeving, c.q. de samenleving als geheel vormgeeft. Ze leren en ontwikkelen zich niet alleen op school, maar in tal van maatschappelijke verbanden waarvan ze direct of indirect deel (gaan) uitmaken, samen met andere jongeren en volwassenen. Die verbanden bieden kansen, maar stellen ook grenzen en leggen daarmee ook beperkingen op. Ze bepalen zo mede hoe en in welke richting jongeren zich (kunnen) ontwikkelen en wat ze (kunnen) leren. Idealiter is de metafoor van 'samen optrekken' leidend.*

*Het onderwijs zal succesvoller zijn naarmate het meer in lijn is met de overall bedoeling, meer betekenisvol, boeiend en uitdagend is (zie kader hieronder), zich niet alleen richt op kwalificatie, maar – in samenhang daarmee – ook op socialisatie én subjectivering<sup>38</sup>, tegemoet komt aan de basisbehoeften van leerlingen aan respectievelijk autonomie, verbondenheid en competentie, en ook de intrinsieke motivatie van leerlingen weet te prikkelen. Maar bovenal hangt het succes van onderwijs af van de mate waarin het leerlingen triggert om van meet af aan – en naar hun mogelijkheden – te participeren in hun eigen ontwikkeling en leren, daarvoor steeds meer (mede)verantwoordelijkheid te nemen en er ook steeds meer mede de regie over te voeren. Want leerlingen pakken die rol gemakkelijker op naarmate hun omgeving hun die rol gunt, daarvoor ruimte biedt, participeren stimuleert en bij dat alles maatwerk biedt en zo nodig zorgt voor een adequate toerusting voor die rol (zie kader hieronder). De dialoog vormt daarbij de basisvorm voor de manier waarop leerlingen en professionals met elkaar omgaan.*

---

**Betekenisvol, boeiend en uitdagend' is niet hetzelfde als 'leuk'**

*Regelmatig wordt op nieuwe voorstellen voor het inrichten van onderwijs gereageerd met de opmerking dat onderwijs niet leuk hoeft te zijn of zelfs dat onderwijs niet leuk is.*

*Met de termen betekenisvol, boeiend en uitdagend bedoel ik te verwijzen naar onderwijs dat 'kwartjes laat vallen', leerlingen inspireert en*

*hun nieuwsgierigheid verder voedt, inzichten geeft waarmee ze zich zelfredzamer voelen, en dus verder helpt. Onderwijs waarmee ze ook in 'het hier en nu' al uit de voeten kunnen en dat ook voor hun gevoel een toegevoegde waarde heeft.*

*Deze drie criteria impliceren dat professionals een morele plicht hebben om hun uiterste best te doen om hun leerlingen te laten ervaren waarom en waartoe ze bepaalde dingen geacht worden te doen en dát in een context die boeit en uitdaagt tot verder leren of verdere ontwikkeling. Een simpele verwijzing naar 'later' ('dat wordt later wel duidelijk') of 'voor later' is vaak niet meer dan een zwaktebod.*

*We leren niet voor de school ...*

*Onderwijs dat aan de criteria betekenisvol, boeiend en uitdagend voldoet is niet altijd leuk maar heeft voor leerlingen 'zin' en helpt hen kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen te verwerven die ze niet alleen in een specifieke schoolcontext en gedurende een beperkte periode in praktijk kunnen brengen, maar ook daarbuiten en daarna.*

---

## Maatwerk en toerusting

*Onder maatwerk bieden versta ik inspelen op verschillen tussen leerlingen en daarbij rekening houden met waartoe ze op dat moment in staat zijn qua feitelijke mogelijkheden en behoeften. En dát met een scherp oog voor de specifieke bedoeling van een activiteit of proces. Vanuit datzelfde perspectief kijkt toerusting vooral naar hun potentie. De vraag is daarbij wat ze extra nodig hebben om ook verdergaande rollen en/of taken uit te kunnen voeren.*

*Dat we in het onderwijs meer maatwerk moeten bieden, begint gemeengoed te worden. Die toerusting wordt nogal eens vergeten. Er bestaan ook misverstanden over. Participeren leer je weliswaar door te participeren, maar het blijft zaak na te gaan of leerlingen de rollen die hun toebedacht worden, wel kunnen vervullen. Tolkamp zei daarover in relatie tot zelfsturing: "De grootste misvatting is dat je 'zelfsturing' zelfsturend zou moeten leren." <sup>39</sup> (paragraaf 4.1.4)*

---

38 Zie voor een duiding van de termen kwalificatie, socialisatie en subjectivering, betekenisvol, boeiend en uitdagend o.a. Biesta (2018). Voor de termen kwalificatie, socialisatie en subjectivering zie paragraaf 3.2.2.

39 Bors (2018b).



Dat leidt in paragraaf 4.1.4. tot de volgende leidende principes.

---

#### Leidende principes

##### 7 Maatwerk en toerusting

*Het leveren van maatwerk en de zorg voor een adequate toerusting van leerlingen vormen de sleutel voor een optimale begeleiding van hun ontwikkelings- en leerprocessen.*

##### 8 Verschillende participatieprofielen

*Gelet op verschillen tussen leerlingen kan het voorkomen dat niet elke vorm van participeren op enig moment bij alle leerlingen te realiseren is of gerealiseerd hoeft te worden.*

---

#### Belemmerende overtuigingen<sup>40</sup>

Ter sprake komen ook enkele overtuigingen en opvattingen die belemmerend werken bij het bevorderen van participeren. Ze blijken weinig productief en soms zelfs contraproductief. Eén daarvan is een heel cruciale, namelijk of leerlingen object van onderwijs zijn dan wel subject in onderwijs. De conclusie in paragraaf 4.1.1 luidt als volgt.

---

#### Leidend principe

##### 6 Leerlingen primair in een subjectrol

*De ontwikkeling en het leren van jongeren zijn transactionele processen waarin ze van jongs af aan primair in een subjectrol participeren.*

---

#### Motieven voor (meer) participeren

Het zal geen verbazing wekken dat veel argumenten voor het bevorderen van het participeren van leerlingen verband houden met een visie op ontwikkeling en leren (paragraaf 4.1.6).

---

#### Volop motieven om participeren te stimuleren

*Er zijn steekhoudende motieven genoeg om het participeren hoog op de agenda te zetten in het onderwijs. Het is van belang om steeds na te gaan welke argumenten worden gehanteerd als het erom gaat leerlingen de ruimte te geven om te participeren en om dat te bevorderen.*

*Inzicht in de gegeven argumenten kan helpen bij het scherp krijgen van de specifieke bedoeling*

*van participatieactiviteiten en bij de vormgeving ervan.*

---

---

#### Professionals maken de keuze

*Een bespreking van die motieven maakt duidelijk dat niet zozeer de vraag aan de orde is of jongeren kunnen participeren in onderwijs en onderzoek. Het gaat vooral om de vraag of volwassenen bereid en in staat zijn daarvoor de condities te scheppen en of ze in dialoog met jongeren voor maatwerk en de nodige toerusting willen zorgen. Met het oog daarop zijn een bewuste en consistente keuze voor participatie als opvoedingsparadigma en een daarbij horende autoritatieve opvoedingsstijl van belang.*

---

#### 5. Kijk op de school als gemeenschap

Al een paar keer viel de term school als gemeenschap, scherper nog: als leer- en leefgemeenschap. De wijze waarop we kijken naar de school als geheel beïnvloedt eveneens onze kijk op het participeren van leerlingen en hoeveel belang we daaraan hechten. Aan de orde is hier de derde vraag die vrijwel altijd meeklinkt in gesprekken over het onderwijs en de school: in hoeverre zien we de school als leer- en leefgemeenschap waarin ook leerlingen actief participeren? In hoofdstuk 5 leidt dat tot de volgende conclusie.

---

#### De school als leer- en leefgemeenschap

*Idealiter vormt de school op alle niveaus een hechte leer- en leefgemeenschap,*

- *waarin professionals, leerlingen en – als partner in de ontwikkeling en het leren van hun kind – ook ouders participeren,*
- *waarin ze met en van elkaar leren, vanuit de gedeelde ambitie om ontwikkeling en leren op alle niveaus optimaal mogelijk te maken,*
- *waarbij leerlingen in toenemende mate (mede)eigenaar en mederegisseur zijn van hun eigen ontwikkeling en leren, en*
- *waarin professionals, leerlingen en ouders samen ook de leefgemeenschap gestalte geven, daarbij voortdurend zoekend naar een goede balans tussen individuele en algemene belangen.*

*Grondkenmerken van die gemeenschap en de daarin heersende cultuur zijn naast het parti-*

---

40 De term belemmerende overtuiging is ontleend aan Frijters (2011). Het gaat daarbij om overtuigingen die ons in de weg kunnen zitten als het erom gaat iets te doen; hier: meer ruimte te maken voor het participeren van leerlingen.

peren (mede)verantwoordelijkheid nemen voor de school als leer- en leefgemeenschap en de dialoog als basisvorm voor de manier waarop leden van de gemeenschap met elkaar omgaan. Juist als leer- en leefgemeenschap kan de school voor leerlingen – zowel in de groepen waarin ze functioneren als in de gemeenschap als geheel – ook een ware oefenplaats zijn voor de grotere samenleving, waarin ze ook nu al als opgroeiende burger participeren. De verdere ontwikkeling van leerlingen als burger (paragraaf 3.3) maakt een integraal onderdeel uit van het programma.

essentiële ingrediënt, en een adequate toerusting helpt om grenzen te verleggen.

## 6. Participeren in de praktijk en kritische succesfactoren

De vraag hoe participeren er in de praktijk uit kan zien en waarop je dan moet letten, laat zich pas echt goed beantwoorden als de andere hoofdvragen beantwoord zijn. De vraag is dan hoe een school te werk kan gaan als ze het participeren van leerlingen een grotere plek wil geven in onderwijs en schoolgemeenschap. In hoofdstuk 6 komen de volgende kritische succesfactoren naar voren.

### Kritische succesfactoren

1. Werk vanuit de bedoeling van onderwijs als onderdeel van een inspirerende, integrale visie (paragraaf 1.1 en 1.4)
2. Kies principieel voor participatie als opvoedingsparadigma, voor een autoritatieve opvoedingsstijl en voor een participatiecultuur (paragraaf 1.3.2, hoofdstuk 4 en 5)
3. Zorg voor een samenhangend, evenwichtig en elkaar versterkend palet aan participatieactiviteiten op alle domeinen en voor alle leerlingen (paragraaf 2.4.4)
4. Kies voor maatwerk en zorg voor een adequate toerusting van betrokkenen voor de hun toebedachte rollen (paragraaf 1.3.2 en 4.1.4)

Het gaat eerst en vooral om een andere mindset

Deze succesfactoren vatten samen waarom het in wezen draait: met een scherp oog voor de bedoeling van onderwijs werken vanuit een andere kijk op leerlingen, hoe zij in hun ontwikkeling en leren staan, en hoe die processen het beste te bevorderen zijn. Maatwerk is daarbij een

## Scenario's en aanbevelingen voor een brede beweging

Scholen die – werkend vanuit de bedoeling van onderwijs – willen werken aan een versterking van het participeren van leerlingen kunnen verschillende scenario's volgen.

Afsluitend volgen enkele wensen c.q. aanbevelingen. Ik ga daarbij na wat verschillende actoren zouden kunnen doen om van die versterking een brede beweging te maken.

## 1.4. WAT komt er aan de orde?

Met de thema's 2 tot en met 6 uit de vorige paragraaf zijn de vijf hoofdvragen aangestipt die in de volgende hoofdstukken aan de orde komen (figuur 1 aan het begin van dit hoofdstuk). Ik geef tal van voorbeelden.

### Voorbeelden van participatieactiviteiten

*Verspreid over het essay geef ik voorbeelden. Sommige zullen aanspreken, andere wellicht niet. Het hadden ook andere kunnen zijn, want voor alle domeinen en elke participatiemodus zijn tal van voorbeelden te geven.<sup>41</sup> Daarvan een uitputtend overzicht proberen te geven is bij voorbaat tot mislukken gedoemd. In de praktijk zullen professionals die activiteiten ontwikkelen of kiezen die het beste bij hun visie, bij hun situatie en bij die van hun leerlingen passen. Dat vraagt primair om een manier van denken, kijken en handelen. Het conceptuele kader uit dit essay kan daarvoor de basis scheppen. Daarom beperk ik me tot het schetsen van algemene denklijnen, her en der toegelicht met een concreet voorbeeld. Ter illustratie van het gebruik van het conceptuele kader licht ik enkele opgenomen voorbeelden door met behulp van de kijkwijzer uit paragraaf 2.6.*

### Dilemma

*De vijf hoofdvragen hangen inhoudelijk nauw met elkaar samen. Een logisch lijkende volgorde zou zijn om te beginnen met de vraag naar de bedoeling, direct gevolgd door die naar ontwik-*

41 Zie alleen al als het gaat om de verdere ontwikkeling van jongeren als burger bijvoorbeeld Vos (2008), Baan & Tuk (2008), Nieuwelink e.a. (2016). Zie ook de overzichten die bijeengebracht zijn in <http://burgerschapindeschool.nl>.

keling en leren en die naar de school als gemeenschap. Tegen die achtergrond zouden dan de vragen rond het begrip participeren en participeren-in-de-praktijk aan bod moeten komen.

Strikt logisch is die volgorde van de eerste drie vragen echter niet. Immers, hoe je aankijkt tegen de bedoeling van onderwijs wordt mede ingekleurd door je kijk op ontwikkeling en leren en op de school als gemeenschap. En omgekeerd!

Uit commentaren op een eerste verkenning van het thema in die logisch lijkende volgorde bleek dat het zo te lang duurde tot 'het verhaal over participatie' kwam. Daarom heb ik ervoor gekozen om de volgorde van figuur 1 aan te houden. Dus eerst de vraag rond het begrip participatie, vervolgens toch de daaronder liggende vragen naar de bedoeling, ontwikkeling en leren, en de school als gemeenschap en daarna de vraag naar de praktijk en de kritische succesfactoren.

### Integrale visie

Dat alles laat onverlet dat de eerste drie vragen alleen goed in samenhang te beantwoorden zijn. De resultante daarvan zou een integrale visie moeten zijn waarin tevens het antwoord op de andere twee vragen ingebed ligt. Daarom: als ik het in het vervolg heb over (een) integrale visie dan doel ik op **een visie die uiteindelijk een samenhangend en consistent antwoord geeft op alle vijf vragen.**

En dan heb ik het niet over een globale, vrijblijvende visie, maar over een visie waaruit richtinggevende uitspraken af te leiden zijn die op hun beurt helpen bij een optimale inrichting van de leefwereld en de systeemwereld (paragraaf 1.1, hoofdstuk 3).

Van additief naar integraal denken – participeren van leerlingen 'komt er' niet 'nog eens bij'

Eerder opperde ik dat het additieve denkmodel (paragraaf 1.2) er mede voor verantwoordelijk is dat het participeren van leerlingen – over de hele linie gezien – zo slecht uit de verf komt. Participatieactiviteiten die plaats vinden, leiden nogal eens tot suboptimale effecten. Ze blijven vaak zonder opvolging. En het is plausibel dat dit additief denken bij professionals op zich al leidt tot een gevoel van overbelasting.

Door te denken vanuit een integrale visie – zo laat ik nog zien – ontstaat het inzicht dat het participeren van leerlingen er niet nog eens bij komt. Integendeel, het raakt de bedoeling, de kern van onderwijs. Integraal denken leidt tot een veel sterkere focus op wat er echt toe doet, daagt uit om met eenzelfde activiteit verschillende doelen

– passend bij de specifieke bedoeling van die activiteit – tegelijk te 'bedienen' en kan helpen dat gevoel van overbelasting te verminderen.

---

### Pendel– c.q. leeswijzer

Een gevolg van die samenhang tussen de hoofdvragen is dat ik redelijk vaak – en bij voorbaat met excuus – voor een nadere toelichting op een bepaalde passage verwijs naar voorgaande óf nog komende paragrafen en hoofdstukken. Enige redundantie is mijn essay dan ook niet vreemd. Maar door dit hoofdstuk het karakter van een samenvatting te geven wordt het mét herhalingen en verwijzingen naar andere plekken gemakkelijker om te pendelen tussen onderdelen van dit essay. Want lezen we niet steeds vaker niet meer van de eerste tot de laatste pagina van een verhaal?

Om het pendelen te vergemakkelijken en toch het overzicht te kunnen bewaren heb ik in dit essay inspringende teksten (kaderteksten) voorzien van een aantal kleuren: grijs, rood of blauw. De betekenis is als volgt

---

### Samenvatting, Conclusie of Voorstel

*Belangrijke stappen in het betoog*

---

---

### Overweging

*Een meer algemene beschouwing, soms ook een reminder uit een voorgaande passage of een verwijzing naar andere passages*

---

---

### Voorbeeld of Onderzoek

*Voorbeelden, een toelichting aan de hand van een voorbeeld of een toelichting vanuit onderzoek*

---

## 2. Participeren ... waar hebben we het over?

### Overzicht

*Voor de conclusies uit dit hoofdstuk en de samenhang met de andere hoofdstukken, zie hoofdstuk 1. Daar werd duidelijk dat het begrip participatie verre van eenduidig is en dat de term participatie niet de hele lading dekt. Ik pleitte er voor om 'participatie' te verbreden door ook te kijken naar actieve(re) rollen van leerlingen die schuil gaan onder andere noemers. Tegelijkertijd blijft het van belang te zoeken naar mogelijkheden om in specifiekere termen te spreken over participeren (paragraaf 1.2 vooral onder a). Met het oog daarop wordt in dit hoofdstuk het al genoemde meerdimensionale model opgebouwd (figuur 3 in paragraaf 1.3.2). Met dat model en de aanvullende kijkwijzer waarvan het model een onderdeel vormt, is elke participatieactiviteit specifiek te duiden. En wel in termen van de achterliggende visie, de participatiemodus, het domein waarop ze plaatsvindt en enkele additionele kenmerken. Aan de orde komt ook de bijzondere positie van het domein van eigen ontwikkeling en leren. De rol die de professionals te spelen hebben is essentieel, want participeren van leerlingen vraagt iets van de professionals.*

Tot nu toe is het begrip participeren vooral in algemene zin gebruikt voor nogal uiteenlopende manieren waarop leerlingen een actieve rol hebben dan – kort door de bocht – het slechts uitvoeren van wat anderen voor hen bedacht hebben. Met inbegrip dus van activiteiten die schuil gaan onder andere termen (paragraaf 1.2). Het gebruik van participeren als containerbegrip hoeft geen probleem te zijn zolang betrokkenen uit ervaring weten waarom het in een specifiek geval gaat. Of als ze – zo nodig – het feitelijke of beoogde participeren van leerlingen nader kunnen specificeren of nuanceren. Dat is op z'n zachtst gezegd handig als er spraakverwarring kan optreden. Gesprekspartners kunnen gemakkelijk verschillende beelden hebben bij 'participatie'.

### Participatie als opvoedingsparadigma met een eigen opvoedingsstijl

*Participatie is ook geduid als een opvoedingsparadigma dat gepaard gaat met een eigen, autoritatieve opvoedingsstijl (paragraaf 1.3.2). Deze komen verder ter sprake in paragraaf 4.2.*

### 2.1. Van participatieladder naar participatiemodi of -rollen

De behoefte om in het participeren van jongeren een differentiatie aan te brengen bestaat al langer. Bekend is de zogenoemde participatieladder van Hart. Hij ontwikkelde daartoe een ladder met de volgende treden:

1. manipulatie;
2. decoratie;
3. tokenisme / afkopen;
4. in opdracht maar geïnformeerd;
5. geconsulteerd en geïnformeerd;
6. initiatief bij volwassenen maar jongeren beslissen mee;
7. initiatief en leiding bij jongeren;
8. initiatief bij jongeren, jongeren beslissen samen met volwassenen.

Op de eerste drie treden is sprake van ogenschijnlijke participatie. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld een afspraak in de schoenen geschoven (manipulatie), ze doen mee voor de goede sier door aanwezig te zijn bij bijvoorbeeld een activiteit voor ouders (decoratie) of ze hebben een rol waarmee de school wil laten zien dat ze oog heeft voor een bepaalde groep leerlingen (tokenisme). Van echte participatie is pas sprake vanaf de vierde trede. Jongeren hebben vanaf die trede zelf voldoende zicht op het doel of de bedoeling van de activiteiten in kwestie, en een (meer) actieve rol.<sup>42</sup>

### Kritiek op het idee van een ladder (1): eerder rollen van volwassenen

*Een belangrijk kritiekpunt is dat de ladder van Hart niet zozeer vormen van participeren van jongeren weergeeft. De treden staan meer voor de verschillende rollen die volwassenen aannemen*

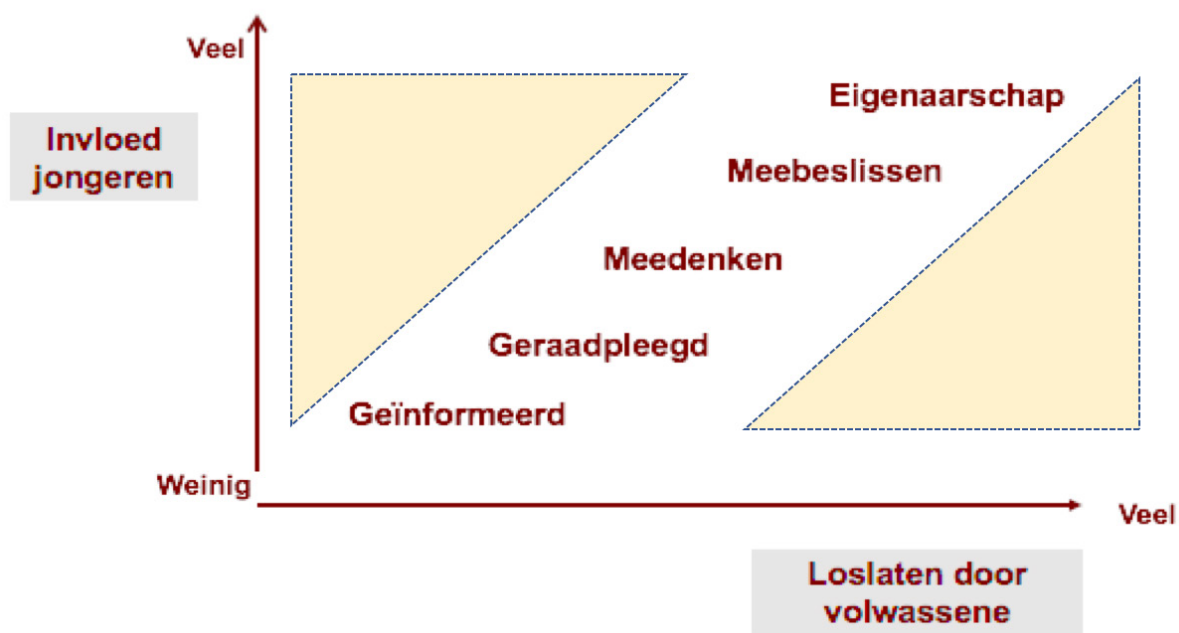
42 Naar De Winter (2005, pagina 56 e.v.). De ladder van Hart stamt uit 1992.

*in relatie tot het participeren van jongeren. Meer specifiek gaat het in feite om de mate van controle en invloed die volwassenen uitoefenen op het proces.<sup>43</sup> Dat is een belangrijk inzicht: participeren van jongeren vraagt iets van volwassenen. Zij zijn het vooral die bepalen hoe vanzelfsprekend of natuurlijk het participeren van jongeren is (zie ook paragraaf 4.1.2).*

Dit inzicht komt expliciet naar voren in de versimpelde ladder, gebruikt in het project De Vreedzame School (figuur 4).<sup>44</sup> Deze ladder start op Hart's vierde sport van onderen.

die past bij het verwachte of feitelijke gedrag van de jongere. In de geel gearceerde gebieden ter linker- of rechterzijde van de denkbeeldige ladder is die match suboptimaal of ontbreekt die zelfs.

Ook volgens Shier bepalen volwassenen en in het bijzonder de cultuur van de setting waarin zij met jongeren verkeren in sterke mate in welke mate jongeren daadwerkelijk kunnen participeren. De noodzaak van een optimale match tussen het beoogde gedrag van jongeren en het denken en handelen van professionals komt fraai tot uitdrukking in zijn 'Pathways to Participation' (figuur 5, zie volgende pagina).<sup>45</sup>



Figuur 4 Op zoek naar de match tussen gedrag van jongeren en gedrag van professionals

De grafische weergave laat zien dat participeren op een bepaalde trede pas goed tot zijn recht kan komen als professionals het feitelijke of gewenste gedrag van jongeren adequaat faciliteren. Hier wordt dat gesymboliseerd door de mate waarin de volwassene 'loslaat', niet alles zelf bedenkt en regelt. Dit 'loslaten' moet dan wel verstaan worden in de context van een autoritatieve opvoedingsstijl (paragraaf 1.3.2, 4.2). Dat vraagt zowel sturing als steun bieden en uitdagen, beide in een mate

Deze figuur werkt als een spiegel voor professionals die willen nagaan hoe serieus ze het participeren van jongeren nemen; concreet: hoe ze zelf in dat proces staan, hoe ze dat participeren bevorderen en hoe het beleid van de organisatie erop inspeelt.

Kritiek op het idee van een ladder (2): geen hiërarchie – denk in termen van rollen van jongeren

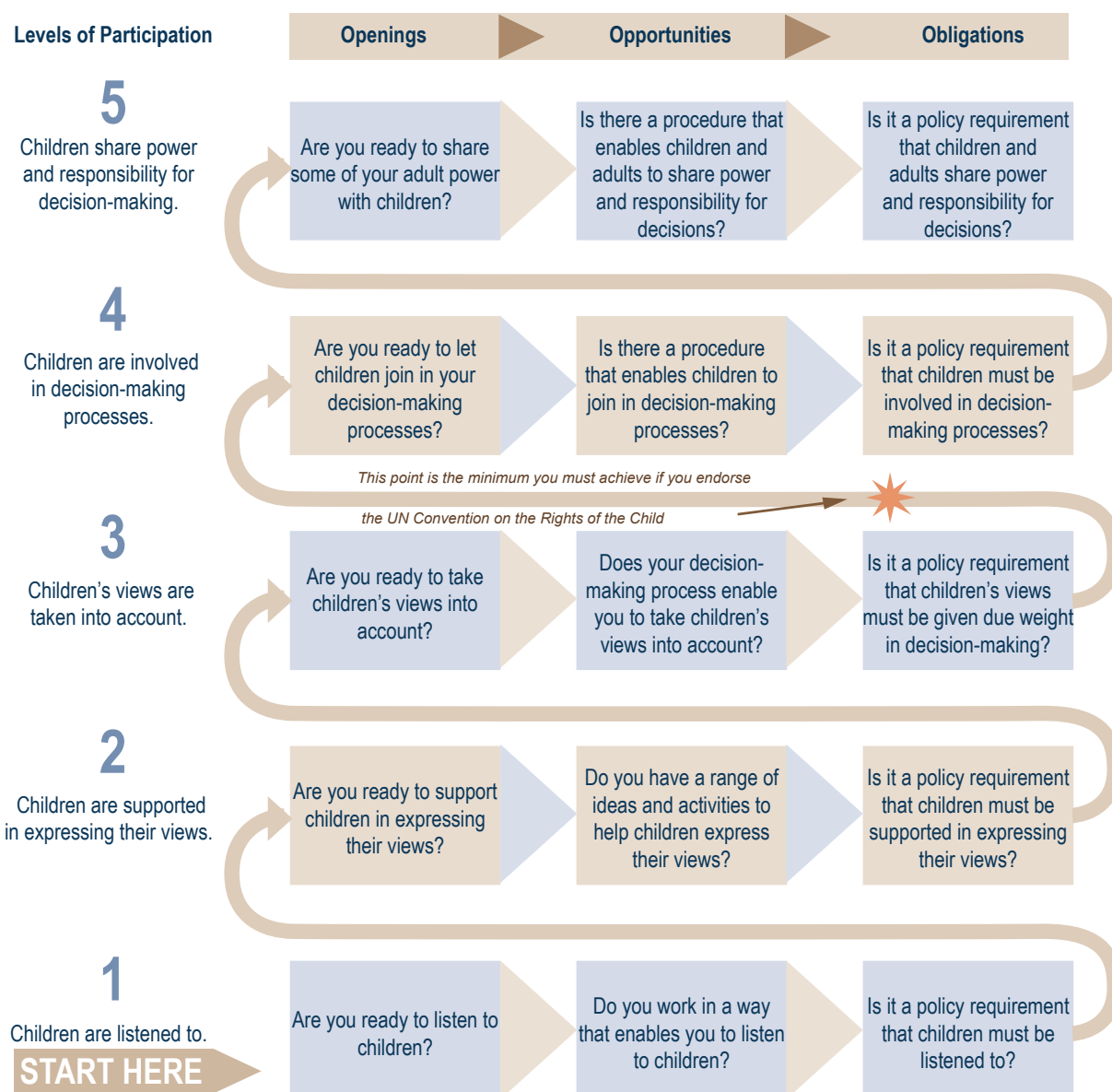
*Een tweede kritiekpunt betreft het veronderstelde hiërarchische karakter van de oplopende treden. De ladder zou ten onrechte kunnen suggereren*

43 Dedding & Moonen (2013), pagina 19.

44 De bron was niet meer te traceren. De horizontale dimensie heette oorspronkelijk 'Invloed leerkracht' en liep van veel naar weinig. Hier is de dimensie 'omgekeerd' en 'loslaten door volwassenen' genoemd. Zo lopen beide dimensies vanuit het 0-punt van het assenstelsel van weinig naar veel. Ter verduidelijking van het vervolg van de toelichting zijn de geel gearceerde driehoekige vlakken toegevoegd.

45 Shier (2001, 2006, 2010). De figuur is uit Shier (2006).





Figuur 5. Shier's 'Pathways to Participation'

*dat steeds geldt: 'hoe hoger hoe beter'.<sup>46</sup> Dit punt wordt getackeld door niet te denken in termen van een verticale ladder met niveaus maar als een horizontale ordening van rollen.*

Een toepassing daarvan is te zien in de manier waarop men in de traditie van het zogeheten participatieonderzoek waarin jongeren zelf een rol hebben (paragraaf 4.1.6), omgaat met de niveaus die Arnstein onderscheidde. Volgens haar kunnen jongeren betrokken zijn of par-

ticiperen als:

- Drijvende kracht (Driving force)
- Mede-onderzoeker (Co-researcher)
- Beoordelaar (Reviewer)
- Adviseur (Advisor)
- Informatieverstrekker (Information Provider)
- Onderzoeksubject (Research subject).

Volgens Smit c.s. zou een verticale ordening ten onrechte weer kunnen suggereren dat hogere niveaus beter zouden zijn. Zij zien ze meer als rollen die afwisselend kunnen worden ingenomen en plaatsen deze rollen dan ook horizontaal naast elkaar (figuur 6).<sup>47</sup>

46 Dedding & Moonen (2013), pagina 18. Shier (2006) benadrukte eveneens het niet-hiërarchisch bedoelde karakter van zijn paden ('Pathways to participation').

47 Smit (red.), Van der Valk & Wever (2011).

| Rollen in onderzoek  |                        |          |             |                  |                  |
|----------------------|------------------------|----------|-------------|------------------|------------------|
| Object van onderzoek | Informatie-verstrekker | Adviseur | Beoordelaar | Mede-onderzoeker | Drijvende kracht |

Figuur 6. Rollen van jongeren in onderzoek (naar Smit c.s.)

Deze indeling laat zich redelijk gemakkelijk vertalen naar het onderwijs, al is de onderzoekomgeving anders dan een onderwijscontext. De eerste twee rollen zijn inherent aan welke vorm van onderwijs ook. Immers, jongeren zijn op school om 'onderwijs te krijgen'. Ze worden daar vaak beschouwd als object van onderwijs.<sup>48</sup> En leraren zullen hen voortdurend direct of indirect bevragen om te zien of ze met hun onderwijs op de goede weg zijn. De andere vier rollen vragen weliswaar om een meer specifieke vertaling, maar het is interessant om vanuit het perspectief van participeren-in-onderzoek naar het onderwijs te kijken. Zo'n kijk triggert bij leerlingen de ontwikkeling van een kritisch-onderzoekende benadering van zowel de wereld om hen heen als hun eigen ontwikkeling en leren. Ze raakt de kern van de school als gemeenschap waarin op alle niveaus geleerd wordt (paragraaf 5.2).

## 2.2. Participatiemodi of -rollen

Vier modi of rollen

*Ik kies voor een indeling in vier modi of rollen: meeleven, meehelpen of meedoen, meedenken, en meebeslissen (figuur 7). Die indeling heeft zijn bruikbaarheid aangetoond bij het denken over partnerschap tussen ouders en school.<sup>49</sup>*

*Ook deze vierdeling van participatiemodi is niet hiërarchisch bedoeld. Meer naar rechts' (dus van meeleven richting meebeslissen) is niet noodzakelijk beter (paragraaf 2.2.1).*

| Participatiemodi of -rollen |                      |           |              |
|-----------------------------|----------------------|-----------|--------------|
| Meeleven                    | Meehelpen of meedoen | Meedenken | Meebeslissen |

Figuur 7. Participatiemodi of -rollen in het onderwijs

Deze indeling laat zich verbinden met de rollen adviseur, beoordelaar, mede-onderzoeker en drijvende kracht van Arnstein. Adviseur en beoordelaar kunnen nuan-

ceringen zijn op meedenken. Als medeonderzoeker optreden kan – afhankelijk van de specifieke invulling – zowel meehelpen of meedoen als meedenken en meebeslissen impliceren. 'Drijvende kracht' heeft veel in zich van zowel meedenken (opvattingen etaleren, initiatief nemen e.d.) als meebeslissen.

### 2.2.1. Meeleven: vooral betrokken of nieuwsgierig meeleven

Participeren in de vorm van meeleven wordt nogal eens betrokkenheid genoemd, terwijl de term participatie dan beperkt wordt tot de actievere participatiemodi (meehelpen of meedoen, meedenken, en meebeslissen) (paragraaf 2.3.2, figuur 9). In figuur 7 gaat het bij meeleven vooral om actieve betrokkenheid. Er is sprake van een actieve, nieuwsgierige toewending van leerlingen naar het proces waarin ze betrokken worden en/of naar degenen die daarin ook participeren.

Betrokken worden en betrokken zijn

*Er is een onderscheid te maken tussen betrokken worden en betrokken zijn. Leerlingen worden in onderwijs sowieso betrokken zodra ze onderwijs 'krijgen', maar dat wil nog niet zeggen dat ze betrokken zijn of zich betrokken opstellen. Betrokkenheid kent overigens gradaties. Het is geen alles-of-niets-kwestie.*

Betrokken meeleven wordt niet echt bevorderd als leerlingen puur benaderd worden als 'object van onderwijs' en 'informatieverstrekker' (Arnstein's eerste twee rollen). Professionals zullen hen moeten benaderen als subject die het onderwijs mede maken tot wat het is, en als gesprekspartner (paragraaf 4.1).<sup>50</sup> Het ligt voor de hand dat ze de informatie die ze via en over hen verkrijgen ook continu naar hun leerlingen terugkoppelen. En wel zó dat die informatie betekenis voor hen heeft en ze een goed beeld krijgen van hun ontwikkeling en leren. Op die manier kunnen ze in het vervolg nog beter meeleven of actiever gaan participeren. De meeleef-modus staat of valt immers met

<sup>48</sup> Die aanduiding object van onderwijs kiest positie in de controverse rond de vraag of leerlingen nu object van of subject in het onderwijs zijn. Dat is niet mijn positie: het is productiever hen als subject te zien (paragraaf 4.1.1).

<sup>49</sup> Zie Partnerschap: Ouders – school ([www.leraar24.nl/partnerschap-ouders-school/](http://www.leraar24.nl/partnerschap-ouders-school/)), Beek, Van Rooijen & De Wit (2007), De Wit (2005).

<sup>50</sup> In die paragraaf komt die controverse over object van onderwijs versus subject in onderwijs aan de orde.

voldoende geïnformeerd zijn. Professionals kunnen leerlingen daarbij helpen door hen te informeren over de bedoeling van de processen of situaties waarin zij betrokken worden en door deze ook verder zo te duiden dat die processen en situaties betekenis en zin voor hen krijgen.

---

### Leerlingen informeren

*Op Marianum Scholengemeenschap zorgen docenten “ervoor dat het voor de leerling duidelijk is:*

- *wat er geleerd en bereikt moet worden in de lessen,*
  - *hoe er geleerd moet worden op klassikale en individuele basis en*
  - *waarom en waartoe er geleerd moet worden.”*<sup>51</sup>
- 

### Iets mis met betrokken meeleven?

Er is niets mis met betrokken meeleven als een meer passieve vorm van participeren, tenminste als dat de bedoeling is. Aan de orde is steeds de vraag: wat is de specifieke bedoeling van een participatieactiviteit en heeft die hier en nu een toegevoegde waarde? Wel is het zo dat jongeren al heel vroeg in hun ontwikkeling ook actievormen laten zien: ze nemen initiatieven, komen met suggesties, nemen zelf beslissingen, wijzen impliciet of expliciet voorstellen van volwassenen af, of brengen andere eigen acties in het spel. Ze doen dat als ze daarvoor de ruimte krijgen, maar niet alleen dan (hoofdstuk 4)!

### 2.2.2. Meedoen of meehelpen, meedenken en meebeslissen

Betrokken meeleven kan ertoe leiden dat leerlingen ook actief meehelpen of meedoen met wat er gaande is. Meedenken is aan de orde als leerlingen min of meer uit zichzelf aangeven wat zij in een situatie willen, hoe zij denken dat een taak het beste kan worden uitgevoerd of wat voor hen het beste werkt. Of als ze (mee) zoeken naar oplossingen voor problemen of naar mogelijkheden om obstakels waarop zij stuiten uit de weg te ruimen.

Meedenken met een daartoe stimulerende leraar kan heel gemakkelijk overgaan in meebeslissen c.q. samen bepalen wat het beste kan worden gedaan. Dat kan gebeuren in informele situaties (één op één met de leraar of in een groep) of in formele settings (bijvoorbeeld in een leerlingenraad of een MR).

### 2.2.3. Doorgaans vloeiende overgangen

In het algemeen gesproken is er zelden een absoluut onderscheid tussen de vier modi. Zo kan een als meedenken ingezette dialoog met en tussen leerlingen in een groep leiden tot consensus en daarmee de status van meebeslissen krijgen of in elk geval voelen als een gezamenlijk genomen beslissing.

### Of toch niet?

Van vloeiende overgangen is minder sprake op een school waar professionals zelf een scherpe grens trekken tussen meedenken en meebeslissen. Dus waar ze ‘op hun strepen gaan staan’ en uitstralen dat zij degenen zijn die beslissen. Dat laatste moge dan uiteindelijk terecht zijn, gelet op hun eindverantwoordelijkheid voor wat er in het onderwijs gebeurt, maar daarmee missen zij de crux. Waarom zou de school – in het besef van wat zij nastreeft en in de wetenschap dat zij eindverantwoordelijk is – niet met een scherp oog voor de basisbehoeften van leerlingen hun (mede)verantwoordelijkheid en mederegie stimuleren en daarom voortdurend de dialoog met hen aangaan? En wat is er dan bevredigender dan dat bijvoorbeeld leerlingen en leraar (en eventueel ook ouders) op enig moment samen tot een goed besluit komen?

### 2.2.4. Het voorvoegsel mee-

Vanwege die eindverantwoordelijkheid van de school is bewust gekozen voor het voorvoegsel mee- in ‘meeleven’ enzovoorts. De school kan weliswaar een gemeenschap zijn met een democratische inslag, maar wordt nooit een (volledig) democratische gemeenschap. De machtsbalans slaat per definitie steeds door naar de professionals die zich daarbij gesteund weten door hun maatschappelijke opdracht. Die opdracht ligt besloten in de rond het onderwijs opgetrokken systeemwereld. In paragraaf 5.2.1 ga ik kort in op scholen die zich affichereren als democratische school (zie in het bijzonder de kaders Eindverantwoordelijkheid bij de school).

## 2.3. Participatiedomeinen in het onderwijs

Het maakt nogal wat uit of het gaat om bijvoorbeeld meedenken over de eigen ontwikkeling en het eigen leren of om meedenken over het reilen en zeilen van de school als geheel. Het is daarom handig om een aantal domeinen te onderscheiden waarop leerlingen kunnen participeren.

---

<sup>51</sup> Marianum Scholengemeenschap. Ons onderwijs ([https://marianum.nl/wp-content/uploads/2016/08/waaijer\\_onsonderwijs\\_web.pdf](https://marianum.nl/wp-content/uploads/2016/08/waaijer_onsonderwijs_web.pdf)). Eerder onderdeel van een voorbeeld in paragraaf 1.1.2.

## Vier domeinen

Ik onderscheid een viertal domeinen: dat van eigen ontwikkeling en leren, dat van de groep(en) waarin leerlingen functioneren, dat van de school als geheel, en tenslotte dat op het snijvlak tussen school en samenleving (figuur 8). Ervaringen die leerlingen opdoen in het tweede, derde en vierde domein en buiten (de invloedssfeer van de) school kunnen een impact hebben op hoe zij zich verder ontwikkelen en wat zij uiteindelijk leren (domein 1). De twee verticale pijlen in de figuur benadrukken de samenhang tussen de vier domeinen (paragraaf 2.3.1).

| School |                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------|
| ↑      | Eigen ontwikkeling en leren                             |
|        | Functioneren in groep(en)                               |
|        | Functioneren in de school als geheel                    |
| ↓      | Opereren op snijvlak school – samenleving o.l.v. school |

Figuur 8. Domeinen in de school waarop leerlingen actief (kunnen) zijn

### 2.3.1. Bijzondere positie van het domein van eigen ontwikkeling en leren

Het eerste domein is bewust benoemd als het domein van eigen ontwikkeling en leren en niet als het domein van het primair proces. Voor mij is dat een gevolg van het denken vanuit de bedoeling. Hoe belangrijk het primair proces school-organisatorisch bezien ook is, het is geen doel op zich. Het is een middel en een belangrijke voorwaarde voor die ontwikkeling en dat leren, en dus ook voor het realiseren van de bedoeling van onderwijs. Centraal staan die ontwikkeling en dat leren. En die processen overstijgen het primair proces. Ze vinden of kunnen overal plaats vinden, ook buiten de school.

Voor ontwikkeling en leren vormen de andere drie domeinen een meer of minder rijke bedding. Op school participeren leerlingen doorgaans meer of minder structureel in één of meer groepen (het tweede domein). Daarin en daaraan leren en ontwikkelen ze zich ook, bewust of onbewust. En dat geldt ook voor de context van de school als organisatie en gemeenschap (het derde domein) en via activiteiten op het snijvlak tussen school en samenleving (het vierde domein). Het belang van deze domeinen voor ontwikkeling en leren neemt toe naarmate ze sterker benut worden als plek waar leerlingen niet alleen kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen kunnen verwerven maar ook kunnen toepassen en 'toetsen'.<sup>52</sup>

### Bijzondere positie

*Het eerste domein is onverbrekkelijk verbonden met twee onderling nauw verbonden zaken. Allereerst het realiseren van de overall bedoeling van onderwijs. Uiteraard voor zover als dat binnen de mogelijkheden van de leerling ligt. Op de tweede plaats het stimuleren van leerlingen om actief te participeren in hun eigen (brede) ontwikkeling op het vlak van kwalificatie, socialisatie en subjectivering en hun verdere ontwikkeling als burger, waarbij ze steeds meer en steeds beter (mede)verantwoordelijk worden voor hun ontwikkeling en leren en die processen ook steeds meer zelf mee-regisseren. Het eerste domein vormt zo als het ware het stramien waarop uiteenlopende leerervaringen en leeropbrengsten – opgedaan in verschillende leeromgevingen – kunnen samenkomen. Dat is essentieel vanuit beide perspectieven (het realiseren van de overall bedoeling en het bevorderen van dat eigenaarschap van leerlingen voor hun eigen ontwikkeling en leren). In hoeverre die leerervaringen en leeropbrengsten inderdaad samenkomen en worden geïntegreerd, hangt sterk af van de gidsrol die betrokken professionals hierin kunnen hebben. Daarnaast bepalen zij ook vooral hoe vanzelfsprekend of natuurlijk het participeren van leerlingen is op de verschillende domeinen en in hoeverre de andere domeinen ook worden aangesproken bij de verdere ontwikkeling van leerlingen (zie verder paragraaf 2.5 onder a en b, hoofdstuk 4).*

### 2.3.2. Het 16-cellschema

De combinatie van modi met domeinen leidt tot een 16-cellschema (figuur 9). We hebben daarmee de 'voorkant' te pakken van het eerder geschetste meer-dimensionale model (figuur 3). Het 16-cellschema vormt daarmee een handig hulpmiddel voor een eerste specificatie van de wijze waarop leerlingen in een bepaald geval participeren. Ik kom hierop terug in paragraaf 2.6.

Figuur 9. Het 16-cellen schema: de combinatie van domeinen en modi

De cellen 1, 5, 9 en 13 zijn geel gearceerd omdat ze staan voor de vaak wat meer passieve vormen

52 'Toetsen' in de zin van beproeven op hun zin en betekenis.

| Modus<br>Domein                   | Meeleven | Meehelpen of<br>meedoen | Meedenken | Meebeslissen |
|-----------------------------------|----------|-------------------------|-----------|--------------|
| Eigen<br>ontwikkeling<br>en leren | 1        | 2                       | 3         | 4            |
| Eigen<br>groep(en)                | 5        | 6                       | 7         | 8            |
| De school als<br>geheel           | 9        | 10                      | 11        | 12           |
| Snijvlak school<br>– samenleving  | 13       | 14                      | 15        | 16           |

van participeren (meeleven in de zin van betrokken meeleven), terwijl de andere cellen actievere vormen aanduiden (paragraaf 2.2.1). De grens daartussen is vloeiend (paragraaf 2.2.3).

#### Waar komen de domeinen uitgebreider ter sprake?

*De domeinen en de daarop voorkomende participatiemodi of -rollen komen uitgebreider aan de orde in de volgende hoofdstukken. Het ligt voor de hand om het eerste domein aan de orde te stellen in het hoofdstuk over ontwikkeling en leren (vooral paragraaf 4.3). De andere drie domeinen sluiten mooi aan bij het hoofdstuk over de school als gemeenschap (vooral paragraaf 5.4 en 5.5).*

Te verwachten is dat kernactiviteiten een grotere impact hebben op de ontwikkeling en het leren van leerlingen dan marginale activiteiten. Zeker als ze naadloos aansluiten bij een doordachte visie op ontwikkeling en leren van leerlingen en ze mede een manifestatie zijn van een visie op de school als leer- en leefgemeenschap die mede oefenplaats is voor wat leerlingen zich eigen maken aan kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen.

#### Focus op kernactiviteiten

*Het ligt voor de hand dat een school die het participeren van leerlingen wil bevorderen, vooral kiest voor kernactiviteiten in de hier bedoelde zin.*

## 2.4. Additionele kenmerken van participatieactiviteiten

Het meerdimensionale model voor de specificatie van participatieactiviteiten (figuur 3) kent naast de 'voorkant' (figuur 9) bestaande uit participatiemodi (de horizontale dimensie) en domeinen (de verticale dimensie) ook een dieptedimensie. Daarbij gaat het om een samengestelde dimensie, bestaande uit drie dimensies. Die zijn voor het gemak aangeduid als dichotome variabelen: kern – marginaal, structureel – incidenteel, en allen – enkelen. In de praktijk zal het meestal geen zwart – wit kwestie zijn, maar eerder een meer of minder van het één of het ander.

### 2.4.1. Meer een kernactiviteit of meer marginaal?

Participatieactiviteiten verschillen in de mate waarin ze de kern raken van waar het om draait in onderwijs. In de mate dus waarin ze af te leiden zijn uit de bedoeling van onderwijs c.q. een bijdrage leveren aan de realisering ervan. Bij marginale activiteiten is sprake van een zwakke of mogelijk zelfs kunstmatige verbinding met de bedoeling.

#### Kernactiviteiten op de verschillende domeinen

*Op het eerste domein liggen voorbeelden in de sfeer van leerlingen die participeren in hun eigen (brede) ontwikkeling op het vlak van kwalificatie, socialisatie en subjectivering en hun verdere ontwikkeling als burger, waarbij ze steeds meer en steeds beter (mede)verantwoordelijk worden voor hun ontwikkeling en leren en die processen ook steeds meer zelf mee-regisseren (paragraaf 2.3.1).*

*Op het domein van de groep en de school als geheel gaat het om activiteiten die te maken hebben met een actieve rol in de zorg voor elkaar of voor de sfeer in de groep of de school als geheel (de school als plek waar het goed leren en samenleven is). Of meer specifiek: activiteiten gericht op het samen oplossen van wat als problematisch ervaren wordt. Het ligt voor de hand dat ze daarbij ook eerder verworven kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen inzetten.*

*Op het domein van het snijvlak tussen school en samenleving valt te denken aan activiteiten*



waarin leerlingen via vormen van betrokken meeleven, meehelpen of meedoen, meedenken en/of meebeslissen kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen verwerven en toepassen die binnen de school minder gemakkelijk te verwerven en/of toe te passen zijn.

### Werken met een portfolio

Een specifiek voorbeeld dat de kern raakt vormt het (mede) samenstellen van het eigen portfolio. Leerlingen bespreken dat vervolgens met hun groepsleraar of mentor en hun ouders (cellen 2 en 3 of zelfs ook cel 4 uit figuur 9). Bij voorkeur gaat het daarbij om de stand van hun ontwikkeling en leren in de volle breedte, inclusief de progressie die ze doormaakten en de uitdagingen waarvoor ze staan. Essentieel is wel dat het portfolio – ook in de ogen van de leerlingen zelf – in functie staat van het bevorderen van hun ontwikkeling en leren en dat het hun (mede)eigenaarschap en mederegie bevordert. Uiteraard ziet het portfolio er bij kleuters anders uit en komt het ook anders tot stand dan bijvoorbeeld bij VO-leerlingen.

Het portfolio kan een krachtig middel zijn. Het wordt krachtiger naarmate het beter alle aspecten dekt die bepalend zijn voor het perspectief waarin ontwikkeling en leren idealiter plaats vinden:

- a) de groei van leerlingen in autonomie, verbondenheid en competentie,
- b) hun ontwikkeling op het vlak van kwalificatie, socialisatie en subjectivering,
- c) hun verdere ontwikkeling als burger.

Een concreet voorbeeld biedt het Farel College: "Leerlingen op het Farel leren steeds meer een grote mate verantwoordelijkheid voor hun leerproces te nemen. Een element in dit proces is het portfolio waarin de leerling zelf vastlegt waar hij staat op het gebied van vaardigheden en persoonlijke groei. Daaraan gekoppeld zit de reflectie van de leerling op al die terreinen.

Voor die reflectie zijn de input van de mentor en de vakdocenten onmisbaar. Een gesprek over het portfolio met mentor, medeleerlingen en ouders helpt de leerling in zijn groeiproces. Op die manier kan de reflectie verdiept worden en krijgt het portfolio meer waarde." <sup>53</sup>

### Gemengde werkgroep

Enkele leerlingen participeren als gelijkwaardige in een gemengde werkgroep met professionals en ouders. Daarbij onderzoeken ze in dialoog met elkaar hun onderscheiden perspectieven op een bepaalde ontwikkeling, om vervolgens te bekijken tot welke gemeenschappelijke aanbevelingen ze kunnen komen (cel 11, mogelijk zelfs cel 12 uit figuur 9).

Zitten leerlingen er min of meer voor spek en bonen bij en domineren professionals en ouders, dan is er natuurlijk sprake van een marginale activiteit, mogelijk zelfs een vorm van schijnparticipatie (Hart's decoratie of tokenisme, paragraaf 2.1).

Overigens, of het gaat om een kern- of een marginale activiteit is zelden een absoluut kenmerk van een activiteit. Daarvoor is een activiteit vaak te veel afhankelijk van bijvoorbeeld de context waarbinnen ze wordt uitgevoerd (zie het vorige en het volgende voorbeeld).

### Corvee

Als corveetaken moeten worden uitgevoerd als straf zonder direct inhoudelijk verband met de aard van het 'vergrijp', dan gaat het om een marginale activiteit. De activiteit gaat daarentegen in de richting van een kernactiviteit (cel 10) als ze verbonden is aan het besef samen verantwoordelijk te zijn voor de kwaliteit van de leefomgeving.

### Maatschappelijke stage

Of de maatschappelijke stage in cel 13, 14, 15 of zelfs 16 van figuur 9 te plaatsen is, hangt – afgezien van de specifieke bedoeling ervan – maar net af van die context en de ruimte die mede-participanten aan de leerlingen in kwestie bieden. In hoeverre de stage ook een duurzame bijdrage levert aan de ontwikkeling en het leren van leerlingen (domein 1), hangt sterk af van hoe school en professionals omgaan met vragen, leerervaringen en leeropbrengsten die leerlingen opdoen in de aanloop naar, de uitvoering van en de terugblik op de stage (zie de bespreking van de stage in paragraaf 2.5).

<sup>53</sup> Zie voor het Farel College de schoolgids, hoofdstuk Ouders ([www.farel.nl/wp-content/uploads/2018/12/20181212WTK-Schoolgids\\_magazine-Farel-sept-2018-2.pdf](http://www.farel.nl/wp-content/uploads/2018/12/20181212WTK-Schoolgids_magazine-Farel-sept-2018-2.pdf)). Voor een ander voorbeeld zie Het College Weert (<https://leerling2020.nl/differentieren-met-een-portfolio/>). Op <https://leerling2020.nl/category/praktijkvoorbeelden/> zijn meer voorbeelden te vinden.

### 2.4.2. Meer structureel of incidenteel?

Actuele maatschappelijke thema's kunnen in het onderwijs incidenteel aan de orde zijn. Denk aan 'geweld' naar aanleiding van een incident op school of 'verkiezingen' naar aanleiding van de verkiezingen voor de Tweede Kamer, het Europese parlement of de gemeenteraad. Ze kunnen ook continu en structureel meebepalen met welke activiteiten leerlingen zich bezighouden. Vaak zal het dan gaan om activiteiten die gelieerd zijn aan zaken die spelen op het snijvlak tussen school en samenleving (cellen 13 e.v. uit figuur 9).

---

#### Focus op structurele activiteiten

*Scholen die het participeren van leerlingen hoog in het vaandel hebben staan, zullen zoveel mogelijk kiezen voor een structurele verankering van participatieactiviteiten die voor de ontwikkeling van leerlingen relevant zijn.*

*Dat sluit niet uit dat participeren ook incidenteel plaats vindt. Juist de school die oog heeft voor het principiële belang van participeren in en voor de ontwikkeling van leerlingen weet in te spelen op ontwikkelingen die zich toevallig voordoen of plotseling aanbieden.*

---

---

#### Werken met een portfolio

*Zie paragraaf 2.4.1. Dit is doorgaans structureel ingebed in de manier waarop een school werkt.*

---

### 2.4.3. Vooral enkele of alle leerlingen? Het bereik van een activiteit

Het bereik van een participatieactiviteit refereert aan het aantal leerlingen dat er direct of indirect in participeert. Soms doen aan een activiteit direct slechts enkele leerlingen mee, simpel omdat het niet haalbaar of zinvol is dat alle leerlingen erin participeren. Dat geldt bijvoorbeeld voor een leerlingenraad of een MR, of een onderzoek dat leerlingen, professionals en ouders samen uitvoeren. Andere activiteiten kunnen bedoeld zijn voor alle leerlingen van een bepaald jaar. Denk bijvoorbeeld aan deelname aan een maatschappelijke stage. Tenslotte zijn er ook activiteiten waaraan alle leerlingen van de school deelnemen. Daar is bijvoorbeeld sprake van als een school haar leerlingen veel ruimte geeft om hun eigen werk in te plannen. Of een school die hen consistent benadert als (mede)verantwoordelijk voor en mederegisseur van hun eigen leren en ontwikkeling.

---

#### Focus op een optimaal bereik

*Scholen die het participeren van leerlingen belangrijk vinden, zullen vooral kiezen voor activiteiten met een optimaal of zelfs maximaal bereik.*

---

---

#### Werken met een portfolio

*Zie paragraaf 2.4.1. Het bereik van deze activiteit zal maximaal zijn: alle leerlingen doen er in principe aan mee.*

---

#### Betrekken van leerlingen bij schoolbeleid

*Hoe relevant het kenmerk 'allen – enkelen' is, blijkt uit onderzoek rond het effect van het betrekken van leerlingen bij schoolbeleid. Dat kan ad hoc gebeuren of in de vorm van het participeren van leerlingen in formele organen als een leerlingenraad of MR. In het algemeen komt daaruit naar voren dat leerlingen die hier actief participeren tal van inzichten opdoen in het reilen en zeilen van de school als organisatie of gemeenschap. Ze verwerven ook de nodige vaardigheden (van algemene aard of passend bij hun verdere ontwikkeling als burger). Ze hebben tenslotte ook meer zelfvertrouwen en verwerven een betere sociale positie. Echter, leerlingen die niet op deze wijze participeren, profiteren daar niet van, tenzij indirect. Van een indirect effect is bijvoorbeeld sprake als de wel participerende leerlingen betrokken zijn bij besluitvorming die doorwerkt in de vormgeving van het onderwijs (bijvoorbeeld meer ruimte voor het participeren van leerlingen of meer maatwerk).<sup>54</sup>*

---

#### Verbindende rol van enkelen?

Bij activiteiten waarin maar enkele leerlingen direct participeren maakt het nogal wat uit wat de specifieke bedoeling ervan is en wat hun participeren betekent voor de andere leerlingen. Nogal eens komt het voor dat enkele leerlingen zonder veel verbinding met de andere leerlingen participeren in een leerlingenraad of MR, of in een op schoolniveau werkende werkgroep of in een school-breed onderzoek (activiteiten die – afhankelijk van bedoeling en invulling – te plaatsen zijn in de cellen 10, 11 en/of 12 van figuur 9). Dan rijst de vraag hoe niet-participerende leerlingen toch op de een of andere manier betrokken kunnen worden bij zo'n activiteit, al is het maar door hen geïnformeerd

---

<sup>54</sup> Kennisrotonde (2017b), pagina 1 en 5. Zie ook bijvoorbeeld De Groof e.a. (2001).

te houden over wat er speelt en wat de betekenis daarvan is voor henzelf en/of de schoolgemeenschap. Dat vraagt overigens wel de nodige aandacht voor de toerusting van de participerende leerlingen voor hun (dubbel)rol: participeren in de activiteit in kwestie én hun medeleerlingen geïnformeerd houden en/of als achterban raadplegen!

Overigens, dát sommige leerlingen wel en andere niet participeren in activiteiten op schoolniveau heeft veelal ook te maken met een verschil tussen leerlingen in affiniteit met dat soort activiteiten. Naarmate een activiteit verder af ligt van een directe focus op de eigen ontwikkeling en het eigen leren, is de kans groter dat leerlingen er minder affiniteit mee hebben.

#### 2.4.4. Naar een samenhangend, evenwichtig en sterk palet aan activiteiten

Een school die haar leerlingen optimaal wil laten participeren in activiteiten die hun aangaan, zal tenminste een aantal kernactiviteiten voor alle leerlingen structureel inbedden in het programma. Daarnaast zullen er activiteiten zijn waarin niet alle leerlingen participeren. En er zal ruimte blijven voor incidentele activiteiten.

Het gaat er uiteindelijk om een zodanig samenhangend, evenwichtig en elkaar versterkend palet aan participatieactiviteiten te ontwikkelen, dat die samen een optimaal bereik en een optimaal effect hebben (paragraaf 6.1).

## 2.5. Wat doen school en professionals?

Een belangrijk inzicht uit paragraaf 2.1 is dat het vooral de professionals zijn die bepalen hoe vanzelfsprekend het participeren van leerlingen is. Willen leerlingen naar vermogen optimaal kunnen participeren, dan dient er een match te zijn tussen de beoogde actievare rol van leerlingen en het gedrag van de professionals. Bij een goede match is er geen sprake van onder- noch overvragen van leerlingen (figuur 4). Het meerdimensionale model in figuur 3 kent daarom een onderliggende vraag, die voortdurend meeklinkt, namelijk: wat doen school en professionals (huidige situatie) of wat zouden ze moeten doen (gewenste situatie) om ervoor te zorgen dat leerlingen gestimuleerd worden om hun beoogde rol te nemen? Deze vraag komt terug bij de bespreking van de domeinen in de hoofdstukken 4 en 5. Hier volsta ik met enkele algemene toelichtingen.

---

### 'School en/of professionals'

*Als het gaat om de rol van de school of de professionals spreek ik veelal in algemene zin over de professionals als collectief. Samen dragen zij zorg voor de activiteiten die leerlingen in staat stellen te participeren op de verschillende domeinen. Het voert te ver om hier steeds te differentiëren in wie nu precies wat doet. Het ligt voor de hand dat een schoolleider of een lid van de directie andere rollen heeft dan bijvoorbeeld een team- of bouwleider, een groepsleraar of een mentor, een vakleeraar of een intern begeleider.*

---

Hoe wezenlijk de rol van de professionals is, blijkt onder meer uit het volgende voorbeeld.

---

### De Groepsvergadering

*De betekenis van een participatieactiviteit is niet alleen sterk afhankelijk van de specifieke bedoeling die eraan gegeven wordt. Die betekenis is ook afhankelijk van de context, de groep leerlingen die erbij betrokken zijn en de rol van de leraar. Dat laat zich illustreren aan de hand van het onderzoek dat Verhoeven uitvoerde naar de Groepsvergaderingen zoals die plaats vinden in zogenoemde Vreedzame Scholen. De Groepsvergadering is bedoeld om een platform te bieden voor meningsuiting en om leerlingen een stem te geven.<sup>55</sup>*

*De effectiviteit van de tweewekelijkse Groepsvergaderingen bleek sterk afhankelijk te zijn van de gebruikte werkvormen en vooral ook van de leraar. "Leerkrachten die zichzelf een minimale rol geven en de gehele verantwoordelijkheid voor het verloop bij leerlingen leggen, grijpen weinig in waardoor het democratisch proces zich onvoldoende ontwikkelt of in gevaar kan komen. Bij onervaren leerkrachten en leerlingen blijkt dit te kunnen resulteren in een bepalende stem van enkele leerlingen en gebrek aan dialoog. Leerkrachten die een voorzittersrol aannemen of een coachende rol hebben voor de leerlingvoorzitter, bewerkstelligen een betere balans tussen het geven van verantwoordelijkheid aan leerlingen en het bewaken van een veilig en democratisch klimaat. Hoe leerkrachten deze balans bepalen is afhankelijk van de mate van ervaring van leerkrachten en leerlingen met de Groepsvergadering,*

---

<sup>55</sup> Zie voor een meer specifieke inkleuring van de bedoeling <https://vreedzaam.net/februari-2018/item/377-informatie-over-de-groepsvergadering>. De Vreedzame School komt verder aan de orde in paragraaf 5.4.4

*maar ook (van) het verantwoordelijkheidsgevoel van leerlingen, het klimaat in de groep en leeftijd van de leerlingen.”<sup>56</sup>*

---

**a. Neem de eindverantwoordelijkheid maar ga in dialoog met leerlingen en ouders en daag hen uit tot participeren en het nemen van (mede)verantwoordelijkheid**

Vanuit hun eindverantwoordelijkheid voor onderwijs en school scheppen professionals een leer- en leefgemeenschap waarvan zichzelf, leerlingen en – op hun manier – ook ouders als partners deel uitmaken. In principe is dat een continu scheppingsproces (paragraaf 5.3). De professionals hebben daarin het voortouw en idealiter doen zij dat vanuit een integrale visie (paragraaf 1.1 en 1.4). Inherent daarin is een principiële keuze voor participatie als opvoedingsparadigma, voor een autoritatieve opvoedingsstijl en voor een daarbij passende grondhouding (paragraaf 1.3.2 en 4.2). Participeren van leerlingen en ouders spreekt dan vanzelf, net zo goed als dat allerlei zaken in dialoog met hen vorm krijgen en leerlingen en ouders daarvoor ook (mede)verantwoordelijkheid (leren) nemen. Dat laatste uiteraard voor zover dat past bij hun rol en hun mogelijkheden (paragraaf 1.3.2 en 4.2.3).

---

**Eindverantwoordelijkheid**

*Om misverstanden te voorkomen: onderwijs waarin leerlingen volop participeren sluit niet uit dat professionals vooraf of gaandeweg onderwijs ontwerpen dat optimaal past bij de bedoeling van onderwijs zoals zij die zien (paragraaf 5.2).*

---

**b. Zorg voor een verbinding tussen leeromgevingen en voor een synthese van leerervaringen en leeropbrengsten**

Zoals aangegeven, neemt het domein van eigen ontwikkeling en leren een bijzondere positie in. Uiteenlopende leerervaringen en leeropbrengsten die leerlingen opdoen of realiseren in tal van leeromgevingen (de domeinen daarbij inbegrepen) kunnen daar samenkomen. Idealiter zou dat ook moeten gebeuren. Of dat gebeurt, hangt voor een groot deel af van de wijze waarop professionals daarmee omgaan (paragraaf 2.3.1). Zij bepalen in hoge mate wat de impact van andere leeromgevingen is op de ontwikkeling en het leren van leerlingen. De vraag rijst dan: hebben professionals voldoende oog voor die leerervaringen en leeropbrengsten? Slagen zij erin leerlingen te helpen om te

komen tot productieve verbindingen tussen relevante ervaringen en opbrengsten?

Een belangrijke plek om leerlingen daarbij te helpen vormt uiteraard wel dat primair proces, waar vaak de meeste aandacht van professionals naar uitgaat. Voor een optimale synthese zullen zij echter verder moeten kijken en ook andere leeromgevingen en vooral de ervaringen die leerlingen daar opdoen mede in de gezamenlijke beschouwing moeten betrekken.

---

**Weer die bedoeling ...**

*Als het van belang is dat leerlingen kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen verwerven die ze niet alleen in een specifieke schoolcontext en gedurende een beperkte periode in praktijk kunnen brengen, dan ligt hier een belangrijke opgave. Zeker in situaties waarin nog sprake is van een zwaar accent op teaching and learning to the test.*

*Die opgave impliceert een principiële keuze voor de ambitie om leerlingen te helpen bij de integratie van relevante leerervaringen en -opbrengsten waar ze die ook opdoen of realiseren. Dat vraagt een grote alertheid en een scherp oog voor wat leerlingen doormaken en beleven, hoe ze tegen zaken aankijken en met welke vragen ze zitten. Het ligt vervolgens voor de hand om niet alleen elders opgedane leerervaringen in het primair proces te betrekken, maar vooral ook het tweede, derde en vierde domein (dat van respectievelijk de groep, de school als geheel, het snijvlak met de samenleving) te benutten als oefenplaats voor het toepassen en ‘toetsen’ van wat ze eerder leerden (paragraaf 2.3.1).*

**En de dialoog ...**

*Overigens is er geen beter middel om meer zicht te krijgen op de leerervaringen en leeropbrengsten van leerlingen dan een open dialoog met hen en een uitnodigende open sfeer waarin ze die ervaringen en opbrengsten kunnen inbrengen. De professionals hoeven het dus niet alleen te doen. Sterker nog: leerlingen zelf hebben daar ook een rol in en wel sterker naarmate ze meer in staat zijn om medeverantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen ontwikkeling en leren en daarover mede de regie te voeren.*

*Wat professionals daarbij verder helpt is een goed inzicht in de aanknopingspunten die een bepaald vak of leergebied biedt voor het leggen van die verbindingen.*

---

<sup>56</sup> Verhoeven (2012, pagina 188).

Leren op alle niveaus – de ‘core business’ van de school

*Op deze manier geven professionals samen met leerlingen de schoolgemeenschap vorm als een levende gemeenschap waarin op alle niveaus en door alle betrokkenen geleerd wordt. Op die manier brengt de school haar ‘core business’ – leren en leren mogelijk maken – in alle facetten van haar functioneren tot uitdrukking (paragraaf 5.2).*

---

### Leren met en van elkaar!

*Het Haags Montessori Lyceum voerde een project uit met als insteek: leerlingen meer betrekken bij de vormgeving van hun eigen onderwijs en eigen leerproces gaat hand in hand met het leren van en met elkaar, leerlingen én professionals.<sup>57</sup>*

---

### De maatschappelijke stage

*Ooit verplicht in het VO in het kader van het thema burgerschap, is de stage niet langer verplicht. Op scholen waar de verplichting domineerde bij de invoering, bleef de stage niet zelden een Fremdkörper.*

### Waardering

*De maatschappelijke stage als concept of format<sup>58</sup> lijkt alles in zich te hebben om te fungeren als stramien waarop elementen van kwalificatie, socialisatie en subjectivering voor leerlingen meer betekenis kunnen krijgen. Met een aangescherpte specifieke bedoeling zou ze heel goed passen bij de overall bedoeling van onderwijs.*

*Als er iets is wat de ervaringen met de maatschappelijke stage ons leren, dan is het wel dat het van belang is om de vragen die leerlingen vooraf hadden, de antwoorden die ze vonden, de nieuwe vragen die ze kregen en de ervaringen die ze opdeden met uitgevoerde activiteiten juist ook aan de orde te stellen in het primair proces en tot voorwerp te maken van gezamenlijke reflectie. Door te erkennen dat die ervaringen ertoe doen en er zo mogelijk een vervolg aan te geven, wordt voorkomen dat die activiteiten beperkt blijven tot*

*(hooguit) leuke projectjes waarna weer wordt overgegaan tot de orde van de dag.*

*Kijkend naar de additionele kenmerken van de stage als participatieactiviteit (paragraaf 1.3.2, figuur 3) valt het volgende op: goed in praktijk gebracht zou de stage de kern raken van waar het om draait in onderwijs, zou een structureel karakter voor de hand liggen en zou het bereik maximaal zijn (alle leerlingen zouden er minstens eenmaal in participeren). De impact ervan op hun eigen ontwikkeling zou dan groot kunnen zijn. Hiermee is overigens niet gezegd dat de bedoeling van onderwijs niet op een andere manier even goed zou kunnen worden gerealiseerd. Ook de maatschappelijke stage is maar een middel.*

### Onze school is Present

*Interessant in verband met de afschaffing van het verplichte karakter van de stage in het VO is dat er basisscholen zijn die bewust kiezen voor een maatschappelijke stage. Een aantal scholen gebruikt daarbij de methodiek Onze school is Present. Daarbij zetten leerlingen zich groepsgevoels actief in, in de buurt van de school, vaak ten behoeve van kwetsbare mensen. Het gaat erom een brug te slaan tussen leerlingen die iets te bieden hebben en mensen die daarmee geholpen kunnen worden. “Op deze manier leren leerlingen hoe het is om anderen te helpen. Het brengt enthousiasme in de school én ze zijn gericht op hun omgeving”, aldus de directeur van Stichting Present. Centraal staan de bereidheid en het vermogen een actieve bijdrage te leveren aan de samenleving.*

*De gevolgde methodiek zorgt ervoor dat het niet gaat om een eenmalige inzet van leerlingen. Het is een cyclisch proces. Tal van activiteiten lenen zich hiervoor, zoals koekjesbakken in een verzorgingshuis, spelletjes doen bij de daklozenopvang of een ontmoeting met mensen met een verstandelijke beperking. En het effect? Leerlingen leren wat hun talenten zijn, wat ze kunnen doen, waar ze affiniteit mee hebben. Soms is dat iets heel anders dan hun leraar had ingeschat. Zo kan een leerling helemaal opbloeien als hij een oudere kan helpen door diens rolstoel te duwen en een gesprekje aan te knopen. Het materiaal nodigt ook uit na te denken over hoe de samen-*

---

57 Bron: [www.youtube.com/watch?v=Wm6\\_z1h8ns&trk=organization-update-content\\_share-video-embed\\_share-article\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=Wm6_z1h8ns&trk=organization-update-content_share-video-embed_share-article_title) (vanaf circa 03:00 tot het einde). Zie ook <https://hml.nl/ons-onderwijs/gepersonaliseerd-onderwijs-2/> en <https://hml.nl/app/uploads/2018/10/Schoolgids-2018-2019-definitief.pdf>.

58 Bronnen: <http://burgerschapindeschool.nl/Paginas/Wat-is-MAS.aspx> en <http://burgerschapindeschool.nl/onderwijs-aanbod/maatschappelijke-stage>.



*leving eruit ziet: wat voor kansen en problemen zijn er, welk verschil is er tussen arm en rijk, ziek en gezond, eenzaam of niet?*

*Een essentieel onderdeel van de methode is de gezamenlijke reflectie op opgedane ervaringen. Bijvoorbeeld vanuit de vraag: wat heeft je geraakt en wat niet?*<sup>59</sup>

### **Waardering**

*Goed uitgevoerd raakt deze activiteit de kern van waar het om draait in onderwijs. De methodiek gaat uit van een structureel karakter en het bereik lijkt maximaal in de zin dat alle leerlingen er in participeren, al kan hun rol verschillen.*

*Leerlingen laten participeren in een andere setting dan de school en een gezamenlijke reflectie op de vraag waartoe dat leidde, levert niet zelden inzichten op die iets van een antwoord vormen op de vraag waartoe leerlingen in staat zijn als ze eens onder andere omstandigheden werken dan de gebruikelijke.*<sup>60</sup>

onderzoekend tewerk te gaan en daarna ook te reflecteren op die activiteiten: waarom en hoe werden ze opgepakt, wat werd concreet gedaan, hoe verliepen de activiteiten, wat voor effecten hadden ze, wat brachten ze de leerlingen (in de brede zin van het woord) en hoe is ervan te leren voor een volgende keer? De ontwikkeling van die houding is belangrijk en past bij een school die haar 'core business' waarmaakt (zie onder b., en paragraaf 5.2).

### **f. Werk vanuit de specifieke bedoeling van participatieactiviteiten**

Op alle domeinen is een veelheid van activiteiten te bedenken en in te zetten. Dat geldt alleen al voor een thema als de verdere ontwikkeling als burger.<sup>61</sup> Het is daarom essentieel niet alleen voortdurend de overall bedoeling van onderwijs scherp in het vizier te houden, maar ook de specifieke bedoeling van afzonderlijke activiteiten. Aan de orde is dan steeds de vraag welke toegevoegde waarde een bepaalde activiteit heeft voor de ontwikkeling en het leren van leerlingen (paragraaf 1.1.3, hoofdstuk 3).

### **c. Voed het gevoel deel uit te maken van een gemeenschap**

Inherent aan onderwijs is dat leerlingen functioneren in groepen. Op hun beurt vormen die weer belangrijke organisatorische eenheden binnen de school als geheel. Daarmee is nog niets gezegd over de kwaliteit van het functioneren van leerlingen en professionals in die eenheden en in de school als geheel. Een belangrijk aandachtspunt is het voeden van het gevoel deel uit te maken van een gemeenschap en daar samen verantwoordelijk voor te zijn. Dat gevoel ontstaat niet vanzelf. Een essentiële voorwaarde voor het ontstaan ervan is dat professionals dat gevoel zelf ervaren en ook consistent uitstralen (hoofdstuk 5).

### **d. Heb oog voor maatwerk en toerusting**

Het bevorderen van het participeren van leerlingen vraagt om maatwerk en een goed oog voor de toerusting voor de rollen die ze kunnen vervullen dan wel binnen hun bereik liggen (paragraaf 1.3.2, 4.1.4).

### **e. Investeer in de ontwikkeling van een kritisch-onderzoekende houding**

Participatieactiviteiten op welk domein ook bieden tal van mogelijkheden om samen met leerlingen kritisch-

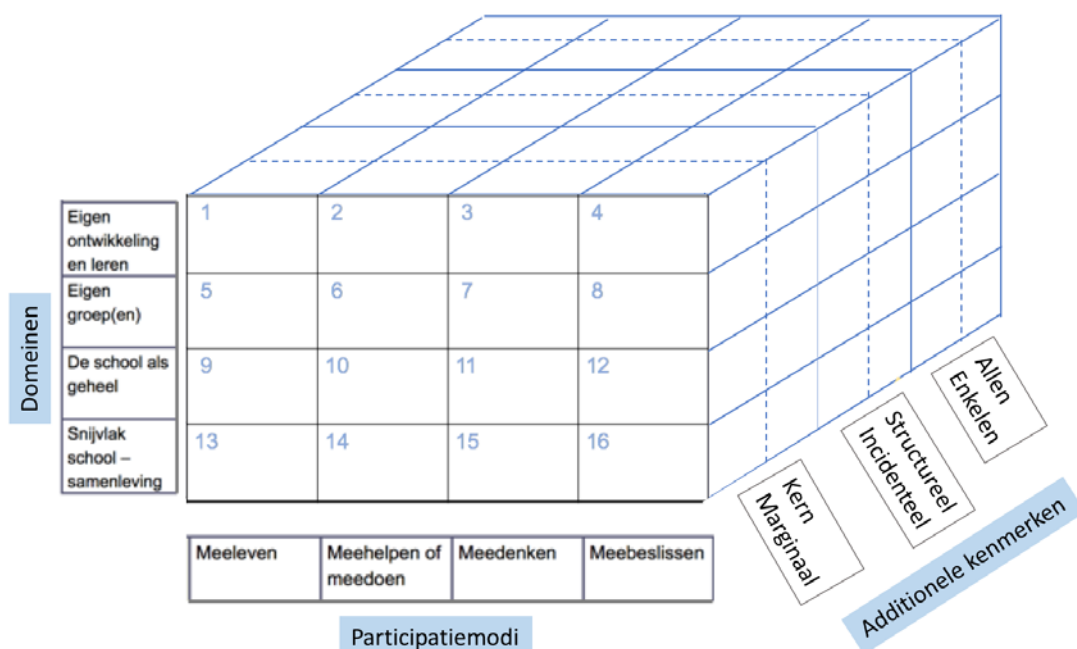
## **2.6. Model en kijkwijzer**

Participeren bestaat in meervoud. Het participeren van leerlingen kan zeer uiteenlopende vormen aannemen. Het volgende model vat de bespreking van participeren in de vorige paragrafen samen (figuur 10, eerder opgenomen als figuur 3).

59 Stevens zei ooit in de context van het introduceren van nieuwe vormen van leren: we weten eigenlijk niet waartoe leerlingen onder andere omstandigheden in staat zijn.

60 Verus (2017) (<http://bit.ly/2n0PWcp>). Zie verder Stichting Present Nederland of een lokale Stichting Present in bijvoorbeeld Harderwijk of Amersfoort. Zie meer over het ontwikkelen van materiaal en de achtergrond <https://pauline-buit.nl/portfolio-items/onze-school-is-present/>.

61 Zie paragraaf 1.4 en de verwijzingen daar.



Figuur 10. Model voor het specificeren van concrete vormen van 'participeren van leerlingen'

Dit model triggert een drietal vragen en enkele subvragen:

- Via de horizontale dimensie: welke participatiemodus is vooral in het geding?
- Via de verticale dimensie: op welk domein speelt dat participeren zich vooral af?
- Via de dieptedimensie: welke additionele kenmerken zijn aanwezig? Deze samengestelde dimensie omvat drie variabelen, voor het gemak in dichotome vorm (in de praktijk zijn uiteraard meer posities denkbaar):
  - a.) Kern – marginaal: raken of benaderen de activiteiten in kwestie de kern van waar het eigenlijk om draait in onderwijs (de bedoeling van onderwijs) of zijn ze wat meer marginaal van aard? Structureel – incidenteel: hebben ze een (meer) structureel dan wel een (meer) incidenteel karakter?
  - b.) Allen – enkelen: wat is het (feitelijke of te verwachten) bereik ervan? Concreter: gaat het om een activiteit voor (in principe) alle leerlingen of zijn slechts enkele leerlingen betrokken, al dan niet als representant van alle leerlingen?

### 2.6.1. Een kijkwijzer

#### De kijkwijzer

*Het model uit figuur 10 en de daaraan ten grondslag liggende vragen vormen de body van de kijkwijzer waarmee specifieke vormen van participeren scherper in beeld te krijgen zijn. Het beantwoorden van de vragen gebeurt bij voorkeur vanuit een integrale visie (paragraaf 1.4).*

#### Kijkwijzer

*Om helder te krijgen waarom het gaat bij een bepaalde participatieactiviteit bieden de volgende vragen een goede ingang.*

*a) Wat is de specifieke bedoeling van de activiteit? Anders geformuleerd: wat is de toegevoegde waarde ervan voor de leerlingen in kwestie? Belangrijke subvragen zijn in dit verband:*

- Hoe verhoudt deze specifieke bedoeling zich tot de overall bedoeling van onderwijs? (Paragraaf 1.1, hoofdstuk 3)*
- Van welke opvatting over de ontwikkeling en het leren van leerlingen gaat de activiteit uit? (Paragraaf 1.3.2, hoofdstuk 4)*
- Welke opvatting over de school als gemeenschap gaat er schuil achter de activiteit? (Paragraaf 1.3.2, hoofdstuk 5)*

*b) Tegen de achtergrond van het meerdimensionale model (figuur 10):*

- Om welke participatiemodus (of -modi) gaat het? Anders gezegd: hoe ziet het gedrag van de leerlingen er (idealiter) uit?*
- Op welk domein (welke domeinen) speelt de activiteit zich af, en*
- Welke additionele kenmerken heeft de activiteit?*

*c) Welke rol vervullen of worden de professionals geacht te vervullen om die specifieke bedoeling in een bepaalde context waar te maken? (Paragraaf 2.5)*

*d) Wat is er bekend over de activiteit uit onderzoek, (andere) literatuur, ervaringen van andere scholen waarmee we ons voordeel kunnen doen?*

#### Nota bene

*De vragen hoeven niet per se in deze volgorde aan bod te komen. Ze zullen vaak in een iteratief proces enkele malen doorlopen worden, wat dan telkens kan leiden tot een aanscherping van het antwoord.*

#### Weging of waardering

*Als het antwoord op de vragen bekend is, kan overgegaan worden tot een weging of waardering van de activiteit. Is een aanscherping wenselijk? Zijn er alternatieven? Uiteindelijk leidt dat dan tot een 'go' of een 'no go'.*

### 2.6.2. Gebruik van de kijkwijzer

De kijkwijzer laat zich gebruiken voor twee te onderscheiden situaties.

#### Het in kaart brengen van de huidige situatie

De insteek is hier: welke activiteiten vinden momenteel plaats en hoe sterk komen ze naar voren als je ernaar kijkt met gebruikmaking van de kijkwijzer? Is een aanscherping nodig van de activiteiten zelf, hun specifieke bedoeling en/of de rol van de professionals? Niet zelden zal na een eerste analyse van al lopende

activiteiten blijken dat er witte vlekken in het activiteitenarsenaal zitten: niet alle cellen, bijvoorbeeld, uit het 16-cellschema (figuur 9) zullen even adequaat bestreken worden. Mogelijk is een aanvulling nodig (maar dan beweegt het denken zich al richting de tweede – gewenste – situatie).

#### Het schetsen van een gewenste situatie

Hier is de insteek: de ontwikkeling van een samenghangend, evenwichtig en elkaar versterkend palet aan participatieactiviteiten op alle domeinen en voor

alle (of specifieke groepen) leerlingen. Eventueel al bestaande activiteiten worden hierbij beoordeeld op hun toegevoegde waarde voor de gewenste situatie. Mogelijk moeten ze worden gewijzigd of aangescherpt om beter aan te sluiten bij andere gewenste activiteiten.

Is dit proces van aanpassing van bestaande en het zoeken naar nieuwe activiteiten enigszins gevorderd, dan loont het de moeite om steekproefsgewijs te bezien welke rollen individuele leerlingen naar verwachting op zich zullen of kunnen nemen op de verschillende domeinen. Aan de ene kant is het de bedoeling dat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen, aan de andere kant is het ook een realiteit dat niet alle leerlingen (al) even goed zullen kunnen participeren in de gekozen activiteiten of daarmee evenveel affiniteit hebben.

### **Vooraf een heuristisch middel**

De kijkwijzer lijkt nogal complex. Maar oefening – zo leert de ervaring – baart kunst. Op enig moment kun je met het gedachtegoed achter de kijkwijzer ‘spelen’. Het instrument werkt het beste als een heuristisch middel, dat je ertoe dwingt om over participeren in meervoud te denken en te spreken. ‘Participeren’ dus als een begrip dat verschillende domeinen kan bestrijken, verschillende rollen kan impliceren, verschillende vormen kan aannemen en verschillende andere kenmerken kan hebben.

Vervolgens rijst in beide situaties de vraag hoe verschillende participatieactiviteiten elkaar – mede door een daarbij passende rol van de professionals – zo kunnen gaan versterken dat niet alleen een optimale mix van activiteiten ontstaat maar dat ook de impact ervan optimaal wordt.

Hieronder ter afsluiting twee voorbeelden ter illustratie van het gebruik van de kijkwijzer.

---

#### **Formele organen: leerlingenraad en MR**

*Een leerlingenraad en nog sterker de medezeggenschapsraad zijn formele vormen van participeren van leerlingen op het terrein van inspraak en medezeggenschap op het domein van de school als geheel (meedenken en meebeslissen, in het model de cellen 11 en 12). Met ‘inspraak en medezeggenschap hebben’ is tevens de specifieke*

*bedoeling goeddeels aangeduid.*

*Het participeren van leerlingen in dit soort gremia past bij een visie op ontwikkeling en leren die ervan uitgaat dat leerlingen al heel jong opvattingen hebben die ertoe doen, dat het goed is naar hen te luisteren en hen in de gelegenheid te stellen ook (mede)verantwoordelijkheid te nemen voor wat er in de schoolgemeenschap gebeurt. Het past ook bij de school als een op democratische leest geschoeide leer- en leefgemeenschap om naast professionals en ouders leerlingen eveneens inspraak en medezeggenschap te bieden.<sup>62</sup>*

*De MR is een bij wet geregeld inspraakorgaan; in het VO participeren daarin ook leerlingen.<sup>63</sup> In de praktijk zien we uiteenlopende vormgevingen: van een raad die zich alleen richt op zaken waarover geledingen volgens de wet een advies- of instemingsbevoegdheid hebben tot een raad die vooral ‘aan de voorkant’ van het beleid alle zaken bespreekt die ouders, leerlingen of professionals van belang vinden.*

*Een leerlingenraad is niet verplicht, maar zowel in het PO als het VO komen leerlingenraden in verschillende vormen voor. In zo'n raad hebben daartoe gekozen leerlingen inspraak. Ze kunnen meedenken en meebeslissen en leren (mede)verantwoordelijkheid te dragen voor het reilen en zeilen van de schoolgemeenschap.<sup>64</sup> Soms is het gemakkelijker om leerlingen te werven voor een leerlingenraad dan voor de MR. Kennelijk wordt de eerste ervaren als dichterbij de leerlingen staand.<sup>65</sup>*

*Ervaringen van andere scholen leren het volgende. “De leerlingenraad is er vóór en dóór leerlingen.” “Dat zeggen docenten van het Praktijkonderwijs (Pro) die de leerlingenraad op hun school coördineren of begeleiden. Zij hebben ervaren dat een coördinator of ‘kartrekker’ zeker nodig is om de leerlingenraad op Pro-scholen van de grond te krijgen en ‘levend te houden’. Maar de belangrijkste voorwaarde is misschien nog wel het enthousiasme van de leerlingen zelf. Dat enthousiasme ontstaat als inspraak effect heeft en als alle leer-*

---

62 Zie ook het Project Versterking Medezeggenschap (z.j.). “Medezeggenschap is (...) dienstbaar aan de kwaliteit van het onderwijs (...) én dienstbaar aan de school als leefgemeenschap van leerlingen, ouders en personeel. Medezeggenschap behoort eveneens bij te dragen aan een gezonde afweging van de belangen van de leerlingen, het personeel, de ouders, de leerlingen en de school als organisatie.” (Advies ‘goede medezeggenschap’ in het onderwijs).

63 De Wet Medezeggenschap Scholen (WMS).

64 Berlet (2009).

65 Berlet (2009, pagina 10–11).

lingen ervaren dat ze verantwoordelijkheden krijgen op school".<sup>66</sup>

### Werkwijze

*"De leerlingenraad wordt bestuurd door leerlingen uit verschillende klassen. We proberen uit elke klas 1 leerling naar voren te halen die namens zijn of haar klas in de raad zit. Namens onze leerlingenraad zit er ook een leerling in de medezeggenschapsraad. De leerlingenraad houdt zich bezig met problemen in en om de school die door leerlingen worden opgemerkt. Dit loopt van praktische zaken zoals pauzeruimtes tot problemen met werkwijzen of houdingen van leraren. Als een probleem aan de orde wordt gesteld gaat de leerlingenraad deze eerst onderzoeken, daarna een oplossing bedenken en vervolgens wordt er in overleg met de schoolleiding bekeken of de oplossing doorgevoerd kan worden".<sup>67</sup>*

### Waardering

*De specifieke bedoeling van beide organen past goed bij de overall bedoeling van onderwijs – zeker als de specifieke bedoeling wordt aangescherpt in de richting van organen met vooral een proactieve rol 'aan de voorkant van het beleid'. Dat wordt onderstreept door een visie op ontwikkeling en leren van leerlingen en de school als leer- en leefgemeenschap. Waar een school zowel een leerlingenraad heeft als een MR is het zaak te zorgen voor een heldere relatie tussen beide organen en hun wederzijdse taakstellingen.<sup>68</sup>*

*De houding en de – soms initiërende – rol van de professionals doen er ook toe. De impact van deze gremia op ontwikkeling, leren en samenleven binnen de schoolgemeenschap hangt voor een groot deel af van het belang dat de school en individuele professionals hechten aan inspraak en medezeggenschap. Nemen ze die serieus en willen ze daar herkenbaar ook iets mee doen? Zijn ze ook – samen met ouders en bij de MR in het VO ook leerlingen – bereid te investeren in werving van leden en vooral ook in een adequate toerusting van leerlingen voor hun rollen? "Leerlingen kunnen goed meepraten vanuit ervaring, maar ze hebben wel een kenniskloof (...) Het is belang-*

*rijk dat de schoolleiding zorgt dat leerlingen begrijpen waarover het gaat." <sup>69</sup>*

*Die impact die de gremia in feite hebben, vormt een aanwijzing voor de mate waarin deze activiteit de kern raakt van waar het om draait in onderwijs. Vaak gaat het om een structurele activiteit. Een belangrijk aandachtspunt vormt – naast die vaak onderschatte toerusting<sup>70</sup> – het bereik. In veel gevallen zullen slechts enkele leerlingen actief participeren. De vraag rijst dan hoe de anderen betrokken worden, en wel zo dat ze in elk geval betrokken kunnen meeleven en op die manier 'iets meekrijgen' van de impact van deze vormen van inspraak en medezeggenschap (zie ook paragraaf 2.4.3 onder de kop Verbindende rol van enkelen?).*

*Tenslotte, er bestaan tal van handreikingen en voorbeelden van andere scholen waar betrokkenen – professionals, leerlingen en ouders – hun voordeel mee kunnen doen.<sup>71</sup>*

### Feedback geven aan leraren

*Op een aantal scholen is het gebruikelijk dat leerlingen periodiek hun mening geven over het pedagogisch en didactisch handelen van hun leraren als onderdeel van een gedeelde ambitie om het onderwijs te optimaliseren. Daarmee is de specifieke bedoeling ervan aangeduid. Leerlingen hebben daar opvattingen over en daar kunnen school en leraren – en uiteindelijk ook zichzelf – van profiteren.*

*Dat gebeurt bijvoorbeeld op Wolfert Dalton in Rotterdam. Een teamleider zegt daarover:*

*"Bij ons vullen leerlingen elk jaar formulieren over de instructie- en interactionele vaardigheden van hun docenten in. Dat gaat vertrouwelijk, dus niet als op websites [...], waar docenten anoniem aan de schandpaal kunnen worden genageld. Meestal zijn de bevindingen in lijn met onze eigen inschatting, maar het voegt echt iets toe. Denk aan concrete aandachtspunten, zoals dat sommige docenten te weinig ingaan op vragen. Of te veel zelf aan het woord zijn. Natuurlijk spreek ik leerlingen wel eens informeel, maar de enquêtes zorgen voor een completer beeld. Het is wel belangrijk dat er op een school wederzijds*

66 Berlet (2009, pagina 5).

67 De leerlingenraad op Wolfert Dalton (<https://www.wolfert.nl/dalton/schoolinfo/leerlingenraad/>). Het is overigens de vraag of deze lineaire benadering (eerst dit, dan dan, dan ...) de meest productieve is.

68 Allerlei belangenorganisaties hebben voorbeeldreglementen opgesteld voor beide organen. Het LAKS heeft een Handboek voor Leerlingenraden ontwikkeld (<https://www.laks.nl/wp-content/uploads/2018/11/leerlingenraadhandboek.pdf>).

69 Jordy Klaas van het LAKS, aangehaald in De Ruiter (2019).

70 Zie bijvoorbeeld De Ruiter (2019).

71 Zie o.a. het Project Versterking Medezeggenschap (z.j.), daarin zijn verschillende handreikingen ontwikkeld, onder meer voor het onderhouden van contacten met en het participeren van de achterban.



*vertrouwen bestaat tussen leraren en leerlingen. Op een school met een autoritaire cultuur werkt dit niet."*<sup>72</sup>

### *Waardering*

*Net als bij het vorige voorbeeld is de specifieke bedoeling helder en liggen er verbanden met een visie op ontwikkeling en leren en op de school als gemeenschap. Het is een voorbeeld uit het domein van de eigen ontwikkeling en het eigen leren van leerlingen en is een vorm van meedenken (cel 3 in het model). Het raakt echter ook aan het domein van de groep en uiteindelijk de school als geheel (dan zijn cellen 7 en 11 aan de orde). Afhankelijk van de wijze waarop de school met de resultaten ervan omgaat, kan een vervolgactiviteit bestaan uit een bespreking van de resultaten en het mede daarop te baseren beleid in de MR (cel 12).*

*Zoals al in het citaat naar voren komt, moet zo'n activiteit een toegevoegde waarde hebben, wil ze zinvol zijn. Dat veronderstelt wederzijds vertrouwen en een leer- en leefgemeenschap waarin er een gedeelde ambitie is om het onderwijs, de organisatie ervan en het pedagogisch klimaat voortdurend te optimaliseren. "Een school moet leerlingen serieus nemen. Docentbeoordelingen zijn daar een klein, maar wezenlijk onderdeel van. Een goede docent is uit zichzelf al steeds bezig met het aftasten of zijn boodschap overkomt door vragen te stellen als "Ga ik te snel?". Docenten moeten niet alleen zenden, maar ook luisteren. Docentbeoordelingen helpen het gesprek tussen docent en leerling op gang. Beoordelingswebsites kunnen het juist in de weg staan."*<sup>73</sup>

*Het instrument kan uiteindelijk bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen, met name door optimalisering van de condities waaronder zij zich ontwikkelen en leren. Door rekening te houden met hun opvattingen voedt de school hun gevoel serieus genomen te worden en een bijdrage te kunnen leveren aan de kwaliteit van de schoolgemeenschap. In die zin raakt het de kern van onderwijs. Het zal dan een structurele activiteit zijn en het bereik zal maximaal zijn voor zover alle leerlingen erin participeren. Het zal duidelijk zijn dat ook hier houding en rol van de professionals van doorslaggevend belang zijn.*

---

<sup>72</sup> Bloem (2016). Het citaat is van een teamleider

<sup>73</sup> Onderzoeker F. Smit in Bloem (2016).

# 3. Wat is de bedoeling van onderwijs?

## Overzicht

*Voor de conclusies uit dit hoofdstuk en de samenhang met de andere hoofdstukken, zie hoofdstuk 1. Dit hoofdstuk gaat verder op het pad dat al werd uitgezet in paragraaf 1.1. Centraal stond daar de meerwaarde van het werken vanuit de overall bedoeling van onderwijs bij de vormgeving van leefwereld en systeemwereld. Ze biedt het onderwijs en de daarbij betrokkenen meer focus en daagt de professionals meer uit in hun denken en handelen (paragraaf 1.1.3). Nog te vaak hebben professionals, leerlingen en ouders het gevoel dat de school veel weg heeft van een 'verdraaide organisatie' (Hart) (paragraaf 3.1). Wil die overall bedoeling werkelijk richtinggevend zijn, dan vraagt ze om een vertaling naar de praktijk. De leidende principes 3, 4 en 5 helpen daarbij (paragraaf 3.2). Alle drie vragen ze aandacht voor het zoeken naar een goede balans: tussen individueel belang en algemeen belang, tussen de functiegebieden kwalificatie, socialisatie en subjectivering, en tenslotte tussen een focus op (onderwijs voor) 'later' en een focus op (onderwijs voor) 'het hier en nu'. Ze bieden ook aanknopingspunten voor een doordenking van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger (paragraaf 3.3)*

*Daarnaast blijft het zaak bij elk onderdeel (zoals activiteiten, vakken of leergebieden, processen, middelen en de toepassing van middelen) te vragen naar de specifieke bedoeling ervan c.q. naar de toegevoegde waarde ervan in het realiseren van de overall bedoeling (leidend principe 1). Dat geldt ook voor de doelen die gesteld worden: in hoeverre helpen ze bij de realisering van de overall bedoeling?*

## 3.1. Denken vanuit de bedoeling

### Bedoeling, leefwereld en systeemwereld

Ik zie een duidelijke meerwaarde in het denken vanuit de bedoeling. De school is in veel opzichten een wat Hart noemt 'verdraaide organisatie'<sup>74</sup>: een organisatie

waarin de leefwereld – zeg het primair en secundair proces, de werkprocessen, de onderlinge relaties en het contact met leerlingen en ouders – sterk bepaald wordt door de om de school heen opgetrokken systeemwereld en veel minder direct door de bedoeling van onderwijs. Die systeemwereld is behoorlijk sterk ontwikkeld in het onderwijs. Ooit goed bedoeld maar nogal eens averechts uitpakkend en vaak verfoeid, is ze naar het oordeel van een toenemend aantal professionals ook van invloed op de werkdruk en het werkplezier. Het wekt dan ook nauwelijks verbazing dat veel werkers in en rond het onderwijs een gevoel van vervreemding kennen. Diep in hun hart weten en voelen ze dat het ergens niet klopt. Veel eisen, protocollen en van boven af opgelegde (eenzijdige) 'afspraken' wringen met wat ze onbewust of bewust zien als de bedoeling van onderwijs.

### De dominante invloed van de systeemwereld

*Onlangs stootte ik op een recensie van Wie is er bang voor wiskunde?<sup>75</sup> Die sprak mij aan vanwege de onderliggende filosofie, waaronder de focus op beheersing en het 'erbij houden' van leerlingen, het wegnemen van angst en onzekerheid, het doorstoten van het WAT naar het HOE en vooral het WAAROM van wiskunde, en het tarten van het systeem.*

*Een bevriende docent wiskunde met veel ondervinding vroeg ik of hij het boek kende. Dat niet, maar nadat hij het had aangeschaft en bekeken, reageerde hij: "De grootste uitdaging voor mij is altijd geweest het de leerlingen zo goed mogelijk uit te leggen, de weerstand zoveel mogelijk weg te nemen en het in een groter verband te plaatsen. Wij docenten schudden ook wel onze hoofden, er wordt de leerling in een razend tempo zoveel aangeboden, en dan al die vakken ook nog eens die zichzelf allemaal belangrijk vinden... Ik schaam mij eigenlijk dat ik aan zo'n systeem meewerk, en al die toetsen ...*

*Toch blijken leerlingen mijn aanpak doorgaans zeer te waarderen en dat houdt mij op de been. Het heeft mij veel geleerd, vooral te relativeren! Ik heb door de jaren heen veel experimen-*

<sup>74</sup> Hart (2012). Zie ook Hart (2017).

<sup>75</sup> Bron: <https://onderzoekonderwijs.net/2018/10/14/wie-is-er-bang-voor-wiskunde-recensie/>

*ten gedaan en heb nu recent eindelijk besloten de controle van huiswerk helemaal overboord te gooien. Dat is niet mijn taak. Ik heb daarover met mijn klassen heel interessante gesprekken gevoerd.*

*Het boek is idealistisch. In ons systeem moeten 330 leerlingen op hetzelfde moment dezelfde toets maken, zodat er geen oneerlijkheid ontstaat. Ruimte voor makkelijkere en moeilijker toetsen [passend bij het beheersingsniveau van de leerlingen op dat moment] is er niet.*

*Ik vind vooral de tijdsdruk (45 minuten) heel stress-verwekkend voor de leerlingen. Toch halen de meesten doorgaans wel een voldoende, tot hun grote tevredenheid. Ik probeer binnen de bestaande structuur mijn steentje bij te dragen ...”*

Het gaat erom bij de inrichting van de leefwereld de bedoeling centraal te stellen en daaromheen een systeemwereld te ontwikkelen. Maar dan wel één die geen afbreuk doet aan of belemmerend werkt op het werken vanuit de bedoeling, maar die in lijn ligt met die bedoeling en de leefwereld optimaal ondersteunt. Geen pleidooi dus voor de afschaffing van de systeemwereld, maar voor een herinrichting ervan, zodat in de leefwereld gedaan kan worden wat volgens de bedoeling van onderwijs gedaan moet worden.

Zo'n benadering heeft allerlei positieve effecten (paragraaf 1.1.3). Het denken in termen van de bedoeling levert het onderwijs meer focus op en het daagt de professionals weer uit in hun denken en handelen in plaats van dat zij zich vooral toch de uitvoerders voelen van wat van boven of buiten af bepaald is. Met als gevolg daarvan een stevigere focus op de toegevoegde waarde die de school voor haar leerlingen wil hebben. Want daar staat die bedoeling voor.

### En de leerlingen?

Leerlingen kennen dat gevoel van vervreemding – van dat er iets ‘niet klopt’ – ook. Niet zelden hebben ze een ‘verdraaid’ goed beeld van wat eigenlijk de bedoeling van onderwijs is.

### Schrap toch een deel van de verplichte lessen

*De zestienjarige Jort Koks stelde het organisatie-model aan de kaak: “(...) Ik zit nu in de vijfde klas van het gymnasium, en onze decaan blijft maar vertellen hoe belangrijk het is hoge cijfers te halen, veel buitenschoolse activiteiten te doen en meeloopdagen te nemen op universiteiten. Wat zij niet opmerkt, is dat de school het halen van deze doelen vrijwel onmogelijk maakt.*

*De tijd die nu gebruikt wordt voor lessen die een leerling verplicht moet volgen, zou veel beter ingedeeld kunnen worden door de scholier zelf. Een gemiddelde les van 50 minuten op mijn school is gevuld met ongeveer 20 minuten uitleg en vervolgens een half uur zelfstandig ‘huiswerk maken’, wat in de praktijk neerkomt op het voeren van vaak niet hele nuttige gesprekken met klasgenoten. (...)*

*Mijn voorstel: schrap eenderde van alle verplicht ingeroosterde contacturen. Gebruik de overige tijd voor toelichting op de theorie en het stellen van vragen. Op die manier geef je een leerling de tijd om zich zelfstandig te concentreren op het begrijpen van de stof, en kan hij meer aandacht geven aan extra-curriculaire activiteiten. Zo is ook meteen het tekort aan docenten opgelost.”<sup>76</sup>*

### Beperk de toegang van ouders tot Magister

*Sanne Rozema deed het voorstel de toegang van ouders tot Magister te beperken vanuit het oogpunt van privacy. ‘Magister ontnemt leerlingen de vrijheid om zelf te bepalen wanneer ze hun cijfers – goed en slecht – aan hun ouders melden’.<sup>77</sup>*

Als ik het voor het zeggen zou hebben ...

*Een ander voorbeeld van het perspectief van waaruit leerlingen naar het onderwijs kijken vormt het verhaal dat Isabella Biney hield bij de afsluiting van het VO-congres in 2016 ([www.youtube.com/watch?v=zccMNI8GnY8&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=zccMNI8GnY8&feature=youtu.be)). Ze beschrijft daarin hoe haar leren-met-plezier sterk veranderde toen ze merkte dat ze in een systeem terecht was gekomen waarin resultaten scholen, en scholen hun leerlingen domineren, waarin leerlingen haast geïdentificeerd worden met de cijfers die ze halen en in een pure overlevingsmodus terecht komen.*

<sup>76</sup> Ingezonden brief in de Volkskrant van 20 februari 2018. Het voortgezet onderwijs zou een voorbeeld moeten nemen aan de universiteit ([www.volkskrant.nl/opinie/het-voortgezet-onderwijs-zou-een-voorbeeld-moeten-nemen-aan-de-universiteit~a4571199/](http://www.volkskrant.nl/opinie/het-voortgezet-onderwijs-zou-een-voorbeeld-moeten-nemen-aan-de-universiteit~a4571199/)).

<sup>77</sup> Schoolstelsel Magister is bedreigend, opdringerig en ontnemt leerlingen hun vrijheid. In Trouw, 24 februari 2018 (<https://bit.ly/2HV6kqz>).

*Haar wens: geen memorisatie maar inspiratie, scholen die je niet zozeer leren wat te denken maar vooral hoe te denken, leraren die je de kans geven om je talenten te ontdekken, die je inspireren om het beste van jezelf te laten zien en die leerlingen ook aanmoedigen om van en met elkaar te leren ...*

### Luisteren we wel echt naar leerlingen?

*Isabella Biney kreeg een staande ovatie, zo laat de video zien. Het zou interessant zijn na te gaan wat ze met haar verhaal teweeg bracht bij aanwezige schoolleiders en bestuurders, niet alleen daar op dat congres, maar ook in en voor de eigen onderwijswerkelijkheid, de dagen daarna. Schoolleiders die elke dag weer de kans hebben hun leerlingen te vragen naar hun mening over wat de school voor hen betekent ... en hoe de school die toegevoegde waarde kan hebben waarvoor Isabella mede voor toekomstige generaties pleitte.*

*Deze overweging is niet flauw bedoeld. Veel leerlingen ervaren dat hun school ze misschien wel hoort maar niet naar hen luistert. En zelfs dat horen is niet voldoende. Ze hebben er recht op dat hun opvattingen en ideeën serieus genomen worden en betrokken worden in besluiten en bij het creëren van omgevingen waarin ze opgroeien.<sup>78</sup>*

### De bedoeling achterhalen

In de praktijk blijkt het best moeilijk voor wie niet goed is ingevoerd in het gedachtegoed van Hart om de bedoeling te pakken. In paragraaf 1.1 opperde ik een alternatieve benadering, namelijk het denken in termen van het WAAROM, het HOE en het WAT zoals Sinek dat voorstelt. Hart's denken van binnen naar buiten (vanuit de bedoeling naar de leefwereld en vervolgens naar de systeemwereld) in plaats van andersom (vanuit een dominante systeemwereld naar de leefwereld) heeft parallellen met de benadering van Sinek.<sup>79</sup>

Eerste antwoorden op vragen naar het WAAROM van onderwijs zijn niet zelden geformuleerd in termen van 'zo doen we dat al jaren' of varianten erop, of dooddoeners als 'een diploma halen' of 'voorbereiden op vervolgonderwijs of op participeren in de samen-

leving'. Zelfs het behalen van kerndoelen, eindtermen of exameneisen is niet erg bevredigend. Het zijn typisch antwoorden die uitnodigen tot het stellen van een volgende WAAROM-vraag, en wellicht nog één, met de hardnekkigheid waarmee peuters dat doen ..., net zo lang tot we een antwoord hebben dat ook voor ons gevoel de essentie van onderwijs raakt. Wat daarbij helpt, is denken in termen van de toegevoegde waarde die we voor leerlingen willen realiseren.

### Systeemwereld in onszelf

Een extra aandachtspunt is de duiding van de systeemwereld. De gedachte zou kunnen opkomen dat de systeemwereld iets is dat buiten ons om georganiseerd is. Voor een deel is dat waar: denk aan wetten en regelgeving, toetsingskaders van de inspectie, het toets- en/of examensysteem, e.d. Denk ook aan regels en protocollen van het bevoegd gezag of samenwerkingsverbanden. Het verhaal is daarmee niet af. Allereerst voegen we met zelfgemaakte afspraken en regels of zelfgekozen protocollen vaak elementen aan de systeemwereld toe. Op het moment van toevoeging kan dat functioneel zijn, maar de kans is aanwezig dat ze later een last worden omdat ze ons ervan weerhouden te blijven denken vanuit de bedoeling. En ten tweede is de systeemwereld vaak zo krachtig dat we niet in de gaten hebben dat we die voor een deel geïnternaliseerd hebben. We vragen ons niet meer af in hoeverre al wat we als systeemwereld zien wel terecht de status heeft van een wet van Meden en Perzen ... bezien vanuit de bedoeling. Denk aan de beslissing om een curriculum of een methode strikt te volgen, terwijl dat juist kan wringen met het leveren van maatwerk of ons ervan kan weerhouden in te spelen op plotseling opborrelende energie voor een thema. En zoals ik al eerder zei: een verwijzing naar 'omdat we het altijd zo deden' is eigenlijk een zwaktebod.<sup>80</sup>

### Voorstellen zijn maar voorstellen?

*Met de in kaders of tekst gegeven voorstellen is niet gezegd dat de 'inbrengers' – inclusief ikzelf – het gelijk aan hun kant hebben of dat we leerlingen in hun voorstellen ook altijd moeten volgen. Waar ik voor pleit is een bezinning op de bedoeling van onderwijs, de wijze waarop de leefwereld in het onderwijs op dit moment wordt ingericht en de mate waarin de systeemwereld mede bepaalt*

78 Zie in paragraaf 4.1.6 het Juridische motief voor het bevorderen van het participeren van jongeren in het onderwijs. Zie ook het voorbeeld Leerlingen willen serieus genomen worden, ertoe doen in paragraaf 4.1.1.

79 Hart (2012, pagina 36 e.v.).

80 Zie in dat verband de veelzeggende titel van een artikel over het vergroten van het eigenaarschap van leerlingen "Leid je kinderen op voor hun toekomst of voor jouw verleden?" (<https://leerling2020.nl/leid-je-kinderen-op-voor-hun-toekomst-of-voor-jouw-verleden/>). Zie voor het complexe concept eigenaarschap Kennisrotonde (2017c, pagina 1–2).

*wat we doen. Vragen of suggesties van anderen – die vrijwel altijd ‘een punt hebben’, of we het ermee eens zijn of niet – kunnen als prikkel dienen om met elkaar de dialoog aan te gaan over het waarom, het hoe en het wat van hun inbreng. Om vervolgens na te gaan hoe we zowel de leefwereld als de systeemwereld meer conform de bedoeling van onderwijs kunnen inrichten.*

**Afwijken van wat de systeemwereld bepaalt? Maar dan wel met een goed verhaal!**

*Idealiter ondersteunt de systeemwereld het werken vanuit de bedoeling in de leefwereld. De praktijk is echter verre van ideaal. Professionals, ouders en leerlingen stuiten nogal eens op eisen of verplichtingen vanuit de systeemwereld die naar hun gevoel botsen met wat zij vinden dat – vanuit de bedoeling gezien – eigenlijk gedaan zou moeten worden in de leefwereld.*

*Soms zien professionals zich genoodzaakt om ‘creatief om te gaan’ met elementen uit de vigerende systeemwereld. Richting directie, bestuur, samenwerkingsverband, inspectie, leerlingen of ouders is dat alleen plausibel te maken met een overtuigend verhaal dat aansluit bij de bedoeling van onderwijs zoals zij die zien (zie de passage over Grondhouding in paragraaf 4.2.3).*

## 3.2. De bedoeling van onderwijs

De vraag is dus: wat is de bedoeling van onderwijs, ons onderwijssysteem? Overwegende dat die overall bedoeling zowel aandacht moet vragen voor het belang en de rol van leerlingen zelf als voor het belang van de samenleving (paragraaf 1.1.3), kom ik tot het volgende voorstel.

### De bedoeling van onderwijs

*Het in de huidige dynamische samenleving optimaal faciliteren van de ontwikkeling en het leren van leerlingen, en wel zó dat*

- *hun belangstelling optimaal wordt geprikkeld,*
- *zij hun (latente) talenten en kwaliteiten optimaal kunnen actualiseren, en*
- *zij in dat proces ook zichzelf en hun mogelijkheden (beter) leren kennen.*

*En dat alles niet alleen ten behoeve van zichzelf maar ook in relatie tot anderen én met het oog op*

*hun rol in en hun betekenis voor de samenleving, zowel in ‘het hier en nu’, als ‘later’.*

Omdat deze bedoeling nog redelijk abstract is, volgen enkele toelichtingen. Die toelichtingen vat ik steeds samen in de vorm van een leidend principe.<sup>81</sup> Leidende principes helpen bij de vertaling van de bedoeling naar de leef- en de systeemwereld in en rond het onderwijs. Hier gaat het vooral om de volgende drie.

### Leidende principes

#### 3 Evenwicht tussen het individuele en het algemene belang

*In de vormgeving van het onderwijs en de school als gemeenschap is er een goede balans tussen het individuele en het algemene belang.*

#### 4 Evenwicht tussen de drie functiegebieden

*Het onderwijs richt zich op drie functiegebieden: kwalificatie, socialisatie, en subjectivering. En dat in een goede balans met elkaar.*

#### 5 Evenwicht tussen focus op ‘het hier en nu’ en focus op ‘later’

*Het onderwijs focust niet alleen op leren voor ‘later’. Leerlingen moeten ook in ‘het hier en nu’ al betekenis kunnen geven aan wat ze in de uitdijende wereld om hen heen tegenkomen. Ze moeten ook in ‘het hier en nu’ al hun weg, hun rol en hun plek in de samenleving kunnen vinden.*

*Alle drie principes vormen aanknopingspunten voor een versterking van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger (paragraaf 3.3).*

### 3.2.1. Evenwicht tussen het individuele en het algemene belang

#### Twee soorten belangen

In de omschrijving van de bedoeling staat nadrukkelijk niet de leerling centraal (noch het vak of de wereld) maar hun ontwikkeling en leren, en wel mede in het perspectief van hun functioneren in onze samenleving, nu en later. Dat vraagt om een goed evenwicht tussen twee soorten belangen, namelijk:

- het individuele belang: leerlingen worden geprikkeld in hun belangstelling en krijgen een zodanige begeleiding dat zij hun (latente) talenten en kwaliteiten kunnen ontwikkelen, zichzelf en hun moge-

81 De term is van Hart (2012).



- lijkheden (beter) leren kennen, en hun weg, hun rol en hun plek in de samenleving kunnen vinden, en het algemene belang: de instandhouding en de doorontwikkeling van onze democratische samenleving en de bereidheid van individuele burgers om hun talenten en kwaliteiten niet alleen voor zichzelf te benutten maar ook ten behoeve van anderen en de samenleving als geheel.

Het individuele belang impliceert een actieve rol van leerlingen zelf: je ontwikkelen en leren, dat doe je zelf (paragraaf 1.3.2 onder 4; ik licht dat verder toe in hoofdstuk 4).

Enige spanning tussen beide soorten belangen is onvermijdelijk. Het individuele belang vraagt oog voor het individu en voor wat hij (mogelijk) 'in huis heeft', voor de ontwikkeling van zijn mogelijkheden en zijn interesses, voor een tegemoet komen aan zijn psychologische basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie, en aan zijn behoefte aan maatwerk en een adequate toerusting (paragraaf 4.1.4). Het algemeen belang vraagt om een goede introductie c.q. een goed ingroeien van leerlingen in onze samenleving en doet een beroep op hun bereidheid daarin een rol te spelen (hoofdstuk 5).

Die twee soorten belangen manifesteren zich duidelijk in het onderwijs en kunnen op de verschillende domeinen verschillende vormen aannemen. Ze strijden vaak om de voorrang. Soms is het individuele belang ondergeschikt aan het algemene belang, al kan dat door leden van de schoolgemeenschap betwist worden. Zo komt het voor dat ouders klagen als naar hun mening het belang van hun kind ondergeschikt is aan dat van de groep (een algemeen belang). Op het domein van de school als geheel lijkt vaak vooral het algemeen belang te prevaleren: de vervulling van wat de school ziet als haar maatschappelijke opdracht. Daarnaast zien we daar ook het 'particuliere' belang van de school een rol spelen: hoge doorstroomcijfers of slaagpercentages en een goede naam. Wel zien we een trend om ook op dat niveau het individuele belang meer aandacht te geven. En wel als consequentie van een visie op de bedoeling van onderwijs die vervolgens bijvoorbeeld vertaald wordt in gepersonaliseerd onderwijs.<sup>82</sup>

### Evenwicht essentieel

Wat een goede balans tussen beide belangen is, is uiteindelijk open voor debat. Wie alleen kijkt naar individuele belangen, doet het maatschappelijk belang van onderwijs tekort. Hier dus geen pleidooi voor

'onderwijs waar alles mag' en de leerlingen het voor het zeggen hebben.<sup>83</sup> Ook het omgekeerde geldt: alleen kijken naar het maatschappelijke belang frustreert het individuele belang.

### Ontwikkeling en leren van leerlingen centraal – een controverse

*In de formulering van de bedoeling van onderwijs staat nadrukkelijk niet de leerling centraal, noch de leerstof, het vak, de doelen of de wereld, maar hun ontwikkeling en leren, en wel mede in het perspectief van hun functioneren in onze samenleving, nu en later.*

*Dat centraal stellen van de ontwikkeling en het leren van leerlingen overstijgt de in onderwijsland vaak gehanteerde maar m.i. weinig vruchtbare tegenstelling tussen 'de leerling centraal' en 'de leerstof (of het vak, de doelen of de wereld) centraal'. Die tegenstelling is niet op te lossen door 'de leerling centraal' te zien als een pedagogisch principe en 'de leerstof, het vak of de doelen centraal' als een didactisch principe, waarbij het didactische aspect dan het zwaarst zou wegen bij de inrichting van het onderwijs. Het is zaak om zowel pedagogisch als didactisch alles uit de kast te halen om leerlingen in staat te stellen het beste uit zichzelf te halen, mede in het licht van hun maatschappelijk functioneren.*

*Ik deel overigens het verzet van degenen die 'de leerling centraal' vooral associëren met alleen aanbieden waarom de leerling vraagt. Dat zou geen recht doen aan de bedoeling van onderwijs en het algemeen belang c.q. de maatschappelijke opdracht van onderwijs. Tegelijkertijd is het zowel pedagogisch als didactisch van belang om steeds te kijken waar een leerling staat en wat hij op enig moment aankan. Dan komt het aan op maatwerk en een scherp oog voor waartoe verdere toerusting van de leerling kan leiden (paragraaf 1.3.2 en 4.1.4).*

### En 'aansluiting bij de belevingswereld'?

*Iets soortgelijks geldt voor degenen die zich verzetten tegen het principe van aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen, althans voor zover aansluiting bij die belevingswereld zou impliceren dat leerlingen dan in hun leefwereld zouden blijven hangen en geen ervaringen meer zouden hoeven op te doen die buiten die momentane belevingswereld liggen.<sup>84</sup> Ik zie*

<sup>82</sup> Zie voor gepersonaliseerd onderwijs paragraaf 4.1.1 (onder de kop Steun in neuropsychologie?) en 4.3.

<sup>83</sup> Sijstermans (2017).

<sup>84</sup> Zie in dit verband bijvoorbeeld De Bruyckere (2018).

*aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen vooral als een pleidooi voor betekenisvol, boeiend en uitdagend onderwijs dat leerlingen verder brengt in hun ontwikkeling (paragraaf 1.3.2).*

Het vierde leidende principe (evenwicht tussen de drie functiegebieden) biedt zowel voor het individuele als het maatschappelijke belang een fraaie kapstok.

### 3.2.2. Een goede balans tussen kwalificatie, socialisatie én subjectivering

Het is de verdienste van Biesta dat hij bij voortduring hamert op de noodzaak om in het onderwijs aandacht te schenken aan deze drie functiegebieden, in samenhang en in een goede balans met elkaar.

#### Biesta over deze functiegebieden

*“Goed onderwijs is voor mij onderwijs dat probeert drie domeinen in balans te houden:*

- *kwalificatie: de kennis en vaardigheden die opgedaan kunnen worden*
- *socialisatie: de manier waarop we ons verbinden en verbonden worden met tradities in de ruimste zin van het woord, dus met inbegrip van kennistradities, waardentradities, culturele tradities, en zelfs tradities van humaniteit*
- *subjectivering: de manier waarop we als persoon in de wereld staan.”*<sup>85</sup>

#### Subjectivering

*Het lastigst ‘te pakken’ is subjectivering (bij Biesta ook: subjectificatie). In de literatuur wordt die term ook wel vertaald als persoonsvorming<sup>86</sup>, een in het onderwijs gebruikelijkere maar volgens Biesta ambigue term.<sup>87</sup> Het gaat bij hem niet om de vorming van personen in de richting van bepaalde idealen of ideaalbeelden, maar om de vorming-tot-persoon-willen-zijn.<sup>88</sup> Subjectificatie “is erop gericht kinderen en leerlingen in relatie te brengen met hun eigen vrijheid, om de kracht van die vrijheid te ontdekken, om zichzelf in en aan die vrijheid te ontdekken, om te ontdekken*

*dat het hun vrijheid is, en om het verlangen in hen te wekken om zich op een volwassen wijze tot hun eigen vrijheid te verhouden. Dat laatste betekent dat vrijheid niet het ‘zomaar doen wat je wilt doen’ is (...). Vrijheid – of nauwkeuriger: volwassen vrijheid – is het steeds mee laten wegen van de vraag of dat wat je wilt doen, wat je verlangt of wat je verlangt te doen, gaat helpen bij goed leven en goed samenleven. Daarvoor is het nodig om onze initiatieven ‘in dialoog’ te brengen met de wereld: met de ander en het andere. Niet om daaraan te groeien of tot individu te worden, maar om tot een mate van zelfbegrenzing te komen; om je iets te laten gezegd door de wereld buiten jezelf (...). Volwassen subject-zijn, zoals Philippe Meirieu (...) het zo kernachtig heeft geformuleerd, is daarom in de wereld zijn zonder jezelf in het centrum van de wereld te plaatsen of te wanen.”*<sup>89</sup>

*“Het gaat er hier dus niet om de persoon van de leerling naar een bepaald beeld of naar bepaalde principes of waarden te vormen, maar om hen aan te moedigen de uitdaging van hun persoon-zijn op zich te nemen en om hulp te bieden bij het ontdekken en uitproberen van wat daarbij allemaal komt kijken.”*<sup>90</sup> *Of nog anders gezegd: “subjectification (...) is about the ways in which students can be(come) subjects in their own right and not just remain objects of the desires and directions of others.”*<sup>91</sup>

Een betekenisvol evenwicht tussen onafscheidelijk met elkaar verbonden functiegebieden

*Onderwijs moet “aan alle drie de [functie-] domeinen in samenhang aandacht (...) besteden. En het ‘in samenhang’ is hier ook belangrijk, vooral om weerstand te bieden aan eenzijdige onderwijsconcepten.”*<sup>92</sup> *Over die samenhang zegt hij in The rediscovery of teaching: “Although qualification, socialisation, and subjectification can be distinguished, it is important to see that they cannot be separated from each other. This means, on the one hand, that even schools that claim only to focus on qualification are still impacting in the domains of socialisation and subjectification. It means, on the other hand, that teachers and others involved in education are always faced*

85 Biesta's reactie op de boekbespreking van Verwer (2014), ook daarin opgenomen.

86 Zie bijvoorbeeld Onderwijsraad (2017).

87 Over die ambiguïteit, zie Biesta (2018), pagina 16 e.v.

88 Biesta (2018, pagina 17).

89 Biesta (2018, pagina 19–20).

90 Biesta (2018, pagina 21).

91 Biesta (2017, pagina 28–29).

92 Biesta's reactie op de boekbespreking van Verwer (2014), ook daarin opgenomen.

*with finding a meaningful balance between the three domains, bearing in mind that what can be achieved in one domain often limits or intervenes with what can be achieved in the other domains (think, for example, of the problematic impact of an excessive focus on achievement in the domain qualification on the other two domains).<sup>93</sup>*

*In Tijd voor pedagogiek scherpt hij die samenhang aan door afstand te nemen van de suggestie als zou het bij de drie functiegebieden gaan om een model met drie lagen, met kwalificatie als eerste, socialisatie als tweede en subjectificatie als derde laag (met het risico dat men aan die derde laag niet toekomt). In plaats daarvan pleit hij ervoor “om het curriculum op zijn kop te zetten”: een “curriculum dat begint bij aandacht voor het persoon-willen-zijn van de leerling (...). Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vindt niet plaats in een vacuüm maar vereist ontmoeting met de wereld in haar veelvormigheid en veelzijdigheid. Dat is het werk van de socialisatie: het tonen van de wereld en het verschaffen van oriëntatie in die wereld. Volwassen-in-de-wereld-willen-zijn vereist daarnaast ook toerusting, en dat is het werk van de kwalificatie. Maar kwalificatie en socialisatie krijgen pas hun pedagogische en humane betekenis als ze verbonden zijn met subjectificatie, de vorming tot persoon-willen-zijn.”<sup>94</sup>*

*Dit denkmodel past bij uitstek bij een democratische samenleving. Een democratie geeft niet slechts vrijheid, maar vraagt daarbij ook volwassenheid. Bij die vrijheid gaat het immers “niet om ongebreidelde vrijheid maar om gekwalificeerde vrijheid”, namelijk volwassen vrijheid, i.e. vrijheid die steeds weer een ‘reality check’ wil ondergaan.”<sup>95</sup>*

Centraal staat het optimaal faciliteren van de ontwikkeling en het leren van leerlingen – beide in brede zin – in de huidige dynamische samenleving. Die vraagt in haar doorontwikkeling meer dan de eenzijdige focus op kwalificatie zoals we die nu veelal kennen. Kwalificatie blijft belangrijk, zoals Biesta ook zegt, maar er is vooral ook bewuste aandacht nodig voor socialisatie en subjectivering. ‘Bewust’, omdat sterk op kwalificatie ‘scorende’ scholen sowieso ook effecten hebben op de socialisatie en de subjectivering van hun leerlingen.

### Verbinding met individuele en algemene belangen

Niet alleen onze samenleving vraagt om aandacht voor alle drie functiegebieden, het is ook in het belang van leerlingen zelf, willen ze nu en later hun weg, hun rol en hun plek in de samenleving kunnen vinden. De drie functiegebieden brengen het individuele en het algemene belang uit de vorige paragraaf in samenhang met elkaar. Immers, de arbeidsmarkt en andere maatschappelijke domeinen vragen voor een goed functioneren om mensen die als voldoende gekwalificeerd erkend worden. Dat ‘voldoende gekwalificeerd zijn’ is een algemeen belang, die erkenning een individueel belang. Verder vraagt de samenleving als geheel voor haar voortbestaan om een proces van socialisatie (een algemeen belang) zonder dat het individu ondergeschikt wordt aan die samenleving (een individueel belang). En het individu wordt pas persoon en leert pas zijn weg, rol en plek in de samenleving vinden als er aandacht is voor subjectivering (waarin het individu en het algemeen belang samenkomen).

### Kennis, kritische zin, andere vaardigheden, dialoog en (mede)verantwoordelijkheid nemen

Het is van belang dat leerlingen die kennis, houdingen en vaardigheden verwerven die zij nodig hebben om hun talenten en kwaliteiten op het spoor te komen, verder te ontwikkelen en in te zetten tot eigen nut en dat van anderen. Belangrijk is ook dat ze leren om met een kritische blik naar zichzelf en naar de samenleving te kijken. Dat is vrijwel onmogelijk zonder een actieve rol en zonder met anderen een dialoog aan te gaan en ook te leren – naar vermogen – (mede)verantwoordelijkheid te nemen voor zowel hun eigen ontwikkeling en leren en als voor de school als leer- en leefgemeenschap. Participeren, (mede)verantwoordelijkheid nemen en dialoog zijn eerder dan ook benoemd als de grondkenmerken van onderwijs en de schoolgemeenschap (paragraaf 1.3.2; zie ook 4.2).

Het belang van een actieve verkenning van persoonlijke en maatschappelijke thema's die spelen, in dialoog met anderen en met een kritisch-onderzoekende blik, kan niet genoeg benadrukt worden. Zeker niet in een tijd waarin jongeren en volwassenen voortdurend meegezogen lijken te worden in de trend om vooral via een lineaire opeenvolging van statements met elkaar het (digitale) ‘gesprek’ aan te gaan, terwijl geëtaleerde ‘kennis’ soms al te gemakkelijk klakkeloos voor waar wordt aangenomen. Kritisch onderzoek, diepgang en elkaar bevragen op redenen voor of achtergronden van uitspraken zijn soms ver te zoeken.

93 Biesta (2017, pagina 28–29).

94 Biesta (2018, pagina 26–27).

95 Biesta (2018, pagina 23, zie ook 28).

### 3.2.3. Niet alleen voor 'later' maar ook en vooral voor 'het hier en nu'

Ons denken in en over onderwijs is doorspekt met uitdrukkingen die verwijzen naar een tamelijk eenzijdige focus op (opleiden voor) 'later', of dat nu een vervolgopleiding is of het 'ultieme' doel om later (!) goed te kunnen functioneren in de samenleving. Nog teveel horen leerlingen dat ze later profijt zullen hebben van zaken die ze zich nu eigen moeten maken. Dat werkt een meer intrinsieke motivatie niet bepaald in de hand.

Die scherpe – en vaak onbewuste – focus op 'later' getuigt van een ernstige miskennis van het feit dat jongeren van jongs af aan al participeren in allerlei processen en in de samenleving, in het groot of in het klein (buurt, dorp of stad). Bovendien kunnen ze al vroeg worstelen met het vinden van hun weg, hun rol en hun plek in de samenleving. Tenslotte miskent het dat ze mede op grond van dat participeren vaak al over inzichten en mogelijkheden beschikken waar alle betrokkenen – dus ook volwassenen – hun voordeel mee kunnen doen (hoofdstuk 4).

Dit vijfde leidende principe vraagt om onderwijs dat ook in 'het hier en nu' betekenis heeft voor leerlingen. Om onderwijs ook, dat hen ook nu al in staat stelt om zich te verhouden tot de ander(en), het andere en de samenleving als geheel. Dat wordt bevorderd als leerlingen gestimuleerd worden actief hun rol te nemen in de processen waarin ze betrokken worden of betrokken zijn. Dat levert een sterk pleidooi op voor onderwijs dat leerlingen zelf als betekenisvol, boeiend en uitdagend ervaren (en dat is niet per se identiek met 'leuk'; paragraaf 1.3.2).

Uiteindelijk, zou je kunnen zeggen, gaat het ook bij dit vijfde leidende principe om het zoeken naar evenwicht: het is natuurlijk niet óf een focus op 'het hier en nu' óf een focus op 'later'. Het gaat om beide, in een goed gekozen balans.

---

**Vooropgezette eisen of denken vanuit de bedoeling c.q. de toegevoegde waarde (ook in de beleving van leerlingen)**

*Wat mij al intrigeert sinds mijn eigen middelbare schoolperiode is het perspectief van waaruit we in het onderwijs eisen stellen aan leerlingen. We denken daarin sterk hiërarchisch-deductief en exclusief. Hiërarchisch-deductief in de zin dat we vooral van 'boven' naar 'beneden' redeneren: als leerlingen op termijn naar het hoger onderwijs willen kunnen doorstromen, dan betekent dat voor het voortgezet onderwijs dit en voor het primair onderwijs dát. Exclusief in de zin dat*

*we van 'beneden' naar 'boven' redenerend ondergrenzen formuleren die soms werken als blokkades voor doorstromen.*

*Op zich is er niets mis met dat laatste, zolang bij die doorstroom elke keer weer – en met name ook voor de leerlingen in kwestie – voelbaar duidelijk wordt hoe zinvol en juist het was dat ze zich bepaalde kennis en vaardigheden moesten eigen maken en hoe terecht het was dat er barrières werden opgeworpen. En daar begint mijn twijfel, vooral als ik reflecteer op wat leerlingen blijft in hun verdere onderwijstraject, wat ze meenemen naar volgende fasen en wat ze daar en in hun verdere leven nodig hebben. Natuurlijk, we weten niet vooraf hoe dat traject er uitziet en het blijft van belang – weten we – om hoge verwachtingen te blijven koesteren, maar betekent dat ook dat ons onderwijs er moet blijven uitzien zoals het er nu uitziet? Wat als we bijvoorbeeld per vak of leergebied eens scherper aangeven waar het in essentie om draait? Neem het leren van een vreemde taal. Wat is daarvan precies de bedoeling, de kern, het wezen? En wat als we sterker denken in termen van pas iets aanbieden wanneer dat – ook naar het gevoel van leerlingen zelf – functioneel is voor hun verdere ontwikkeling en leren op enig gebied en dus ook voor hen een toegevoegde waarde heeft?*

*Ik ben er nog niet uit, maar ik zie veel 'teaching and learning to the test', nogal eens de neiging om het belang van onderdelen van vakken te verabsoluteren ..., en ik mis dit soort overwegingen. Vandaar!*

---

### Afzien ... volhouden of afhaken?

*Interessant in dit verband is de column van Bezemer onder de kop Afzien in De Groene Amsterdammer. Hij legde collega-economen de vraag voor "wat moeten (we) onze studenten leren? – in één zin graag." om erachter te komen waarom het vak in het hoger onderwijs in essentie draait. Bewust van het feit dat zijn onderzoek niet representatief was, concludeert hij: "De meeste van de aangeschreven collega's weten dat er, naast de dominantie van de oogkleppen-economie die blijktens het rethinking economics-onderzoek in de tekstboeken van de bachelorfase domineert, ook nog wel een ander soort economische wetenschap is: bescheidener, realistischer, niet per se makkelijker, wel leuker en nuttiger. Ik denk zelfs dat de meerderheid van de Nederlandse economen het stiekem met die laatste*



*twee kwalificaties eens is. Stiekem, want officieel vinden we dat onze studenten eerst twee tot drie jaar 'de basis' (neoklassieke economie) moeten leren. In deze fase verliezen we veel studenten die wel willen weten hoe de economie werkt, maar niet per se hoe je een neoklassiek model oplost. Maar hou toch vol, studenten: overleef je die jaren van afzien, dan beginnen we met je na te denken over een wereld waarin mensen niet hyperrationeel zijn en er geen evenwicht op markten heerst, waarin cultuur ertoe doet, waar handel niet tussen landen maar binnen multinationals gebeurt, en – geen grapje – waarin financiële markten een eigen dynamiek hebben, ja, zelfs invloed op de reële economie. Dat heet dan 'aannames loslaten' om 'de werkelijkheid dichter te benaderen' (onthullend taalgebruik). Dit kan beter. Er zijn ook manieren van economie bedrijven en onderwijzen waarin de werkelijkheid vanaf dag 1 centraal staat. De faculteit economie die dit onderwijs direct na het vwo aanbiedt, kan nu alvast gaan uitbreiden.”<sup>96</sup>*

#### Werken met Kernconcepten

*Een interessante benadering in dit verband is het werken met zogenoemde Kernconcepten, zoals dat op een aantal basisscholen plaatsvindt. “... kernconcepten zijn niet geordend volgens de traditionele vakkenindeling, maar naar probleemcontexten waarlangs het leven zich ontwikkelt. Het curriculum is dus meer gebaseerd op deze probleemcontexten dan op de kerndoelen, die overigens wel worden bereikt.” Werken met Kernconcepten is ondenkbaar zonder een actieve rol van leerlingen.”<sup>97</sup>*

### 3.3. De verdere ontwikkeling van leerlingen als burger

Voor de ontwikkeling van leerlingen als burger is het van belang te beseffen dat dit proces niet begint tegen het moment dat ze stemgerechtigd worden. Het begint al als ze nog heel jong als het ware hun eerste stapjes in de buurt zetten. Vandaar de uitdrukking ‘verdere ontwikkeling als burger’. Dat is dus iets anders dan de

ontwikkeling (of vorming) van leerlingen tot burger.

#### Leidende principes

Die verdere ontwikkeling als burger – waarvoor terecht aandacht bestaat (paragraaf 1.2) – is te koppelen aan alle drie de leidende principes 3–5.

#### Leidend principe 3 (individueel en algemeen belang)

Een goede verdere ontwikkeling als burger is zowel een individueel als een algemeen belang. Individueel omdat leerlingen ook als burger gebaat zijn bij een optimale ontwikkeling van hun interesses, talenten en kwaliteiten. Bovendien is het van belang dat ze te allen tijde hun weg, hun rol en hun plek in de samenleving vinden. Algemeen omdat de samenleving gediend is met een goede introductie c.q. een goed ingroeien van leerlingen in die samenleving en een beroep doet op hun bereidheid daarin een rol te spelen, een bijdrage te leveren en de eraan ten grondslag liggende waarden ook te verdedigen.

#### Leidend principe 4 (drie functiegebieden in samenhang)

Aan de verdere ontwikkeling als burger zijn zowel aspecten van kwalificatie als socialisatie en subjectivering te onderscheiden. Voor een evenwichtige ontwikkeling als burger is het dus zaak daaraan in samenhang aandacht te besteden.<sup>98</sup> Meer concreet gaat het erom dat leerlingen actief de nodige kennis verwerven van onze samenleving in al haar diversiteit en van de grotere verbanden waarvan ons land deel uitmaakt (Europees, mondiaal). Verder dienen ze inzicht te krijgen in de waarden, normen, gebruiken, gedragscodes, rechten en plichten die wij in onze samenleving van belang achten. Aan de orde is ook het verwerven van de kennis, inzichten en vaardigheden alsmede de daarmee verbonden houdingen en centrale waarden (zoals gelijkheid en gelijkwaardigheid) die nodig zijn om te kunnen participeren in een democratische rechtsstaat. En last but not least, belangrijk is ook inzicht in grond- en mensenrechten (inclusief die van kinderen of jongeren) en in het belang van een duurzame doorontwikkeling van onze samenleving.

Het is essentieel dat leerlingen kennis nemen van maatschappelijke thema's, daaromtrent hun eigen standpunt leren bepalen en geleidelijk aan eigen

<sup>96</sup> Bezemer (2019). Het onderzoek waaraan hij refereert komt voort uit de internationale ‘rethinking economics’-beweging onder studenten die zich hard maakt voor verandering van het economieonderwijs. In dat verband werd vorig jaar het bachelor-onderwijs economie aan Nederlandse universiteiten onder de loep genomen.

<sup>97</sup> Bron: [www.wittering.nl/digidact\\_C02/UploadData/images/22/1896/0/Kernconcepten-voor-Wittering.nl-website-en-CaDL-schoolgids.pdf](https://www.wittering.nl/digidact_C02/UploadData/images/22/1896/0/Kernconcepten-voor-Wittering.nl-website-en-CaDL-schoolgids.pdf). Zie ook <https://www.wittering.nl/Algemeen/Wie-zijn-wij/Concept> en [https://www.wittering.nl/digidact\\_C02/UploadData/images/22/1927/0/Schoolgids-schooljaar-2018-2019\\_def.pdf](https://www.wittering.nl/digidact_C02/UploadData/images/22/1927/0/Schoolgids-schooljaar-2018-2019_def.pdf). Zie voor meer informatie en achtergronden: Leren vanuit emotie en begrip ([www.gestaltleren.com](http://www.gestaltleren.com)).

<sup>98</sup> Ook de Onderwijsraad (2017) benadrukt het belang van alle drie functiegebieden voor de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger.



idealen, waarden en normen ontwikkelen. Dat geldt ook voor de ontwikkeling van hun vermogen en hun wil aan de samenleving een eigen bijdrage te leveren en van hun bereidheid om haar centrale waarden te verdedigen. In het verlengde daarvan ligt het leren nemen van hun eigen maatschappelijke verantwoordelijkheid. Juist die koppeling van wat via kwalificatie en socialisatie geleerd wordt aan zelf ontwikkelde waarden en normen (een belangrijk element van subjectivering) kan ertoe leiden dat leerlingen zich niet zonder meer ontwikkelen tot 'brave burgers' die alles voor zoete koek aannemen. Ze gaan beseffen dat ze recht hebben op een 'afwijkende mening'.

#### Leidend principe 5 (voor 'het hier en nu' en voor 'later')

Tenslotte is het van belang dat leerlingen – met ondersteuning – zowel in 'het hier en nu' als 'later' zelf hun weg, hun rol en hun plek in de samenleving leren vinden.

#### De school als oefenplaats

Al verschillende keren ontkwam ik er niet aan: de school kan bij uitstek een oefenplaats zijn voor het leven in de veel complexere samenleving. Dat geldt voor het samen leren en leven in groepsverband (tweede domein) en in de school als gemeenschap van professionals, leerlingen en ouders (derde domein) (paragraaf 5.4). Echter, ook het participeren in activiteiten op het snijvlak tussen school en samenleving (het vierde domein) kan een stevige impuls geven aan hun verdere ontwikkeling als burger (paragraaf 5.5). Deze drie domeinen zijn om twee redenen van belang voor de verdere ontwikkeling als burger. Allereerst kunnen samen leren en samen leven in een groep en in de schoolgemeenschap model staan voor tal van groepen en gemeenschappen waarmee leerlingen te maken hebben of te maken krijgen; activiteiten op het snijvlak tussen school en samenleving kunnen leerlingen in contact brengen met zulke groepen of gemeenschappen. Op de tweede plaats vormen ze een plek waar leerlingen niet alleen kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen van uiteenlopende aard kunnen verwerven. Ze kunnen eerder verworven kennis e.d. op die domeinen vooral ook toepassen en 'toetsen' op hun zin en betekenis voor hun eigen leven of dat van anderen (paragraaf 2.3.1).

#### Specifieke bedoeling

De specifieke bedoeling van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger

*De verdere ontwikkeling van leerlingen als burger focust met name op die aspecten van de ontwikkeling en het leren van leerlingen die te maken hebben met hun rol als "actieve, betrokken, nieuwsgierige en kritische burgers" in de samenleving waarvan ze nu al deel uitmaken.<sup>99</sup>*

*Een belangrijk aspect van die rol is dat leerlingen als burger "zelf en samen (met anderen) gestalte (weten) te geven aan de democratie van nu en van morgen" en daarbij niet alleen de basiswaarden die aan onze samenleving ten grondslag liggen, tot uitgangspunt nemen voor eigen denken en handelen, maar deze waarden zo nodig ook willen en kunnen verdedigen.<sup>100</sup>*

#### 3.3.1. Ontwikkelingen binnen Curriculum.nu

Op dit moment worden voorstellen voor burgerschap ontwikkeld in het kader van Curriculum.nu. Met het oog op het maatschappelijke discours dat ongetwijfeld nog volgt over die voorstellen, zou het zinnig zijn die voorstellen eens te leggen naast de vraag of ze voldoende tegemoet komen aan:

- de eis om een bijdrage te leveren aan het realiseren van de bedoeling van onderwijs (paragraaf 3.2);
- het belang dat scholen in hun eigen uitwerking van de voorstellen komen tot een reeks activiteiten die als geheel op evenwichtige wijze vorm geven aan zowel het individuele als het algemene belang, alle drie functiegebieden bestrijken, en zowel aandacht hebben voor 'het hier en nu' als voor 'later' (paragraaf 3.2);
- de wens te komen tot activiteiten die raken aan de kern van die bedoeling, structureel zijn in te bedden in het programma en een hoog bereik hebben (paragraaf 2.6).

#### 3.3.2. Een apart leergebied? Een afgeleide vraag!

De vraag of 'burgerschap' een apart leergebied moet zijn, speelt nadrukkelijk in de context van Curriculum.nu. Voor mij is dit een afgeleide vraag. Er gaat een vraag aan vooraf, namelijk of scholen bereid en in

99 Deze formulering sluit aan bij het voorstel van het Ontwikkelteam Burgerschap van maart 2018. Het adjectief 'nieuwsgierige' werd in de versie van juni 2018 toegevoegd. In die uitwerking voert de ontwikkelgroep in navolging van de Onderwijsraad de volgende expliciete formulering van de kern van burgerschapsonderwijs op: "Jongeren leren vanuit eigen idealen, waarden en normen te functioneren in een pluriforme, democratische samenleving en ontwikkelen het vermogen om aan deze samenleving een bijdrage te willen leveren". Deze past goed bij de hierboven geformuleerde specifieke bedoeling.

100 Het geciteerde deel stamt uit het tussenproduct van het Ontwikkelteam Burgerschap van maart 2018. In actuele discussies over radicalisering wordt niet alleen gepleit voor het bevorderen maar ook voor het verdedigen van die waarden (<http://burgerschapindeschool.nl/onderwijsaanbod/basiswaarden-en-democratische-rechtsstaat>).

staat zijn sterker en consistent te denken en handelen vanuit een integrale visie, zoals eerder bepleit. Burgerschap komt er dan niet 'nog eens bij' (additief denken), maar raakt de kern van de bedoeling van onderwijs. En dat pleit voor integraal denken, zoals eerder bepleit. In mijn visie ontkomen scholen er dan niet aan om principieel en consistent te kiezen voor participatie als opvoedingsparadigma en een daarbij horende autoritatieve opvoedingsstijl (leidend principe 2). De verdere ontwikkeling van leerlingen als burger is dan ook ondenkbaar zonder dat ze participeren, (mede)verantwoordelijkheid leren nemen en ook zelf de dialoog als basisvorm van elke interactie leren hanteren. De groepen en de schoolgemeenschap als geheel zullen dan ook op een heel natuurlijke wijze naar voren komen als oefenplaats voor de samenleving (paragraaf 3.3.1).

Er is m.i. niet echt een alternatief. Zonder een integrale inbedding van de verdere ontwikkeling als burger in het gehele programma vrees ik dat 'burgerschap' eenzelfde lot beschoren blijft als eerdere pogingen om 'actief burgerschap en sociale integratie' te laten landen (paragraaf 1.2). Nadere regelgeving zal, vrees ik, dan ook niet helpen.

---

### Integrale benadering

*Zo'n aanpak zien we bij scholen die uitgaan van een integraal schoolconcept. Voorbeelden daarvan zijn De democratische school (paragraaf 5.2) en De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk (paragraaf 5.4.4).*

---

Scholen die in dialoog met hun leerlingen (en ouders) integraal willen werken aan hun verdere ontwikkeling als burger, zullen voorstellen vanuit Curriculum, nu of uitkomsten van het maatschappelijk discours dat daarop volgt primair benutten als invalshoek voor een doorlichting van hun onderwijs en hun schoolgemeenschap. Daarin zijn een vijftal invalshoeken te onderscheiden:

- a.) De bedoeling. De vraag is dan: als we vertrekken vanuit wat wij zien als de bedoeling van onderwijs en de specifieke bedoeling van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger, faciliteren we onze leerlingen dan voldoende in die ontwikkeling?
- b.) De heersende cultuur. Is er sprake van een open klimaat dat leerlingen uitnodigt hun horizon te

verbreden en hun maatschappelijke interesse en betrokkenheid te vergroten?

---

### Belang van een open klimaat en een stimulerende rol van leraren

*Uit onderzoek van Wanders komt naar voren "dat scholen kunnen bijdragen aan maatschappelijke participatie van jongvolwassenen. Door de voorwaarden te scheppen voor een open klimaat waarin leerlingen worden aangemoedigd om mee te doen aan discussies, kennismaken met andere opvattingen, en leren met verschillende perspectieven om te gaan, kunnen scholen de maatschappelijke interesse en betrokkenheid van leerlingen vergroten. Op die manier kunnen scholen leerlingen motiveren in hun latere leven<sup>101</sup> actief mee te doen in de maatschappij. Zowel leerlingen uit hogere als lagere sociaaleconomische milieus profiteren van een dergelijk open klimaat, en raken meer maatschappelijk betrokken en geïnteresseerd. We vonden aanwijzingen dat scholen ongelijkheid in verschillen tussen maatschappelijke interesse en betrokkenheid van leerlingen van verschillende komaf kunnen verminderen. Dit proefschrift laat dan ook zien dat scholen de maatschappelijke participatie van leerlingen kunnen bevorderen. Dat is een belangrijke ondersteuning van het beroep dat samenlevingen doen op scholen om bij te dragen aan bevordering van burgerschap en sociale integratie. Dat beroep, waarvan ook in Nederland sprake is, is in toenemende mate van belang, vanwege de uitdagingen als gevolg van de erosie van sociale cohesie en het bevorderen van de overgang naar participatiesamenlevingen."*<sup>102</sup>

---

- c.) De leergebieden. Hoe krijgt de verdere ontwikkeling als burger vorm? Kijkend naar de meer kwalificerende aspecten van die ontwikkeling ligt een verbinding met sommige leergebieden meer voor de hand dan met andere. Tenminste, op het eerste gezicht, want nog te bezien valt of ook die 'andere' niet toch ook aanknopingspunten hebben voor een bijdrage aan die ontwikkeling. Waar het gaat om aspecten die vooral te maken hebben met socialisatie en subjectivering, ligt er een opdracht voor alle professionals.
- d.) De domeinen. Hoe laat de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger zich verbinden met de

---

<sup>101</sup> Maar niet alleen pas 'in hun latere leven' (paragraaf 3.2.3)!

<sup>102</sup> Wanders (2019, pagina 168).

vier domeinen uit figuur 8 (paragraaf 2.3)? <sup>103</sup>

- e.) De toegevoegde waarde: zijn activiteiten die (kunnen) bijdragen aan de verdere ontwikkeling als burger, zo met elkaar te verbinden en op elkaar af te stemmen dat ze elk voor zich én samen een toegevoegde waarde hebben?

De voorgestelde domein- en vak- of leergebied-overstijgende integrale aanpak is wat lastiger vorm te geven dan om er maar een apart leergebied van te maken en dat ergens een plek in het programma te geven. Die werkwijze zou echter het al sterk levende additieve denken alleen maar consolideren, terwijl er in mijn opvatting veel winst te halen is uit een integrale benadering.<sup>104</sup> Het is wel zaak om de verantwoordelijkheid voor de inbedding van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger goed te beleggen in de organisatie. Een groep bestaande uit professionals, leerlingen en ouders zou daarin een voortrekkersrol kunnen hebben. De school blijft uiteraard eindverantwoordelijk voor de uitwerking.

Overigens hoeft bij de voorgestelde aanpak niet alles ineens te worden aangepakt. Bij het werken aan een versterking van participatieactiviteiten zijn verschillende scenario's mogelijk (paragraaf 6.2).

---

<sup>103</sup> Zie voor het domein van ontwikkeling en leren paragraaf 4.3, voor dat van de groep(en) en de school als geheel paragraaf 5.4 en voor dat op het snijvlak tussen school en samenleving paragraaf 5.5. Bij alle vier domeinen leg ik een relatie met de verdere ontwikkeling als burger en duid ik mogelijke uitwerkingen aan.

<sup>104</sup> Voor het onderscheid tussen additief en integraal denken zie paragraaf 1.2, het slot van 1.3.2, 1.4 en 6.1. Een integrale benadering is herkenbaar aanwezig op scholen die werken vanuit een integraal concept, zoals De vreedzame school of de Democratische school (paragraaf 5.4.4 resp. 5.2). Aanzetten daartoe zijn ook elders te zien (Nieuwelink e.a., 2016).

# 4. Hoe kijken we aan tegen de ontwikkeling en het leren van leerlingen?

## Overzicht

Voor de conclusies uit dit hoofdstuk en de samenhang met de andere hoofdstukken, zie hoofdstuk 1.

Eén van de meest intrigerende kwesties waarop ik stootte was wel wat ik in paragraaf 1.2 aanduidde als een welhaast collectief verankerde mindset die het ons zoveel gemakkelijker maakt om vóór leerlingen te denken en vóór of óver hen te spreken dan mét hen. Reden genoeg om stil te staan bij hoe we aankijken tegen de ontwikkeling en het leren van leerlingen (paragraaf 1.3.2 onder 4).

De tijd dat onderwijs vooral werd gezien als overdrachtsproces is voorbij, al spelen nawerkingen van die opvatting nog steeds een rol in het discours over onderwijs. Het transactionele karakter van opvoeding en onderwijs (paragraaf 4.1) heeft vergaande consequenties voor het denken en handelen. Om die consequenties ook te trekken moeten we wel eerst afrekenen met enkele participatie-belemmerende overtuigingen (paragraaf 4.1.1). Er lijkt namelijk sprake van een selffulfilling prophecy: zowel de voorstanders als de opposanten van meer participeren van leerlingen in het onderwijs creëren hun eigen gelijk (paragraaf 4.1.2).

Onze basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competente blijken belangrijke triggers voor een actievere rol van leerlingen in de processen waarin ze betrokken worden of betrokken zijn (paragraaf 4.1.3). Gelet op de verschillen tussen leerlingen kan hun pas recht worden gedaan als we zorgen voor maatwerk; bij een goede toerusting kunnen ze hun eigen grenzen verleggen (paragraaf 4.1.4). Dat alles leidt tot de krachtige metafoor Samen optrekken (paragraaf 4.1.5). Daarop volgt een bespreking van de motieven die worden aangevoerd voor het bevorderen van het participeren van leerlingen, en de effecten ervan (paragraaf 4.1.6)

Een belangrijke consequentie van paragraaf 4.1 is de keuze voor participatie als opvoedingsparadigma en voor een autoritatieve opvoedingsstijl (paragraaf 4.2). Daarbij passen participeren, (mede)verantwoordelijkheid leren nemen en dialoog als grondkenmerken van de leefwereld. Essentieel is verder dat mindset en grondhouding van de professionals daarmee corresponderen (paragraaf 4.2.3).

Tegen die achtergrond komt het participeren van leerlingen op het (eerste) domein van eigen ontwikkeling en leren aan de orde. Dit domein staat in het teken van de realisering van de overall bedoeling van onderwijs. In nauwe samenhang daarmee gaat het erom dat leerlingen steeds meer eigenaar worden van hun ontwikkeling en leren (paragraaf 4.3).

## 4.1. Opvoeding en onderwijs als transactioneel proces

Bij opvoeding gaat het niet om “het overhevelen van kennis, vaardigheden, gewoonten en inzichten van volwassenen naar kinderen”, maar om “een menselijke interactie, waaraan kind en opvoeders gezamenlijk vormgeven.” Veel meer dan gedacht wordt, nemen kinderen initiatieven in die interactie, en al heel vroeg is daarin sprake van ‘transacties’ tussen volwassenen en kinderen in een proces van ‘geven en nemen’. “Kinderen creëren mede hun eigen opvoeding en sturen het opvoedingsgedrag van hun ouders net zo sterk als de ouders proberen het gedrag van het kind te beïnvloeden. (...) Verschillen tussen kinderen bepalen mede hoe dat proces verloopt. (...) Het kind participeert in zijn eigen opvoeding. (...) In iedere sociale context, in iedere ontwikkelingsfase krijgt de participatie een eigen vorm.” Daarbij hebben ze hun eigen opgroei- en ontwikkeltaken, met bijbehorende verantwoordelijkheden. Ze zijn op de uitvoering van die taken ook aan te spreken.<sup>105</sup>

105 Hermanns (2001, pagina 11–12, 29–31).

Kinderen en jongeren gaan in de loop van hun ontwikkeling in principe steeds actiever participeren in hun eigen ontwikkelings- en leerproces. Wel verschilt dat van jongere tot jongere qua moment waarop en de vorm waarin dat gebeurt. Ze worden daarmee – zij het aanvankelijk vooral nog impliciet en onbewust – steeds meer (mede)eigenaar en mederegisseur van dat proces. Uiteraard hangt dat niet af van hen alleen. De opstelling van de volwassenen die zij ontmoeten en die hen begeleiden in dat groeiproces is een sterk bepalende factor.

Die eigen rol en de wijze waarop jongeren in een proces staan, brengt met zich mee dat ze “verschillend zullen reageren op dezelfde opvoeding, en dat de opvoeder dus moet blijven zoeken naar een opvoeding die bij een kind aanslaat.”<sup>106</sup> Voor onderwijsprofessionals geldt niet anders: de essentie van echt passend onderwijs is het voortdurend zoeken naar een match tussen enerzijds hun denken en handelen en anderzijds het gedrag dat van leerlingen wordt verwacht of waartoe ze in staat zijn. Het belang van zo’n match kwam al ter sprake in paragraaf 2.1: het participeren van leerlingen in enigerlei vorm vraagt een daarbij passende rol van de professionals (zie verder paragraaf 4.2).

#### 4.1.1. Leerlingen als participant in hun eigen ontwikkeling en leren

Een controversie: leerlingen als object van of subject in onderwijs?

*Als het gaat om een actievere rol van leerlingen in het onderwijs, dan staan – scherp gesteld – twee groepen tegenover elkaar.*

*Bij de eerste groep – die lijkt te domineren in het onderwijsdiscours – heerst twijfel of scepsis over het vermogen van leerlingen om actiever te participeren in hun eigen ontwikkeling en leren. Twijfel dus, of leerlingen de rol wel aankunnen die voorstanders van meer participeren voor hen in gedachten hebben. De groep is geneigd leerlingen vooral als object van onderwijs te zien en verschillen tussen leerlingen in wat ze aankunnen te negeren of te onderschatten. Soms is er ook sprake van het idee of zelfs de angst dat een actievere rol van leerlingen ertoe leidt dat je als professional de grip op of de controle over het onderwijs verliest omdat de leerlingen het dan voor het zeggen zouden hebben. Daarnaast spelen conceptuele misverstanden nogal eens een rol.*

*De groep lijkt gevangen in een mindset die het*

*gemakkelijker maakt om vóór leerlingen te denken en vóór of óver hen te spreken dan mét hen. Die mindset lijkt vooral gebaseerd te zijn op een aantal belemmerende overtuigingen en conceptuele misvattingen.*

*Volgens de tweede groep kunnen leerlingen heel goed participeren, mits er rekening wordt gehouden met wat ze op enig moment aankunnen. Voor deze groep zijn leerlingen van meet af aan betrokken bij de processen die zich rond hen afspelen, ze participeren daarin en bepalen zo mee het effect ervan. Deze groep ziet leerlingen vooral als subject in onderwijs.*

#### Groep 1: twijfel of scepsis

Voor de eerste groep is het zeer de vraag of leerlingen een actievere rol aankunnen of voor wie het hele idee van een actievere rol van leerlingen haaks staat op de eigen overtuiging. Professionals uit deze groep zijn geneigd leerlingen meer te zien als object van onderwijs, bijvoorbeeld als een te bewerken halffabricaat. Zo merkte een VO-leraar op: “Leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs zijn halffabricaten. Een halffabricaat is een product dat al bewerkt is, maar nog niet af, bijvoorbeeld korreltjes kunststof. De specificaties van een halffabricaat worden niet vastgesteld door de producent ervan, maar door de afnemer en de overheid. Aan leraren de taak om een hoogwaardig halffabricaat te leveren: een leerling die klaar is voor het vervolgonderwijs. Lesgeven, dat is wat leraren doen!”<sup>107</sup>

Zij staat daarin niet alleen. Onze onderwijstaal is doorspekt met termen die eerder die object-rol benadrukken of uitdrukkingen die op een andere manier reducerend werken en daarmee leerlingen tekort doen. Wat te denken van ‘leerlingen klaarstomen voor examens’, ‘er bij leerlingen uithalen wat er in zit’ of ‘leerlingen terugplaatsen of overplaatsen’?! Het gaat nog verder: in gesprekken over ‘opbrengstgericht werken’ ontstaat gemakkelijk de suggestie dat het de leraren of de school zijn die de opbrengsten realiseren.

#### Steun in neuropsychologie?

Leden van deze groep beroepen zich soms op neuropsychologisch onderzoek dat zou aantonen dat leerlingen tot ver in de puberteit vooral veel structuur en sturing nodig hebben, nog niet in staat zijn goed om te gaan met meer zelfstandigheid en zich nog niet of nauwelijks als (mede)eigenaar en mederegisseur van hun eigen ontwikkeling en leren kunnen mani-

<sup>106</sup> Hermanns (2001, pagina 11–12, 29–31).

<sup>107</sup> Ingezonden brief van VO-docent Den Heijer (2017).



festeren. Uitingen van Jolles geven daar wel enige aanleiding toe.<sup>108</sup> Echter, in een interview over gepersonaliseerd leren onder de titel ‘Geef leerling de eerste jaren meer structuur’ verduidelijkt hij: “Mede dankzij mijn vakgebied weten we nu dat er grote verschillen tussen leerlingen zijn; in gepersonaliseerd onderwijs wordt dat erkend. Maar ‘gepersonaliseerd’ is vaak een abstracte kreet die nog moet worden ingevuld. Er wordt ook wel gezegd dat gepersonaliseerd leren met dertig leerlingen in een klas helemaal niet mogelijk is. Als je dat zegt, ben je verkeerd bezig. Als het moeilijk is om gepersonaliseerd onderwijs vorm te geven, moet de organisatie anders. We moeten de voorwaarden veranderen. Voor mij betekent gepersonaliseerd leren dat de leraar meer dan in het verleden open staat voor wat de leerling op dat moment kan en doet, en dat er op school- en klassenniveau meer rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen. Verschillen in wat ze op dat moment kunnen en doen. En dat is niet meer dan een zwakke afspiegeling van wat ze in potentie kunnen.”<sup>109</sup> En daartoe moeten leraren meer met leerlingen in gesprek gaan.<sup>110</sup> Er is dus onvoldoende steun in neuropsychologisch onderzoek voor de (belemmerende) overtuiging dat leerlingen een actievere rol niet aankunnen. Tegelijkertijd is er wel weer het pleidooi om leerlingen niet langer over eenzelfde kam te scheren en meer te investeren in maatwerk en een adequate toerusting van leerlingen voor datgene waartoe ze in staat zijn of in staat geacht mogen worden (zie verder onder Groep 2).

### Angst om grip op het onderwijs kwijt te raken?

Wat bij sommige onderwijsprofessionals uit deze groep mogelijk versterkend werkt op hun mindset is angst dat een actievere rol van leerlingen ertoe leidt dat zij als professional de grip op of de controle over het onderwijs verliezen. Echter, het serieus nemen van het participeren en de inbreng van leerlingen hoeft nog niet te betekenen dat alles per definitie ook onderhandelbaar is. In hoeverre je als opvoeder of professional ‘meegaat’ met leerlingen is sterk afhankelijk van hoe je aankijkt tegen de bedoeling van onderwijs en je eigen (eind)verantwoordelijkheid, en is verder vooral een pedagogische vraag. Opvoeding vraagt ook tegenspraak, zo betoogt De Winter (zie paragraaf 4.2.1).

---

### Natuur- en wiskunde en autonomie

*In het gelijkkluidende voorbeeld verderop (paragraaf 4.1.3) roept Van der Wateren de vraag op of leerlingen meer autonomie geven ertoe leidt dat we daarmee onze controle kwijt raken. Zijn antwoord: “Integendeel, is mijn ervaring. En bovendien: is dat erg? Wanneer je uitgaat van vertrouwen, in plaats van wantrouwen, ervaar je dat je leerlingen zelfstandiger worden en bereid om meer te leren.”*

---

### Conceptuele misvattingen?

In haar onderzoek naar de behoeften van leerlingen met een niet-Westerse migratieachtergrond stelde De Jong vast dat zij gebaat zijn bij een meer autonomie ondersteunende begeleidingsstijl. Die stijl maakt hen minder afhankelijk van de leraar en verkleint de kans dat ze internaliserend en externaliserend probleemgedrag ontwikkelen. Interessant daarbij is haar constatering op basis van bestaand onderzoek dat de redenen die leraren aangeven voor het niet benutten van deze stijl in feite teruggaan op conceptuele misvattingen. Een autonomie ondersteunende begeleidingsstijl hanteren betekent namelijk nog niet dat niet ook tegelijkertijd structuur geboden kan worden.<sup>111</sup> En verder hoeft die stijl niet noodzakelijk ook een groter beroep te doen op verbale en metacognitieve vaardigheden van de kant van de leerlingen.<sup>112</sup>

Andere misvattingen houden verband met het begrip participatie of participeren zelf. Professionals kunnen daar heel specifieke beelden bij hebben die voorbij gaan aan het feit dat participeren in meervoud bestaat (paragraaf 1.3.2 en hoofdstuk 2). Het kan ook gaan om beelden die eerder te beschouwen zijn als een uitwas van dat ‘participeren’ die haaks staat op wat eigenlijk de bedoeling is (paragraaf 1.1.2, voorbeeld Klopt het wel?).

### Groep 2: ja, ze kunnen participeren, mits rekening wordt gehouden met verschillen

De tweede groep kent psychologen, pedagogen, scholen en onderwijsprofessionals die er mede op basis van onderzoek, eigen ervaringen en gesprekken met leerlingen van overtuigd zijn dat deze een

108 Zie Sijstermans (2017), tenminste indien je als lezer voorbij gaat aan het feit dat hij in de betreffende publicatie vooral ageert tegen vormen van ‘onderwijs waar de leerling vrijgelaten wordt’, i.c. zogeheten democratische en IBBO- (Ik Ben Bewust Onderwijs) scholen.

109 Van der Linden (2016)

110 Zie Van der Donk & Jolles (2017) en Jolles (2017).

111 Zie ook het voorbeeld van het zogenoemde Studiehuis in paragraaf 4.1.4.

112 De Jong (2018), pagina 123 e.v.

veel actievere rol kunnen spelen in het onderwijs dan gebruikelijk is.<sup>113</sup>

Deze groep is geneigd leerlingen vooral te zien als subjecten die in interactie met anderen (opvoeders, leraren, andere professionals, andere leerlingen, anderen) mede vormgeven aan de processen waarin ze betrokken worden en betrokken zijn. Het adagium is hier: je ontwikkelen en leren, dat doe je zelf. Daarvoor kunnen anderen alleen maar – al is dat vaak heel veel! – optimale condities scheppen. Dat betekent een flinke uitdaging voor onderwijsprofessionals.

---

### Leerlingen als eigenstandig individu ... 'geen probleem dat opgelost moet worden'

*Zo zegt Biesta in zijn bijdrage over de pedagogiek als handelingswetenschap, betrokken op het vraagstuk van volwassen-zijn: de pedagogiek begint "... precies daar, op het punt waar de leerling niet louter verschijnt als 'materiaal' dat geschoold en gevormd moet worden, maar als een eigenstandig individu, als iemand die zus of zo kan doen, ja of nee kan zeggen, met de stroom mee kan gaan of weerstand kan bieden, en die voor zichzelf steeds maar weer moet uitmaken welk van die opties te verkiezen is".<sup>114</sup> En: "Die eigenstandigheid is niet een probleem dat opgelost moet worden; het is niet iets dat de effectiviteit van onze interventies in de weg zou staan. Die eigenstandigheid is precies waar opvoeding en onderwijs op uit zijn. Het is de ultieme bedoeling van al het (...) pedagogisch handelen".<sup>115</sup>*

*Zie in dit verband ook zijn uitleg van het begrip subjectivering in paragraaf 3.2.2. Het gaat daarbij om de wijze waarop leerlingen "can be(come) subjects in their own right and not just remain objects of the desires and directions of others."<sup>116</sup>*

---

Volgens deze groep hebben leerlingen opvattingen die ertoe doen, kunnen leerlingen – mits ze daarvoor de ruimte krijgen en ze noch onder- noch overvraagd worden – groeien in zelfstandigheid. Mede daardoor kunnen ze geleidelijk aan ook steeds beter (mede) eigenaar en mederegisseur worden van hun eigen

ontwikkeling en leren.

### Steun uit onverdachte hoek: participatieonderzoekers en jongeren zelf

Tot deze groep horen ook onderzoekers die jongeren actief betrekken in onderzoek rond zaken die hen zelf en/of hun leefwereld betreffen. Zij constateren elke keer weer opnieuw dat jongeren wel degelijk een actieve rol aankunnen, in alle fasen van het onderzoek, van de opzet, de uitvoering, de analyse van de resultaten, de interpretatie van de bevindingen tot en met het formuleren van aanbevelingen en de presentatie van de resultaten. Voorwaarde is wel dat rekening wordt gehouden met wat zij aankunnen. En dat kan van individu tot individu en van situatie tot situatie verschillen.<sup>117</sup> Het is een kwestie van maatwerk en toerusting.<sup>118</sup>

Essentieel is verder dat er sprake is van voldoende openheid van de kant van volwassenen en van een voortdurende dialoog in de samenwerking met jongeren. Die openheid kan ervoor zorgen dat het in zo'n onderzoek (vaak nog geïnitieerd door professionals) niet alleen gaat om wat jongeren vinden van de zaken die hun school of leraren belangrijk vinden, maar vooral ook wat zij zelf vinden van wat zij zelf belangrijk vinden, aldus Verbeek.<sup>119</sup>

Jongeren nemen – ook in hun rol van leerling – steeds vaker zelf het initiatief tot een actievere rol en mengen zich steeds meer in het publieke debat (zie het tweede voorbeelden-kader in paragraaf 3.1). Ze willen niet alleen meer ruimte voor een eigen inbreng, maar kunnen – al heel jong – ook een geheel eigen rol spelen, geleid door eigen inzichten en opvattingen. En dat niet zelden tot grote verbazing van volwassenen.

---

### Leerlingen willen serieus genomen worden, ertoe doen

*Op de vraag wat leerlingen belangrijk vinden, wordt 'serieus genomen worden' vrijwel altijd genoemd, zo bleek uit gesprekken met leerlingen uit groep 7/8 en de brugklas.<sup>120</sup> Nuancerend vinden ze dat ze weliswaar gehoord worden, maar dat er niet echt naar hen geluisterd wordt: ze zien*

---

113 Zie bijvoorbeeld Hermans (2001, pagina 29–31); Jolles in de vorige paragraaf; Van der Wateren (2017, opgenomen als voorbeeld in paragraaf 4.1.3); Arink (2017).

114 Biesta (2018, pagina 11).

115 Biesta (2018, pagina 14).

116 Biesta (2017, pagina 28–29).

117 Dedding & Moonen (2013). Zie ook Verbeek & Ponte (2014).

118 Zie o.a. Dedding e.a. (red.) (2013), Strating e.a. (2011), Verbeek & Ponte (2014). Zie ook het voorbeeld in paragraaf 4.1.4 over het belang van maatwerk en een adequate toerusting.

119 Verbeek (2013). Zie ook Verbeek & Ponte (2014). Zie ook paragraaf 4.1.6 onder het innovatieve motief.

120 Niet gepubliceerd onderzoek in het kader van een project rond actief burgerschap.

*graag dat er daadwerkelijk iets wordt gedaan met hun suggesties en hun meningen. Dat is ook één van de rode draden in het ITS-onderzoek naar leerlingenparticipatie in het voortgezet onderwijs.<sup>121</sup> Die situatie lijkt anno 2019 nog steeds op menige school van toepassing.<sup>122</sup> Onverkort geldt ook nu: leerlingen willen er toe doen.*

## Subject en participant in hun eigen ontwikkeling en leren

### Afweging tussen de twee posities

*De positie van de eerste groep acht ik onhoudbaar. De genoemde belemmerende overtuigingen zijn weinig productief of zelfs contraproductief. In het transactionele proces dat onderwijs is, verhouden professionals en leerlingen zich niet tot elkaar als subject en object. Leerlingen beschouwen als object van onderwijs doet geen recht aan de actieve rol die ze kunnen spelen en ook in feite spelen in hun eigen ontwikkeling en leren. Leerlingen nemen een subjectrol aan en als subject beïnvloeden zij het gedrag van professionals net zo goed als dat deze het gedrag van hun leerlingen trachten te beïnvloeden. Leerlingen zelf en onderzoekers die jongeren betrekken in onderzoek bieden hiervoor overtuigend steun.*

*Essentieel is te beseffen dat er verschillen zijn tussen leerlingen. Die moeten niet genegeerd worden maar er dient op te worden ingespeeld. Het gaat niet op om leerlingen over eenzelfde kam te scheren omwille van de hanteerbaarheid van het systeem (paragraaf 4.1.4). Verder staat een principiële keuze voor participatie als opvoedingsparadigma en voor een autoritatieve opvoedingsstijl niet gelijk aan structuurloosheid (paragraaf 1.3.2, 4.2). Professionals hoeven bij die keuze ook niet bang te zijn hun grip op het onderwijs te verliezen. Althans, zolang ze daarin het voortouw blijven nemen en ook hun eindverantwoordelijkheid nemen (paragraaf 2.2.3, 2.2.4, 2.5). Wel blijft het zaak zorgvuldig(er) aan te geven waar we het over hebben als we spreken over participeren van leerlingen en na te gaan of onze beelden daarbij wel dezelfde zijn (hoofdstuk 2).*

In paragraaf 4.1.2 ga ik in op de effecten van de mindset van professionals. Er ligt voldoende basis voor het volgende leidend principe.

### Leidend principe

6 Leerlingen primair in een subjectrol

*De ontwikkeling en het leren van jongeren zijn transactionele processen waarin ze van jongs af aan primair in een subjectrol participeren.*

## Intermezzo: herijking van onze onderwijstaal

Eén van de consequenties van het bovenstaande is, dat we een deel van onze onderwijstaal moeten herijken. We moeten veel sterker denken in termen van het faciliteren van de ontwikkeling en het leren van leerlingen. Zich ontwikkelen en leren, dat doen leerlingen voornamelijk zelf. Uiteraard in interactie met en gefaciliteerd door hun sociale en fysieke omgeving.

‘Er bij leerlingen uithalen wat er in zit’ wordt dan ‘hen helpen uit zichzelf te halen wat erin zit’. En ‘leerlingen terugplaatsen of overplaatsen’ wordt dan ‘ze helpen zelf een overstap te maken’. En ‘opbrengstgericht werken’ krijgt een compleet andere lading als je je realiseert dat het de leerlingen zelf zijn die de opbrengsten genereren! En dus dat je als professional hun leer- en ontwikkelingsproces beter zult moeten faciliteren als je hogere opbrengsten wilt zien (waarbij overigens niets wordt afgedaan aan het belang van die rol, integendeel). Denken in termen van faciliteren leidt veel eerder tot vragen als: ‘wat heb jij op dit moment van mij en in samenspel met mij nodig om tot meer, hogere of andere opbrengsten te komen?’

Het lijken subtiliteiten, maar de uitwerking in de praktijk zal er heel anders door worden (paragraaf 4.1.2). In een systeem waarin leerlingen niet bij voorbaat een subject-rol toebedeeld krijgen, en er nog veel vóór hen wordt gedacht en óver hen wordt gesproken in plaats van hen te zien als gelijkwaardige gesprekspartner is de eerste opdracht voor de professional: “Zorg ervoor dat een kind zichzelf als actor gaat zien”.<sup>123</sup>

<sup>121</sup> Smit, Vrieze & Van Kuijk (2005, o.a. pagina 3, 11, 35–36).

<sup>122</sup> De Ruiter (2019).

<sup>123</sup> Titel van een publicatie van Stevens (2015).

---

**Voorbeeld - Leerlingen halen het beste uit zichzelf**  
*“Bij Wolfert Dalton ontwikkelen kinderen zich tot verantwoordelijke burgers in een democratische samenleving. Onze leerlingen krijgen de vrijheid en verantwoordelijkheid om het beste uit zichzelf te halen. Kernwoorden zijn: verantwoordelijkheid, samenwerken, effectiviteit, zelfstandigheid, reflectie, borging”.*<sup>124</sup>

---

#### Herijking van onze onderwijstaal

*Gaande mijn verkenning werd me steeds duidelijker dat enige herijking van onze onderwijstaal en de achterliggende concepten essentieel is, wil het discours op een hoger niveau komen. Overigens is daar meer voor nodig, waaronder het voeren van een echte dialoog (zie het slot van paragraaf 1.2). Hierboven lichtte ik zo'n herijking al toe aan de hand van de transformatie van ons denken in de richting van het denken over leerlingen als subject in plaats van als object.*

*Al eerder waren aspecten van die herijking aan de orde. Zo wees ik erop dat het begrip participatie of participeren in veel gevallen om een nadere specificatie vraagt (paragraaf 1.2, hoofdstuk 2). Aan de orde kwam ook dat 'betekenisvol, boeiend en uitdagend' niet hetzelfde is als 'leuk' (paragraaf 1.3.2). De schijntegenstelling tussen 'de leerling centraal' versus 'de inhoud (of de leerstof of ...) centraal' helpt ons m.i. niet veel verder (ik koos voor het productievere 'de ontwikkeling en het leren van leerlingen centraal') en datzelfde geldt eigenlijk voor de controverse 'wel' of 'niet aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen' (paragraaf 3.2.1). En dat conceptuele misvattingen ons ook in andere opzichten nogal eens parten willen spelen illustreerde ik aan de hand van het begrip autonomie ondersteunende begeleidingsstijl (paragraaf 4.1.1). Zie in dit verband ook het voorbeeld rond zelfsturing in het kader over Maatwerk en toerusting in paragraaf 1.3.2).*

---

#### 4.1.2. Gevolgen van hoe we kijken naar leerlingen

De manier waarop onderwijsprofessionals kijken naar leerlingen – als object van onderwijs of als subject in het onderwijs – heeft verstrekkende gevolgen. Dat laat zich illustreren aan de hand van twee met elkaar samenhangende fenomenen: socialisatie en een self-

fulfilling prophecy (al even aan de orde in paragraaf 1.2 onder b).

#### Socialisatie

Professionals die leerlingen meer zien als object van onderwijs, twifelen aan hun mogelijkheden een actievere rol te vervullen, angst hebben dat zijzelf bij een actievere rol van leerlingen de grip op of de controle over het onderwijs verliezen en/of weinig differentiëren naar behoeften en mogelijkheden van leerlingen, zullen hen ook niet stimuleren tot een actievere rol. Inmiddels weten we uit onderzoek dat ervaringen die leerlingen eerder in het onderwijs opdeden, van invloed zijn op de manier waarop zij zich later opstellen. Zijn ze eerder en haast 'stelselmatig' niet uitgedaagd te participeren, dan is de kans groot dat ze later eenzelfde passief gedrag blijven vertonen, tenzij ze alsnog worden gestimuleerd om een actievere rol te spelen.

Er spelen meer factoren een rol als het erom gaat of en in hoeverre leerlingen een actievere rol krijgen.

---

#### Professionals doen ertoe bij participeren

*Ten Brummelaar vond in haar onderzoek naar het participeren van jongeren in gesloten residentiële zorg een aantal factoren die van invloed zijn op de wijze waarop en de mate waarin jongeren participeren:*

- *ervaringen van jongeren uit het verleden en de gevolgen ervan in 'het hier en nu';*
- *de kennis, vaardigheden, waarden en ervaringen van de betrokken professionals;*
- *de dynamiek van de groep waarin jongeren functioneren, en*
- *de context van de organisatie en de sociale en wettelijke context waarbinnen de organisatie functioneert, met inbegrip van het commitment van managers en bestuurders ten aanzien van het participeren van jongeren.*<sup>125</sup>

*Er zijn geen redenen om te veronderstellen dat de genoemde factoren niet ook van invloed zouden zijn op participeren in het onderwijs. Zo concludeerden Stokking & Sol in hun onderzoek “dat de praktijk van leerlingparticipatie sterk uiteenloopt. Deze variatie kan op de eerste plaats worden toegeschreven aan de opvattingen van docenten. Er bestaan zeer grote verschillen tussen docenten in hun kijk op en verwachtingen van leerlingen. Deze werken duidelijk door in de*

---

<sup>124</sup> Wolfert Dalton (<https://www.wolfert.nl/dalton/#top>). Zie voor een toelichting op de kernwaarden en wat leerlingen daarvan merken in de praktijk van alledag: <https://www.wolfert.nl/dalton/schoolinfo/>.

<sup>125</sup> Ten Brummelaar (2016, o.a. pagina 74, 79, 85, 137–138).

*praktijk van leerlingparticipatie. (...) Het is vooral de mate waarin docenten ervoor open staan die samenhangt met hun eigen praktijk op dit gebied en de opbrengsten die zij daarbij ervaren. Hoe meer docenten open staan voor participatie van leerlingen, hoe meer ze gemiddeld eraan doen; en hoe meer docenten eraan doen en belang hechten aan docenttaken die zijn gericht op de ontwikkeling van de leerlingen, hoe meer effecten ze waarnemen. Een mogelijke interpretatie is dat docenten in het algemeen meer of minder zijn gericht op de leerlingen en hun ontwikkeling, en dit zowel tot uitdrukking brengen in hun repertoire van pedagogisch-didactisch handelen (in hun lessen), als in de contacten met leerlingen die in het teken staan van leerlingparticipatie, en dat ze zodoende ook meer of minder van de leerlingen zien.”<sup>126</sup>*

### **Een selffulfilling prophecy, ofwel: hoe creëer je je eigen gelijk?**

Zowel voorstanders als tegenstanders van een actievere rol van leerlingen lijken hun eigen gelijk te creëren. Er lijkt sprake te zijn van een selffulfilling prophecy.

### **Enerzijds ...**

Geloof je in de mogelijkheid van een actievere rol van leerlingen en geef je hun de ruimte voor die rol, dan blijken leerlingen verrassend veel aan te kunnen. Dit althans is de ervaring van leraren, teams of scholen die leerlingen bewust die ruimte geven en onderzoekers die leerlingen actief betrekken in onderzoek (paragraaf 4.1.1).

*Werken vanuit de 7 gewoonten van effectief persoonlijk leiderschap van Covey. Of: hoe kom je als onderwijsprofessional los van je eigen vertrouwde denken en handelen?*

*Steeds meer (PO-)scholen werken volgens de The leader in me-methode, gebaseerd op het gedachtegoed van Stephen Covey. Deze benadering is te zien als specifieke toepassing van het werken aan en vanuit eigenaarschap. Leerlingen ontwikkelen daarin zeven gewoonten waarmee ze eigenaar van en leider over hun eigen ontwikkeling en*

*leren worden. In dit laatste schuilt de specifieke bedoeling van de benadering.”<sup>127</sup>*

*Interessant zijn hier de ervaringen van de professionals. Leraren van scholen die sinds kort met deze aanpak werken staan vaak versteld van wat jonge kinderen al laten zien en ‘teruggeven’ aan inzichten rond hun eigen manier van leren. De benadering vraagt ander gedrag van de kant van de leraar: meer gericht op het stimuleren van eigen initiatief van leerlingen, meer autonoom gedrag, mede gebaseerd op zelfreflectie. Leerlingen krijgen daarmee een veel actievere rol in hun eigen ontwikkeling en leren. Ze worden autonomer. “Onbewust houden we afhankelijkheid vaak in stand. Dat gebeurt in alle lagen van de organisatie. Het vraagt een andere manier van kijken en bewustzijn om dit te veranderen. Werken met de 7 gewoonten leerde mij dat 68 procent van wat wij op onze school deden, door leerlingen zelf gedaan kan worden. We zijn te hard aan het werk, we doen te veel. Eigenlijk lopen we ronduit in de weg. Met de allerbeste intenties houden we hiermee leerlingen afhankelijk van ons, de volwassenen in de school.”<sup>128</sup>*

### **Waardering**

*Met de nadruk op eigenaarschap en persoonlijk leiderschap in verband met het eigen leer- en ontwikkelingsproces raakt deze benadering de kern van de bedoeling van onderwijs, althans waar het gaat om de realisering van eigenaarschap of autonomie en de ontwikkeling van de genoemde gewoonten. Oog voor verbondenheid spreekt ook uit de formulering van de gewoonten en er is sprake van een groei in competentie. Na te gaan is in hoeverre er voldoende aandacht is voor alle drie functiegebieden en voor aspecten van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger. Op scholen die consequent met deze benadering werken zal er sprake zijn van een structurele inbedding en geldt de benadering voor alle jongeren (een maximaal bereik dus). De benadering zal daar ook het domein van ontwikkeling en leren overstijgen.*

<sup>126</sup> Stokking & Sol (2010, pagina 7–8). Ook volgens Shier (2001, 2006, 2010) zijn het de volwassenen en de cultuur van de setting waarin zij met jongeren omgaan die sterk bepalen in welke mate jongeren daadwerkelijk participeren (zie ook paragraaf 2.1).

<sup>127</sup> Zie voor meer informatie OBS Atlantis in Amersfoort (<https://obsatlantis.nl>, meer specifiek <https://obsatlantis.nl/gewoontes/>). Zie ook de Didactief Special van oktober 2013, Hoe zorg je voor leiderschap bij leerlingen? Leer ze de 7 gewoonten! Zie ook Arink (2017).

<sup>128</sup> Arink (2017). Ze getuigt daar ook van de ommezwaai die zij zelf maakte in haar denken.



### Anderzijds ...

Kies je er niet voor om leerlingen bij voorbaat meer ruimte te bieden voor een eigen rol – omdat je je daarbij niet senang voelt of omdat je ervan overtuigd bent dat leerlingen een actievare rol niet aankunnen – , dan zul je veelal eveneens bevestigd worden in je keuze.

### En de combinatie van socialisatie en selffulfilling prophecy ...

Voor het gecombineerde effect van socialisatie en een selffulfilling prophecy bieden het huidige systeem en het daarin vervatte socialisatieproces de sterkst mogelijke bewijslast. De eerste factor van Ten Brummelaar<sup>129</sup> wijst daar ook op: ervaringen van jongeren uit het verleden werken cumulatief; op enig moment verwachten ze niet anders meer en gaan de meesten zich voegen naar de rol die ze feitelijk krijgen. Ten Brummelaar concludeert: wil participeren meer kans krijgen, dan dient het participeren van jongeren een zodanige structurele inbedding in de organisatie te krijgen dat rekening kan worden gehouden met de behoeften en perspectieven van zowel jongeren als professionals.<sup>130</sup>

Het participeren van jongeren in hun eigen ontwikkeling en leren is als een natuurlijk proces te zien. Ze zullen hun rol doorgaans ook wel nemen of hun inbreng wel hebben, tenzij volwassenen hen eerder ontmoedigd of anderszins afgeremd hebben dat te doen. Socialisatieprocessen hebben zo hun voordelen maar ook ernstige nadelen. ‘Natuurlijk’ gedrag kan gemakkelijk in de kiem gesmoord worden. Zie in dit verband ook het voorbeeld van het Studiehuis in paragraaf 4.1.4.

Gelukkig kan die ontwikkeling ook weer gekeerd worden door jongeren opnieuw uit te dagen hun eigen rol en verantwoordelijkheid te nemen en te laten zien wat ze zelf aankunnen. Te beginnen bijvoorbeeld al door ze serieus en niet vrijblijvend te vragen naar hun kijk op de (school)werkelijkheid en met hen een dialoog aan te gaan.<sup>131</sup> Dat vraagt dan wel professionals die geloven in hun potentie om actiever te opereren.

#### 4.1.3. Basisbehoeften als trigger

Een belangrijke trigger voor het nemen van eigen ini-

tiatief of het kiezen van een actieve rol door jongeren gaat uit van hun basisbehoeften. Volgens de Self-determination theory van Deci & Ryan hebben we het dan over de psychologische basisbehoeften aan respectievelijk autonomie, verbondenheid (relatie) en competentie. Die behoeften zijn overigens ook volwassenen niet vreemd. Deze behoeften laten zich ons hele leven gelden! Het is essentieel dat professionals tegemoet komen aan de basisbehoeften van leerlingen. “Als in voldoende mate is voldaan aan de behoefte aan verbondenheid (‘anderen waarderen mij en willen met mij omgaan’), aan de behoefte aan autonomie (‘ik kan het zelf, hoewel niet altijd alleen’) en aan de behoefte aan competentie (‘ik geloof en heb plezier in mijn eigen kunnen’) is er welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren.” Komen professionals onvoldoende tegemoet aan deze basisbehoeften van jongeren, “dan ontstaan voorspelbaar taakhoudings- en motivatieproblemen op school”.<sup>132</sup>

Dat vraagt om anders naar onderwijs, naar leerlingen en naar de begeleidingsstijl van professionals te kijken.<sup>133</sup> Want het is nauwelijks voorstelbaar dat aan deze basisbehoeften tegemoet kan worden gekomen zonder dat jongeren een actievare rol nemen en een inbreng hebben, en zonder dat volwassen op hen reageren, met hen in gesprek gaan of op de een of andere manier nagaan hoe het staat met de vervulling van die behoeften. Waar participeren een middel is, is de groei van jongeren in autonomie, verbondenheid en competentie een belangrijk doel van onderwijs, dat ‘in lijn is’ met de bedoeling ervan.

---

#### Natuur- en wiskunde en autonomie

*“(...) In mijn examenklas natuurkunde heb ik met de leerlingen afgesproken dat een deel van de uren facultatief is. Ze werken deels thuis of in een tussenuur op school en komen goed voorbereid in mijn les. Dan leg ik wat uit, beantwoord vragen, we maken sommen uit het boek of examenopgaven, maar vaak proberen we samen bredere natuurkundevragen te beantwoorden, over relativiteit, zwarte gaten, elementaire deeltjes, onderwerpen die niet op het examen komen en waarin ik ook niet heel deskundig ben. Dan zijn*

129 Zie het eerste voorbeeldkader in deze paragraaf.

130 Ten Brummelaar (2016, pagina 135).

131 Zie het voorbeeld in de volgende paragraaf maar ook bijvoorbeeld het voorstel van Jort Koks en het verhaal van Isabella Biney, beide als voorbeeld opgenomen in paragraaf 3.1.

132 Luc Stevens in Van Blijswijk (2012). Zie ook Verbeeck & Stevens (2013), Wassink (2016) en Martens (2017).

133 Martens (2017). Zie ook De Jong's pleidooi voor een autonomie-ondersteunende begeleidingsstijl (2018), eerder genoemd in paragraaf 4.1.1. Voor een praktische toepassing van die autonomie-ondersteunende benadering zie bijvoorbeeld E. Emonds: ‘Wat kinderen zelf kunnen, moeten ze zelf doen. Daar hebben ze recht op.’ (<https://tweemonds.nl/videos/>).

we met zijn allen druk in de weer op onze mobiel-tjes en tablets (niet verboden in mijn lessen). Dat zijn heel gezellige uren, waarin we allemaal veel leren.

Het geheim? Autonomie. Begin van het jaar heb ik mijn examengroep gevraagd hoe ze de lessen zouden willen en af en toe vraag ik of het voor hen nog werkt. Iedereen is heel tevreden en de resultaten zijn goed.

Het is uit onderzoek allang bekend dat autonomie de belangrijkste factor is die leerlingen motiveert. Lees bijvoorbeeld Deci & Ryan. Straffen helpt niet, is mijn ervaring. Dat demotiveert alleen maar. Boek vergeten? Los het zelf op. Werk samen met je klasgenoot, kopieer een paar bladzijden, of pak een boek uit de kast. Huiswerk niet gemaakt? Had je het nodig? Nee? Prima dan. Had je het wel nodig? Niet zo handig. Hoe ga je dat oplossen?

Ook in lagere klassen leer ik leerlingen omgaan met een grotere autonomie dan ze gewend zijn. Ik wil vooral dat ze leren de juiste vragen te stellen en niet klakkeloos de antwoorden uit een boek uit hun hoofd leren. Natuurlijk gaat dat wel eens mis. Gelukkig maar, want dan kunnen we er over praten en er van leren. Natuurlijk denken sommigen dat ze in mijn lessen niets hoeven te doen. Geen probleem. Na een tijdje merken ze vanzelf dat het slimmer is om meer je best te doen. Ik heb nog nooit een leerling gesproken die niet wilde leren. Ze willen allemaal leren om later een leuk beroep uit te oefenen en gelukkig te worden (of rijk).

Voor het project Talent op mijn school hebben mijn collega's en ik de afgelopen vijf jaar gesproken met – voornamelijk geluisterd naar – honderden leerlingen van klas 1 tot en met 5havo en 6vwo. Zonder uitzondering vragen die om meer autonomie en vrijheid om zelf te bepalen welke lessen ze volgen en in welk tempo ze leren. De minst gemotiveerden stellen zelfs voor dat ze bepaalde lessen alleen mogen missen wanneer ze minstens een acht (!) gemiddeld staan voor dat vak. 'Dan gaan we wel hard aan het werk!' Het is ook opmerkelijk hoe kritisch ze over zichzelf zijn. Maar wat deze leerlingen niet willen is gedwongen worden lessen bij te wonen, waarvan ze de inhoud allang snappen en die ze ook nog eens eindeloos moeten herhalen. Die willen graag sneller door de stof, of meer uitdagende opdrachten krijgen.

Leerlingen voor wie de stof moeilijk is, willen juist meer aandacht van de docent en een wat lager leertempo.

De oplossing is differentiëren en maatwerk leveren. Laat leerlingen in hun eigen tempo door de lesstof werken. Laat ze een toets maken wanneer ze klaar zijn met een hoofdstuk, niet pas als de rest van de klas klaar is. Dat lijkt lastiger dan het is, maar je leerlingen autonomie en verantwoordelijkheid geven maakt je lessen meer ontspannen.

Een wiskundecollega had een jongen in zijn tweedeklas, die niets deed en de helft van de tijd met zijn hoofd op de bank lag. De jongen zei dat hij zich verveelde en mijn collega vroeg of hij misschien eens een pittige som wilde proberen. Hij kreeg een ander boek en ging meteen enthousiast aan de slag. Binnen een uur had hij een hoofdstuk uit dat boek doorgewerkt. Alle opgaven goed. Pas toen vertelde mijn collega dat hij hem net een vijfdeklasboek had gegeven. Die jongen gaat voortaan fluitend naar de wiskundeles.

Raken we hiermee niet onze controle kwijt? Integendeel, is mijn ervaring. En bovendien: is dat erg? Wanneer je uitgaat van vertrouwen, in plaats van wantrouwen, ervaar je dat je leerlingen zelfstandiger worden en bereid om meer te leren."

(Docent Dick van der Wateren, verbonden aan het Eerste Christelijk Lyceum in Haarlem)<sup>134</sup>

### Werken aan en vanuit (mede)eigenaarschap

De specifieke bedoeling van Leerlingen (mede)eigenaar maken van hun leerproces wordt eigenlijk al door de titel aangegeven. Eigenaarschap is een complex concept en is op tal van manieren vorm te geven.<sup>135</sup>

In een voornamelijk doelgerichte insteek kunnen leerlingen (mede)eigenaar worden van hun leerproces als ze "weten:

- wat hun leerdoel is;
- waar ze staan ten opzichte van dat leerdoel;
- en welke stappen ze kunnen zetten om het leerdoel te bereiken." <sup>136</sup>

In een verdergaande vormgeving hebben leerlingen een scala van keuzemogelijkheden en omvat (mede)eigenaarschap meer dan dat ze leren op eigen niveau en in eigen tempo, en geprikkeld door hun eigen interesse. Hierbij heeft het

134 Bron: <https://onderzoekonderwijs.net/2014/02/13/geef-leerlingen-autonomie/> of via <http://hetkind.org/2017/10/28/autonomie-motiveert-ik-heb-nog-nooit-een-leerling-gesproken-die-niet-wilde-leren/>.

135 Voor dit complexe begrip, zie Kennisrotonde (2017c, pagina 1-2).

136 Leerlingen eigenaar maken van hun leerproces (<http://www.bazalt.nl/blog/1457-leerlingen-eigenaar-maken-van-hun-leerproces-zo-doe-je-dat-dus>).

*werken aan en vanuit (mede)eigenaarschap verstrekkende gevolgen voor de hele organisatie van het onderwijs. Een belangrijke voorwaarde is dat professionals ook dit eigenaarschap uitdragen en meer specifiek ook eigenaar zijn van het onderwijs dat ze geven. Van belang is verder dat leerlingen “door bewust eigen keuzes te maken, gemotiveerd (worden) om na te denken over: ‘Wat past bij mij?’, ‘Wat wil en kan ik?’ en ‘Wat heb ik nodig?’” Dat vraagt om reflectiemomenten die mede leiden tot een motivering van de keuzes die leerlingen maken.*<sup>137</sup>

### Waardering

*Leerlingen steeds meer (mede)eigenaar maken van hun eigen ontwikkeling en leren raakt de kern van de bedoeling van onderwijs: ontwikkeling en leren van leerlingen kun je als volwassene alleen faciliteren; leerlingen moeten het uiteindelijk zelf doen. Het past bij uitstek ook bij het streven optimaal tegemoet te komen aan de basisbehoeften van leerlingen (met name die aan autonomie en competentie) en bij onderwijs dat subjectivering hoog in het vaandel heeft staan. De uitwerking ervan zal een structureel karakter hebben, met een maximaal bereik (voor zover ze betrekking heeft op alle leerlingen).*<sup>138</sup>

*Overigens, dat professionals met name bij die verdergaande vormgeving van werken aan (mede)eigenaarschap ook zelf (mede)eigenaar zijn van hun eigen onderwijs lijkt een triviale voorwaarde. Gelet op de sterke oriëntatie van sommige leraren op de methode die ze volgen, is het dat geenszins.*

#### 4.1.4. Maatwerk en oog voor toerusting

Het is in het (individuele) belang van leerlingen als er rekening wordt gehouden met en ingespeeld wordt op hun mogelijkheden, interesses en basisbehoeften (paragraaf 3.2.1 en 4.1.3). Voortdurend is het de vraag wat zij nodig hebben voor hun verdere ontwikkeling en leren in het perspectief van de bedoeling van onderwijs. Leerlingen verschillen sterk in wat ze op enig moment – of sowieso – (aan)kunnen, wat hun groeipotentie is, en waar hun affiniteit naar uitgaat. Ze zullen ook verschillen in de wijze waarop ze reageren

op acties van onderwijsprofessionals. Daarom is maatwerk geboden, maar ook een scherp oog voor hun toerusting voor de rollen die ze geacht worden te spelen of die – met extra inzet – eveneens binnen hun bereik liggen.

---

### Maatwerk en toerusting

*Onder maatwerk bieden versta ik inspelen op verschillen tussen leerlingen en daarbij rekening houden met waartoe ze op dat moment in staat zijn. Je zou kunnen zeggen dat bij het leveren van maatwerk vooral gekeken wordt naar de feitelijke mogelijkheden en behoeften die leerlingen tot op dat moment (hebben) laten zien. En dát met een scherp oog voor de specifieke bedoeling van een activiteit of proces.*

*Toerusting kijkt vooral naar hun potentie, vanuit de vraag wat ze extra nodig hebben om ook verdergaande rollen en/of taken uit te kunnen voeren. Dat doet een groot beroep op het proactief denken en handelen van de professional.*

*Maatwerk en toerusting vormen zo gezien een ‘vanzelfsprekend duo’ en de remedie tegen de neiging om leerlingen over eenzelfde (systeem) kam te scheren (paragraaf 4.1.1).*

---

Dat we in het onderwijs meer maatwerk moeten bieden, begint gemeengoed te worden. Het belang van een adequate toerusting wordt nogal eens onderschat.

### Meer ruimte voor leerlingen betekent niet ze ineens loslaten

‘Leerlingen ruimte geven voor actievere rollen’ wordt nogal eens verward met ‘leerlingen loslaten’ of concreet bijvoorbeeld: ze zelf laten uitvinden hoe ze zelfsturend kunnen leren (paragraaf 1.3.2). Leerlingen meer ruimte bieden voor een eigen inbreng betekent niet ze ineens ‘laten vallen’, ze ‘in het diepe gooien’ en ze ineens alles of veel zelf laten doen. Loslaten in de goede zin van het woord betekent vooral kijken naar wat ze op enig moment al zelf kunnen oppakken en waarin ze (nog) ondersteuning en sturing nodig hebben. En dus ook: rekening houden met hoe ver ze zijn in hun groei in autonomie, verbondenheid en competentie.<sup>139</sup>

---

<sup>137</sup> Zie voor een toepassing het Stedelijk College Eindhoven (<https://leerling2020.nl/leid-je-kinderen-op-voor-hun-toekomst-of-voor-jouw-verleden/>).

<sup>138</sup> Een enigszins vergelijkbaar voorbeeld vormt Werken vanuit de 7 gewoonten van effectief persoonlijk leiderschap van Covey. Zie het voorbeeldkader in paragraaf 4.1.2.

<sup>139</sup> Zie het pleidooi van De Jong (2018) voor een autonomie-ondersteunende begeleidingsstijl en waarom professionals dat soms niet doen in paragraaf 4.1.1.

---

### Studiehuis – voorbeeld van wat?

*Interessant in dit verband is dat in de literatuur en in gesprekken over het onderwijs regelmatig het zogenoemde Studiehuis in de tweede fase van het VO opdoemt als een innovatie waarbij achteraf zou blijken dat leerlingen op die leeftijd nog niet in staat zijn mederegie over hun eigen ontwikkeling en leren te voeren. Wat dan onbesproken blijft is dat deze innovatie en vooral de wijze waarop sommige scholen ermee omgingen iets van een selffulfilling prophecy in zich had. Scherp en daarmee wat bond geformuleerd: eerst socialiseren we onze leerlingen tot ver in de puberteit in een rol waarin ze geacht worden vooral uit te voeren wat anderen hebben bedacht en vervolgens hevelen we – haast van de ene op de andere dag – de regie over van de leraar c.q. de school naar de leerlingen. Van maatwerk en eventuele toerusting voor hun nieuwe rol – noodzakelijk vanuit de vraag in hoeverre individuele leerlingen er op dat moment al toe in staat waren die regie over te nemen – was in veel gevallen nauwelijks sprake. Wat ook een rol speelde, was dat voor professionals niet altijd duidelijk was “wat de gewenste rolverandering nu precies voor hen [en de leerlingen, cdw] inhield”. En “dat betekent niet per definitie dat de onderliggende principes van de vernieuwing niet goed waren.”<sup>140</sup>*

*Als het Studiehuis al als voorbeeld kan dienen, dan is het wel in de zin dat leren steeds beter te participeren om maatwerk en toerusting vraagt. En dat vraagt uiteraard op de allereerste plaats ook een goed zicht op de specifieke bedoeling van een vernieuwing of verandering in het onderwijs.*

---

Hoe belangrijk een goed oog is voor de bedoeling en voor wat leerlingen bij maatwerk en een adequate toerusting aankunnen, blijkt uit het volgende voorbeeld.

---

### Vier- tot achtjarigen als waardevolle kennisbron in onderzoek

*Onder deze titel beschrijven Uzozie & Jurrius drie casussen waarin gebruik werd gemaakt van de methodiek van de Kids Expert Club. Dat is een manier om kinderen te consulteren en als ervaringsdeskundigen te laten meedenken over thema's in hun leefomgeving en om zo meer zicht te krijgen op hun kijk op de wereld om hen heen.*

*Duidelijk is dat hier maatwerk nodig is: abstracte begrippen uit de volwassenenwereld moeten concreet gemaakt worden en verder zijn specifieke technieken nodig om het gesprek op gang te brengen, om data te verzamelen en om tot conclusies of aanbevelingen te komen. En ook dan blijkt dat er verschillen tussen kinderen blijven: “De kinderen worden actief gestimuleerd om te formuleren wat zij van iets vinden. Sommige kinderen vinden dat moeilijk, en kijken vooral naar andere kinderen, en vormen daarna hun mening”.*

*Interessant was ook hier weer dat betrokken professionals zo niet alleen meer inzicht kregen in de belevingswereld van kinderen, maar ook in hun vermogen om zelf met informatie en ideeën te komen en hun mening naar voren te brengen.<sup>141</sup>*

---

### Met het oog op participeren

In verband met het participeren van leerlingen is de vraag dus voortdurend: in hoeverre kunnen individuele leerlingen op enig moment actief of actiever participeren in activiteiten en processen? In hoeverre kunnen zij al enige (mede)verantwoordelijkheid dragen voor en mederegisseur zijn van hun eigen ontwikkeling en leren? En dan ook: welke mate van sturing en steun hebben zij daarbij nodig of hoe kunnen we hen nog beter toerusten voor bepaalde vormen van participeren?

### In dialoog

Het leveren van maatwerk en zorgen voor een adequate toerusting van leerlingen zijn pas goed mogelijk bij een open dialoog en een actieve opstelling van leerlingen zelf. Pas in een echte interactie tussen leerlingen en professionals kunnen maatwerk en toerusting in optima forma gestalte krijgen (paragraaf 2.5, 4.1.4). Die dialoog dient – naar de maat van het mogelijke – al te starten op het moment dat leerlingen de school binnenkomen. Belangrijker nog dan de bekende warme overdracht is een warme ontvangst. Bij het eerste (de overdracht) gaat het immers vooral om het perspectief op de leerling van de kant van professionals met wie een kind of een leerling eerder van doen had. Bij een warme ontvangst op (de nieuwe) school gaat het erom de leerling zo te leren kennen dat van meet af aan kan worden ingespeeld op diens mogelijkheden en behoeften.

Maatwerk en toerusting zijn alleen goed mogelijk als professionals hun leerlingen kennen en daarbij een scherp oog hebben voor wat zij niet alleen op

---

<sup>140</sup> Volman (2015, pagina 60).

<sup>141</sup> Strating e.a. (2011, pagina 21 e.v.).

school meemaken maar ook thuis, in hun directe omgeving, en in de publieke ruimte en de virtuele ruimte. Eveneens van belang is een goed inzicht in de dynamiek van groepen en van de schoolgemeenschap als geheel en in wat daar speelt en wat dat met leerlingen doet. Professionals die werkelijk contact maken met hun leerlingen, zullen merken dat deze – al vanaf dat ze heel jong zijn – opvattingen en inzichten hebben waarmee zij hun voordeel kunnen doen. Leerlingen weten al heel vroeg wat bij hen werkt en wat minder of niet. Neem het vierjarig jochie dat precies weet te vertellen waarom er thuis altijd tram-melant is bij het naar bed gaan, terwijl er bij opa en oma geen enkel probleem is. Zijn verklaring: “...omdat het daar echt moet!”.<sup>142</sup>

### Goed luisteren naar leerlingen

*“Als je echt inzicht wilt krijgen in kinderen, hoe ze leren, hoe ze zich ontwikkelen, dan moet je met ze in gesprek gaan. (...) Het is (...) belangrijk dat leerkrachten zicht hebben op waar een leerling goed en minder goed in is. Het begint bij goed luisteren. (...) ‘Kinderen kunnen zelf heel goed aangeven wat zij nodig hebben.’”<sup>143</sup>*

### Leerlingen kunnen spiegelen

*Leerlingen kunnen professionals ook in meer algemene zin een spiegel voorhouden, hèn begeleiden in de manier waarop zij tewerk gaan. Maar dat werkt alleen voor wie ook in die spiegel wil kijken en daar consequenties aan wil verbinden (zie ook het voorbeeld Een eigen perspectief in paragraaf 4.1.6 onder a).*

### Verschillen zullen er blijven

Naarmate een activiteit naar het gevoel van leerlingen verder af ligt van (aandacht voor) hun eigen ontwikkeling en leren zullen ze onderling meer gaan verschillen. Los van de vraag naar hun mogelijkheden zullen niet alle leerlingen affiniteit hebben met bijvoorbeeld activiteiten op het domein van de school die met inspraak of (mede)zeggenschap te maken hebben. Verder is het niet altijd realistisch om bijvoorbeeld meebeslissen of zelfs meedenken over de eigen ontwikkeling en het eigen leren in dezelfde mate voor alle leerlingen na te streven. Sommige leerlingen kunnen op een enig moment – of sowieso – meer aan dan andere.

### Verschillen benutten – maatwerk van hogere orde

Een groep of een schoolgemeenschap beschikt als collectief in het algemeen over heel wat kwaliteiten, talenten, interesses, netwerken, en dergelijke. Die zijn gedifferentieerd te benutten of in te zetten. Het gaat dan als het ware om maatwerk van hogere orde. En dat kan zowel in het voordeel van individuele leerlingen werken als in het voordeel van de gemeenschap. In de groep of over groepen heen kunnen leerlingen bijvoorbeeld van andere leerlingen leren, ze kunnen elkaar helpen. En als schoolgemeenschap kan het geheel bij een goede inzet van kwaliteiten e.d. meer opleveren dan anders mogelijk zou zijn.

Met het oog op het voorgaande zijn de volgende twee leidende principes van belang.

| Motieven voor het bevorderen van participeren |                             |                                                                        |
|-----------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| a                                             | Principieel of existentieel | Participeren hoort bij het leven en bij ontwikkeling                   |
| b                                             | Pedagogisch                 | Samen werken aan en vanuit de relatie                                  |
| c                                             | Juridisch                   | Inspraak en medezeggenschap als grondrecht!                            |
| d                                             | Sociaal / maatschappelijk   | Participeren is nodig voor verdere ontwikkeling als burger             |
| e                                             | Innovatief                  | Leerling essentiële partner in onderzoek en verandering                |
| f                                             | Organisatorisch             | Participeren heeft positieve neveneffecten op organisatie en werksfeer |

Figuur 11. Motieven voor het bevorderen van participeren

<sup>142</sup> Bron: persoonlijke communicatie, Maartje Reitsma.

<sup>143</sup> Bakx naar aanleiding van haar inaugurale rede (Bakx, 2019). Bron: [https://www.radboudrecharge.nl/nl/artikel/geef-hoog-begaafde-kinderen-meer-regie-over-eigen-leren?utm\\_source=notificatiemail&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=gebruikersactivatie-radboudrecharge](https://www.radboudrecharge.nl/nl/artikel/geef-hoog-begaafde-kinderen-meer-regie-over-eigen-leren?utm_source=notificatiemail&utm_medium=email&utm_campaign=gebruikersactivatie-radboudrecharge).



---

## Leidende principes

### 7 Maatwerk en toerusting

*Het leveren van maatwerk en de zorg voor een adequate toerusting van leerlingen vormen de sleutel voor een optimale begeleiding van hun ontwikkelings- en leerprocessen.*

### 8 Verschillende participatieprofielen

*Gelet op verschillen tussen leerlingen kan het voorkomen dat niet elke vorm van participeren op enig moment bij alle leerlingen te realiseren is of gerealiseerd hoeft te worden.*

---

## Inspelen op verschillen – het systeem en de bedoeling

In het onderwijs is maatwerk bieden een lastig punt. Niet zelden is er een neiging leerlingen over eenzelfde kam te scheren en om de leefwereld en de systeemwereld in te richten naar wat de ‘zwakste’ leerlingen (en professionals) aankunnen. Dat staat haaks op de bedoeling van onderwijs en dus ook op het individuele belang van leerlingen. Evenmin kan het de bedoeling zijn om de inrichting van beide werelden te enten op wat de ‘sterksten’ onder hen aankunnen.

### 4.1.5. Samen optrekken als metafoor

Het transactionele karakter van opvoeding en onderwijs (paragraaf 4.1.1) en de noodzaak maatwerk te leveren en te zorgen voor een goede toerusting (paragraaf 4.1.4) roepen de metafoor op van Samen optrekken. De dialoog is ook hier weer de modus operandi en steeds is de vraag waarmee we met individuele leerlingen in gesprek gaan: als ik tegemoet wil komen aan jouw behoefte aan autonomie, verbondenheid en competentie, aan jouw mogelijkheden en behoeften aan toerusting, aan jouw verdere ontwikkeling als burger en aan jouw interesses, wat heb jij dan van mij of ons nodig en hoe kunnen we – samen optekkend – van A naar B (of B') komen?

Het spreekt voor zich dat het stellen van deze vraag bij heel jonge kinderen er anders uitziet – en wellicht niet eens hardop wordt gesteld – dan bijvoorbeeld bij leerlingen in de bovenbouw van het primair onderwijs of in het voortgezet onderwijs.

In dat samen optrekken heeft de onderwijsprofessional – mede vanuit de maatschappelijke opdracht van de school – een voortrekkersrol. Met de bedoeling van

onderwijs voor ogen faciliteert hij de tocht als expert, reisleader, gids en coach, en is hij erop uit om leerlingen te helpen het beste uit zichzelf te halen. Waar mogelijk zal hij daarbij leerlingen ook aanmoedigen elkaar te helpen (en hen daarin te ondersteunen). Want leren we niet het meest als we proberen een ander iets uit te leggen? Leerlingen groeien in dat proces in het nemen van mederegie en de daarbij horende (mede) verantwoordelijkheid. De metafoor sluit ook mooi aan bij de nog te bespreken keuze voor participatie als opvoedingsparadigma en de daarbij horende autoritatie opvoedingsstijl (paragraaf 4.2).

### 4.1.6. Motieven voor het participeren van leerlingen

Voor het bevorderen van participeren worden verschillende motieven aangevoerd.<sup>144</sup> De meeste zijn impliciet al even langs gekomen. Figuur 11 geeft een overzicht.<sup>145</sup> De motieven sluiten elkaar overigens niet uit. Vaak zal er sprake zijn van een mix van motieven.

---

#### Participeren is geen doel maar middel

*Vooraf nog even dit: bij alle nadruk die in dit essay ligt op het bevorderen van participeren, ontstaat gemakkelijk de indruk dat participeren een doel op zich vormt. Het is weliswaar soms nodig om leerlingen eerst of gaandeweg nadrukkelijk toe te rusten voor een participatieactiviteit<sup>146</sup> maar participeren in welke vorm ook blijft een middel. En voor dit middel geldt wat ook geldt voor andere middelen: ze zijn op zich niet goed of slecht. Ze krijgen hun betekenis pas in een bepaalde context en vanuit de specifieke bedoeling met het oog waarop ze worden ingezet. Steeds is de vraag: is deze activiteit geschikt in deze context, gelet op de bedoeling waarvoor ze wordt ingezet en rekening houdend met de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen in kwestie?*

*Het doel is veeleer gelegen in andere zaken. Om die andere zaken op het spoor te komen, kan het helpen om te kijken naar het motief (of de motieven) voor die participatie-activiteit.*

*Een goed inzicht in de motieven die van toepassing zijn, kan helpen bij het scherp krijgen van de specifieke bedoeling van participatieactiviteiten en daarmee bij de vormgeving ervan.<sup>147</sup>*

---

144 Dedding e.a. (red.) (2013), Smit (2012), Verbeek (2013), Verbeek & Ponte (2014), Verbeek & Smit (eds.) (2012).

145 In de literatuur is ook de term instrumenteel motief te vinden. Zie bijvoorbeeld Van der Gaag e.a. (2013, pagina 11). Die term komt nog het dichtst in de buurt van het organisatorische motief en benadrukt dat participeren geen doel op zich is. Maar dat is iets wat geldt voor alle genoemde motieven. Geen reden dus om het instrumentele motief apart te noemen.

146 Strating & De Wit (2018).

147 Zie Strating & De Wit (2018).

### a. Het principiële of existentiële motief

Dit motief onderstreept het natuurlijke karakter van het participeren van jongeren. Participeren is inherent aan ontwikkeling en leren en – breder nog – aan ons bestaan als mens. Vandaar de term principieel of existentieel.<sup>148</sup>

Participeren is een natuurlijk fenomeen: het gebeurt, bewust of onbewust, en of ouders of professionals dat nu willen of niet. Dus nog even los van de vorm die dat participeren aanneemt, los van wie het initiatief neemt, los van de feitelijke ruimte die jongeren krijgen en los van de impact die participeren op hen heeft. Participeren zal vaker gebeuren als jongeren in interacties met volwassenen en andere jongeren bewust en serieus betrokken worden in de betreffende processen, de ruimte krijgen voor een eigen rol en gestimuleerd worden die eigen rol ook te nemen, dus initiatieven te nemen of anderszins een eigen inbreng te hebben.

Participeren is tevens een belangrijk vehikel tot verdere ontwikkeling en meer leren, tot verdere groei als mens. Net zo goed als je pas goed leert communiceren door te communiceren en daarop direct of indirect feedback te krijgen, leer je (nog beter) participeren door te participeren en te ervaren waartoe dat leidt of kan leiden.

Sociaal-constructivistische leertheorieën kapitaliseren sterk op dit principe door leren te karakteriseren als “een ‘constructieve, gesitueerde en sociale activiteit’.” Constructief in de zin dat leren “meer is dan het passief consumeren van informatie die door de leraar wordt overgedragen.” Leerlingen hebben een actieve rol in de verwerking van aangeboden kennis. Naast hun eigen rol zijn ook de context waarin ze leren (‘gesitueerd’) en hun sociale interacties met anderen “mede van invloed zijn op de constructie en betekenisverlening van leerprocessen.”<sup>149</sup> Deze leertheorieën vormden in het onderwijs een krachtige impuls om meer nadruk te leggen op actief leren, mede als reactie op “een probleem waar veel scholen (...) nog steeds mee kampen: leerlingen zijn niet betrokken bij de lessen, en tonen een consumentenhouding. Een ander probleem is dat leerlingen vaak niet in staat blijken dat wat ze in de les leren daarbuiten toe te passen”.<sup>150</sup>

Hoe natuurlijk participeren ook is, het blijft voor een optimaal rendement in brede zin belangrijk om

jongeren daarvoor ook de ruimte te bieden en hen verder te ondersteunen in hun groeiende rol als participant (paragraaf 4.1.1. en 4.1.3).

Als gevolg van hun participeren hebben jongeren al heel vroeg een eigen kijk of perspectief op de werkelijkheid en dus ook opvattingen en wensen in verband met de processen waarin ze betrokken worden of betrokken zijn.

---

### Een eigen perspectief

*“Kinderen zijn ontwapenend in hun denken (...) Ze redeneren meestal veel logischer dan volwassenen en gooien overbodige mitsen en maren overboord. (...) Vorig jaar hield ik een lezing over klimaatethiek voor achtstegroepers. De meeste kinderen waren radicaler in hun oplossingen dan klimaatethici. ‘We moeten vliegen gewoon verbieden’, klonk het in de klas. Dat vonden velen vanzelfsprekend. Een kind ziet in: als het overduidelijk is dat klimaatverandering een serieus probleem is, dan moeten we doen wat we kunnen om dat tegen te gaan. Vliegtuigen zijn een van de grootste vervuilers, dus die moeten we niet meer gebruiken. Volwassenen wringen zich in bochten om goed te praten waarom ze blijven vliegen. Kinderen zijn geneigd om daadwerkelijk consequenties te verbinden aan hun ethische inzichten – wat zuiverder is dan veel volwassenen doen.”<sup>151</sup>*

*“Naast oprechtheid is inlevingsvermogen ook typerend voor kinderen (...) Als een kind langs een zwerver loopt, vindt het hem misschien een beetje eng, maar vooral heel zielig. Kinderen kunnen een onversneden empathie voelen voor mensen die het minder hebben. Dat maakt kinderen heel geschikt om over grote thema's als rechtvaardigheid en medemenselijkheid na te denken, wat ze vanaf jonge leeftijd ook al doen. Als kinderen iets zien wat ze erg vinden, willen ze graag helpen. Hoe ouder ze worden, hoe beter ze worden in problemen wegrationaliseren, net zoals hun ouders dat doen. Die zwerver heeft zijn situatie misschien wel aan zichzelf te danken. En als je hem geld geeft, koopt hij daar vast bier van. Het is zonde dat we die empathie verliezen. Begrijp me niet verkeerd, er zitten ook keerzijden aan het kinderlijke redeneren. Zo zien ze het grotere plaatje niet. Maar ze worden wel*

148 Ofschoon er iets voor te zeggen is om dit motief ontwikkelingspsychologisch of pedagogisch te noemen, is gekozen voor principieel of existentieel omdat de term pedagogisch motief in de literatuur een andere invulling krijgt.

149 Schuit, de Vrieze & Slegers (2011, pagina 24). Zie ook hun beschrijving van procesgeoriënteerde instructie.

150 Volman (2015, pagina 56).

151 Robeyns, in: Van Ditmars (2019).

*werkelijk geraakt door een beeld van een zwerver of door zielige ijsberen op smeltende ijskappen. Volwassenen zijn zo gewend aan die beelden dat die niet meer echt binnenkomen. We zijn afgestompt, wat zich ook in ons handelen uit.”<sup>152</sup>*

*Het zou zinvol zijn het perspectief van kinderen en jongeren veel meer door te laten klinken en mee te nemen in het publieke debat, zeker als het gaat om zaken die voor hun leven van belang zijn. Hun denken is vaak minder gecensureerd en veel minder gecorrumpeerd, ook al kent het ook zijn beperkingen. Vooral jongere kinderen kunnen moeite hebben met de complexiteit der dingen of ze zijn minder goed in langere termijndenken.<sup>153</sup>*

### **b. Het pedagogische motief**

Dit motief heeft vooral te maken met de relationele kant van opvoeding en onderwijs, i.c. de relaties tussen jongeren en professionals (of algemener: volwassenen), en tussen jongeren onderling. Het motief refereert allereerst aan de bereidheid van professionals om als pedagoog serieus te luisteren naar de inbreng van jongeren, en dat vanuit “een oprecht geloof” in hun potentie en het besef dat ze al heel vroeg opvattingen hebben over wat er gebeurt in processen waarin ze betrokken worden. Professionals leren zo “de ideeën die de leerlingen hebben over de eigen leefwereld” kennen, respecteren die en houden er rekening mee.<sup>154</sup> Dat vraagt een open, nieuwsgierige, van respect voor het eigen perspectief van de jongeren getuigende grondhouding en de intentie te allen tijde zoveel mogelijk tegemoet te komen aan hun basisbehoeften, te beginnen met de behoefte aan verbondenheid.<sup>155</sup> Die primaire focus op de behoefte aan verbondenheid is belangrijk. Pas in de relatie kunnen vervolgens de behoeften aan autonomie en competentie van jongeren goed naar voren komen. Bieden professionals jongeren voldoende ruimte en vertrouwen, dan vormen hun basisbehoeften aan autonomie, verbondenheid en competentie voor jongeren op zich al belangrijke triggers om een actieve(re) rol te nemen (paragraaf 4.1.3).

Op de tweede plaats verwijst het motief naar de verdoening die jongeren kunnen hebben in hun contact

met volwassenen (en andere jongeren). Er is dan sprake van een gelijkwaardige, vertrouwensvolle interactie tussen hen, waarin jongeren ook alle ruimte krijgen voor een eigen inbreng.

Het gaat er niet alleen om dat volwassenen het perspectief van jongeren leren kennen: bij verschil in perspectief zullen zij samen met hen tot een goede afweging proberen te komen omtrent de te volgen weg.

### **c. Het juridische motief**

Dit motief benadrukt het recht op participeren. Participeren (bezien vanuit jongeren zelf) en ruimte bieden voor participeren (vanuit het oogpunt van professionals) vormen hier het middel om jongeren een stem te geven, hen in staat te stellen hun mening of opvattingen te ventileren of tegemoet te komen aan hun behoefte aan informatie in zaken die zij van belang vinden.

### **Geen gunst maar recht**

Dat participeren inherent is aan ontwikkeling en leren (het existentiële motief) is er natuurlijk niet vreemd aan dat participeren internationaal nu ook als recht erkend wordt, minstens formeel gesproken.

In internationale – ook door Nederland ondertekende – verdragen is het recht van elke jongere vastgelegd om “zijn of haar mening vrijelijk te uiten in aangelegenheden die hem of haar zelf betreffen, waarbij aan de mening van het kind passend belang moet worden gehecht”. En: “Elk kind heeft het recht, zowel binnen als buiten de landsgrenzen, zijn mening te uiten, informatie te verkrijgen of te verschaffen en denkbeelden door te geven.”<sup>156</sup>

Dit motief stoelt in zoverre op het eerste en het tweede motief dat het ervan uitgaat dat jongeren zich al heel vroeg meningen vormen, opvattingen hebben en/of behoeften hebben aan informatie. Het gaat verder: volwassenen hebben niet alleen een morele maar ook een wettelijke plicht om in opvoeding en onderwijs recht te doen aan die meningen en die behoeften aan informatie. Alleen naar jongeren luisteren is niet voldoende. Het is zaak hun opvattingen en ideeën serieus te nemen, die te betrekken in besluiten en er rekening mee te houden bij het creëren van omgevingen waarin jongeren op een of andere manier

<sup>152</sup> Van Brederode, in: Van Ditmars (2019).

<sup>153</sup> Van Ditmars (2019).

<sup>154</sup> Verbeek & Ponte (2014, paragraaf 4.5).

<sup>155</sup> Het belang van een bij het participatieparadigma en de autoritatieve begeleidingsstijl passende grondhouding komt ter sprake in paragraaf 4.2.3.

<sup>156</sup> Het gaat hier om de artikelen 12 en 13 van het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Zie bijvoorbeeld Verbeek & Ponte (2014, paragraaf 1.3 en 2.2.1).

betrokken worden. Niet vrijblijvend dus.<sup>157</sup> Voor Smit is de implicatie duidelijk: trainen van professionals met als doel dat ze hun onderwijs daarop kunnen en willen afstemmen is geen keuze maar een (morele) verplichting.<sup>158</sup>

### Niet denken of spreken vóór jongeren

Jongeren in staat stellen hun opvattingen te ventileren staat haaks op praktijken waarin professionals (en ouders) overwegend denken voor en spreken over of voor jongeren. Dat voor zichzelf denken en spreken kunnen jongeren al heel vroeg in hun ontwikkeling. Bij voorkeur hebben zij hun inbreng in een dialoog of een andere interactieve vorm. Dat reduceert niet alleen de kans op misverstanden maar ook het risico dat het (aan)horen van die stem iets vrijblijvends blijft houden.

### d. Het sociale of maatschappelijke motief

Participeren en ruimte bieden voor participeren vormen als twee zijden van eenzelfde medaille een onvermijdelijk en essentieel middel om leerlingen te helpen zich verder te ontwikkelen als burger. En om hen te helpen om zelf hun weg, plek en rol in onze pluriforme samenleving te vinden en daarin sociaal te integreren. Die verdere ontwikkeling als burger veronderstelt zowel aspecten van kwalificatie, als van socialisatie en subjectivering (paragraaf 3.3). Het refereert bovendien aan de school als gemeenschap en de schoolgemeenschap als oefenplaats voor de samenleving (hoofdstuk 5). Hoe belangrijk ook hier gunstige condities zijn, blijkt wel uit onderzoek.

---

Belang van een open klimaat en een stimulerende rol van leraren

*Zie het onderzoek Wanders in paragraaf 3.3.2.*

Leerlingen gelegenheid bieden mee te denken

*Zie het onderzoek naar de effecten van het betrekken van leerlingen bij schoolbeleid (paragraaf 2.4.3).*

---

### e. Het innovatieve motief

#### Veranderingen en innovaties

Deze trajecten lopen het risico tot suboptimale effecten te leiden als leerlingen er niet vroegtijdig bij worden

betrokken. Ze hebben immers volstrekt eigen en vaak heel authentieke inzichten in wat beter kan, waarom dat zo is en hoe dat te realiseren is. Noch ouders noch andere volwassenen kunnen dat voldoende naar voren brengen, tenzij in en na een open dialoog met hen. Dat perspectief negeren is risicovol. Te meer omdat leerlingen de facto belangrijke spelers zijn in het voltrekken van veranderingen. Leerlingen betrekken kan leiden tot betrokkenheid bij de uitvoering en tot het nemen van hun deel van de verantwoordelijkheid voor het succes ervan.<sup>159</sup>

Dit motief is uiterst relevant voor de onderwijspraktijk. Immers, leerlingen (en hun ouders) worden nogal eens pas op het laatste moment betrokken bij veranderingen, en dat terwijl het succes ervan niet op de laatste plaats vaak afhankelijk is van hun rol. Daarom is het van belang om hen niet alleen goed te informeren over de specifieke bedoeling van een verandering, maar ook hun opvattingen daarover te horen, daarmee iets te doen en samen met hen na te gaan hoe zij in die context een rol kunnen spelen die ertoe bijdraagt dat de verandering succesvol verloopt. Participeren van leerlingen in ontwikkelingen die zich voordoen, is een essentieel middel om hun perspectief en hun kijk op een ontwikkeling, op een bepaalde gang van zaken, of op mogelijke oplossingsrichtingen bij problemen voor het voetlicht te brengen. En om zo te profiteren van hun inzichten.<sup>160</sup>

---

#### Visie van leerlingen op onderwijsvernieuwing

*Leerlingen van 5 VWO Filosofie van het Berlage Lyceum publiceerden onder de titel Onderwijs van onderen een bundel artikelen over thema's uit het gedachtegoed rond de vernieuwing van het curriculum voor het PO en het VO. Volgens de leerlingen ontbreken in 'Ons onderwijs2032' essentiële zaken, "vooral wat betreft de visie van leerlingen zelf en praktische adviezen".<sup>161</sup>*

#### Visie van leerlingen op mensenrechteneducatie

*Het komt ook voor dat jongeren gevraagd worden mee te denken over de vormgeving van een deel van het curriculum. Zo vroeg het College van de Rechten voor de Mens in 2014 aan Stichting Alexander om het perspectief van leerlingen in PO en VO op de vormgeving van*

---

<sup>157</sup> Smit (2012, pagina 46).

<sup>158</sup> In: Smit (2012).

<sup>159</sup> Stokking & Sol (2010, pagina 10, 14–15); Verbeek & Ponte (2014, paragraaf 1.3).

<sup>160</sup> Zie in dit verband ook het voorbeeld van het Studiehuis in paragraaf 4.1.4.

<sup>161</sup> 5VWO Filosofie Berlage Lyceum (2017).

*mensenrechteneducatie te verhelderen.<sup>162</sup> Voor het College was het participeren van jongeren vanzelfsprekend, gelet op het juridische motief. Maar er was ook een innovatief motief: met leerlingen praten over hoe zij over mensenrechten denken, wat zij willen leren en hoe inhoudelijk aangesloten kan worden bij hun dagelijks leven levert inzichten en kennis op die ervoor zorgen dat het te ontwikkelen programma inhoudelijk en qua werkvormen beter aansluit bij de doelgroep. Zo pleiten jongeren in dit geval voor creatieve, actieve en visuele werkvormen, en voor concrete en herkenbare casussen. In de Toolbox Mensenrechteneducatie die het College voor de Rechten van de Mens ontwikkelt, zijn deze aanbevelingen meegenomen.<sup>163</sup>*

Proef – Zonder cijfers staat er niks meer tussen jou en je leerlingen

*“Wanneer ben je de leraar die jij wilt zijn? ‘In elk geval niet, wanneer ik voor een groep sta die afwacht tot ik vertel wat ze moeten doen’, ontdekte economieleraar Anton Nanninga. Hij koos ervoor zonder cijfers te gaan lesgeven. Dat haalde een aantal schotten weg tussen hem en de klas: hij kon zich niet meer verschuilen achter een punt; de leerlingen gingen zich persoonlijker en aandachtiger tot hun leren verhouden.” Zo startte hij een aantal jaren geleden “een experiment ‘lesgeven zonder cijfers’. In één klas. ‘In de eerste les vertelde ik hoe ik het wilde aanpakken. En meteen was er interesse in mijn klas’, herinnert hij zich. ‘Als je het ‘waarom’ heel duidelijk voor ogen hebt en daar samen met de klas op terug kunt vallen, vinden leerlingen heel veel goed en staan ze ervoor open om als ‘proefkonijn’ gebruikt te worden. Het helpt als ze zien dat je keihard vóór en mét ze wil werken.’”<sup>164</sup>*

### Participeren van jongeren in onderzoek<sup>165</sup>

In het volstrekt eigen perspectief van jongeren is ook het belang gelegen van de toenemende aandacht voor het participeren van jongeren in onderzoek rond thema's die hen en hun leefwereld betreffen. Het idee daarachter is wederom dat volwassenen

niet voor jongeren kunnen spreken omdat ze onvoldoende zicht hebben op het perspectief van waaruit jongeren naar die leefwereld kijken en wat zij daarin van belang vinden.<sup>166</sup> Dat zicht is pas goed te verkrijgen als zij actief participeren in de uitvoering van onderzoek: van meet af aan, en tot en met de analyse en de interpretatie van de gegevens, het formuleren van aanbevelingen en eventueel de presentatie ervan. En onderzoekers weten beter dan wie ook: jongeren kunnen daadwerkelijk in verschillende rollen in onderzoek participeren (paragraaf 4.1.1).

---

#### Leerlingen als medeonderzoekers

*Een fraaie illustratie van dit type onderzoek – met kinderen van de basisschool – biedt het filmpje Leerlingen als medeonderzoekers (<https://youtu.be/FgndxyyZZhE>).*

---

---

#### Twee typen participatieonderzoek

*Het aantal voorbeelden van onderzoek waarin jongeren participeren groeit gestaag, ook in het onderwijs.<sup>167</sup> Het is goed daarin een onderscheid te maken tussen twee typen onderzoek:*

- 1. onderzoek waarin jongeren participeren onder leiding of begeleiding van een volwassene<sup>168</sup>, en*
- 2. onderzoek waarin naast andere leden van de schoolgemeenschap ook jongeren participeren.*

*Het eerste type onderzoek lijkt voor de hand te liggen in situaties waarin volwassenen weinig zicht hebben op het perspectief van waaruit jongeren naar het onderwijs, hun leefwereld en hun leven kijken. Het risico is echter dat volwassenen vervolgens met de resultaten en aanbevelingen aan de haal gaan, daar hun eigen kijk tegenover stellen en vervolgens – zonder jongeren nog verder te betrekken – besluiten nemen.*

*Het tweede type onderzoek kan dit tegengaan, als het vertrekt vanuit een handelingstheoretisch perspectief. Jurrius<sup>169</sup> laat dat perspectief*

---

162 Strating (2014). De tekst in het kader is mede gebaseerd op Strating & De Wit (2018).

163 Bron: [www.mensenrechten.nl/nl/aan-de-slag-de-klas](http://www.mensenrechten.nl/nl/aan-de-slag-de-klas).

164 Bors (2018a).

165 Ook wel aangeduid als participatieonderzoek of enigszins ambigu: participatief jongerenonderzoek.

166 Dedding & Moonen (2013, pagina 22).

167 Zie bijvoorbeeld Dedding e.a. (red.) (2013), Strating e.a. (2011, 2014), Strating & De Wit (2018), Verbeek & Ponte (2014). Zie ook de website van Stichting Alexander ([www.st-alexander.nl](http://www.st-alexander.nl)).

168 Jurrius (2014).

169 Dit geldt bijvoorbeeld voor de meeste voorbeelden uit Strating & De Wit (2018).



teruggaan op John Dewey, die dat afzet tegen het kennistheoretisch perspectief. Onderzoek doen is voor hem een handeling waarmee mensen een situatie die zij als problematisch ervaren zo weten te transformeren dat die als opgelost of meer wenselijk wordt ervaren. Daartoe ontwikkelde hij een stappenmodel:

- a) Bewustwording van de als problematisch ervaren situatie.
- b) Definieren van de situatie. Hier werken betrokkenen samen om de situatie te begrijpen. Ze gaan samen op zoek naar de betekenis ervan en wel zo dat denken in termen van oplossingsrichtingen mogelijk wordt.
- c) Ontwikkelen en formuleren van mogelijke oplossingen.
- d) Verder doordénken en onderbouwen van die oplossingen of een aantal daarvan.
- e) Uitproberen en testen van de gekozen oplossing.

Belangrijk hierbij is volgens Dewey een proces van democratische kennisontwikkeling. Dat wil zeggen, aldus Jurrius, dat zoveel mogelijk mensen de gelegenheid krijgen om door middel van onderzoek oplossingen te suggereren en kennis te nemen van de resultaten van onderzoek. Essentieel is dat ze hun ideeën over een situatie delen zodat er nieuwe gezamenlijke kennis kan ontstaan. Kennis betekent in Dewey's perspectief dat oplossingsrichtingen voor een problematische situatie zichtbaar worden. Die kennis is voorlopig: onderzoek leidt tot voorlopige zekerheden; die 'werken' voor zover de situatie is gestabiliseerd totdat de situatie opnieuw als problematisch wordt ervaren.<sup>170</sup>

Jurrius definieert participatief jongerenonderzoek op basis van het voorgaande als: "een onderzoeksmethode gericht op democratische kennisontwikkeling en groei, waarin jongeren in een onderzoeksrol samen met andere betrokkenen informatie uitwisselen, kennis verzamelen en oplossingen zoeken voor een situatie die als problematisch wordt ervaren, zodat zij deze situatie kunnen verbeteren." Groei moet hier worden begrepen in de zin van een toename van het vermogen problematische situaties intelligent op te lossen. Democratische kennisontwikkeling impliceert zowel individueel als collectief leren.

### Waardering

Voor het type onderzoek dat Dewey voorstaat,

biedt de schoolcontext volop kansen. Regelmatig doen zich daar situaties voor die professionals, jongeren en/of ouders als problematisch ervaren en die om een oplossing (verandering, verbetering) vragen. Wat hier lastig kan zijn, is dat de term participatief jongerenonderzoek gemakkelijk kan worden uitgelegd in de zin van het eerste type onderzoek, dus als onderzoek waarin jongeren participeren onder leiding of begeleiding van een volwassene.

Die invulling gaat voorbij aan het feit dat in dit soort situaties niet alleen jongeren belanghebbende kunnen zijn, maar ook professionals en ouders. Idealiter gaat het dan ook om het tweede type onderzoek. Onderzoek dus waarin naast andere leden van de schoolgemeenschap ook jongeren participeren. Natuurlijk is het denkbaar dat jongeren een onderzoek uitvoeren (type 1), professionals ook en ouders eveneens, waarna beslissers die trajecten samen nemen, ze wegen en uiteindelijk tot beslissingen komen. Maar daarbij wordt een kans gemist. Hoeveel transparanter en vruchtbaarder is het als er binnen het onderzoek zelf alle gelegenheid bestaat om de mogelijk verschillende perspectieven op de situatie en de mogelijke oplossingen van jongeren, professionals en (waar van toepassing ook) ouders met elkaar te confronteren?! Dat biedt immers de beste kansen om samen te groeien naar een oplossing die niet alleen past bij de bedoeling van onderwijs maar ook door alle betrokkenen als kansrijk of wenselijk gezien wordt. Een treffend voorbeeld van de meerwaarde die ontstaat als de drie perspectieven samenkomen is In een gemengde werkgroep werken aan nieuwe werkwijzen of de oplossing van problemen in paragraaf 5.4.3.

Dit tweede type onderzoek zal – als ook betrokkenen het als waardevol ervaren en die perspectief-uitwisseling inderdaad plaats vindt – de kern raken van waar het in het onderwijs om draait. Het kan een stevige bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een kritisch-onderzoekende (levens)houding (paragraaf 2.5, 3.2.2). Idealiter heeft dit type onderzoek een structureel karakter. Uitvoering ervan én wat er met de opbrengsten gebeurt kunnen een grote impact hebben op de school als gemeenschap. Een belangrijk aandachtspunt vormt hier het bereik. In veel gevallen zal slechts een beperkt aantal jongeren (en professionals en ouders) actief participeren in dit onderzoek. De vraag rijst dan hoe de anderen

<sup>170</sup> Jurrius (2014, pagina 63).

*betrokken worden, en wel zo dat ze kunnen meeleven, op die manier 'iets meekrijgen' van de impact van dit onderzoek en eventueel met suggesties kunnen komen.*

*Het eerste type onderzoek heeft duidelijk beperkingen ten opzichte van het tweede, maar kan – als het tweede type onderzoek (nog) niet haalbaar is – wel degelijk ook een meerwaarde hebben en eveneens de kern raken van waar het om draait in onderwijs. Ook hier speelt de vraag of dit type onderzoek een ad hoc dan wel een meer structureel karakter heeft en vormt het bereik een aandachtspunt.*

#### **f. Het organisatorische motief**

Dit motief is van een iets andere orde dan de voorgaande. We komen het vooral tegen in het onderwijs. Participeren van leerlingen is hier vooral middel om buiten hen gelegen – maar voor hun ontwikkeling wel relevante – doelen te realiseren. Zo kunnen een grotere rol en inbreng van leerlingen in hun eigen ontwikkeling en leren belangrijke positieve neveneffecten hebben voor de organisatie van de school en de ervaren werkdruk en het werkplezier van leraren. Als alleen al enkele leerlingen in een groep beschikken over meer zelfstandigheid, meer eigen verantwoordelijkheid en meer eigen regie, dan kan een leraar meer focussen op leerlingen die meer begeleiding nodig hebben. Actievere leerlingen maken het leven van leraren bovendien vermoedelijk interessanter.

*Andere organisatie van het onderwijs door een actievere rol van leerlingen*

*Van een organisatorische insteek is bijvoorbeeld sprake in het pleidooi dat Stevens hield in een bijdrage rond de werkdrukverlaging van leraren in het onderwijs. Volgens hem is de "ervaren hoge werkdruk" mede het gevolg van de grote standaardisatie in het onderwijs. Onderwijs dat daardoor "dus alleen geschikt is voor de leerlingen die aan de verwachtingen van dat systeem voldoen". "Passend onderwijs is per definitie niet mogelijk in een systeem dat in principe van alle kinderen vraagt in dezelfde tijd, langs dezelfde weg dezelfde doelen te halen." Het onderwijs is "aantoonbaar inefficiënt (...) doordat het geen rekening houdt met de grote verschillen tussen leerlingen". Het is volgens hem zaak dat leraren*

*hun onderwijs anders gaan organiseren en tegelijkertijd hun "leerlingen meer eigen verantwoordelijkheid (...) geven". "Een dergelijke organisatorische verandering vraagt van de leerlingen meer zelfsturing. En dat kunnen ze over het algemeen heel goed. Dat weten we uit onderzoek en dat zien we in de praktijk bij de scholen die al op deze manier werken. Om zelfsturing te kunnen laten zien, moeten de leerlingen wel in een omgeving werken die hen daar aanleiding toe geeft. Leraren moeten hen daartoe meer ruimte en vooral meer verantwoordelijkheid geven. Ouders vragen deze zelfstandigheid en verantwoordelijkheid al heel lang van hun kinderen. Dit blijkt uit onderzoek en het is te zien in de praktijk. In het traditionele onderwijssysteem worden ze echter weer afhankelijk gemaakt. Een flexibele organisatie van het onderwijs zorgt er voor dat leraren meer energie kunnen steken in het recht doen aan de verschillen tussen leerlingen." <sup>171</sup> Hij verwijst in zijn betoog naar basisscholen die al langer met een flexibele organisatie werken.*

Een belangrijke factor in de organisatorisch flexibele scholen waarnaar Stevens in het voorbeeld verwijst is m.i. dat ze ervoor gekozen hebben om het model van 'één groep – één leraar' los te laten. In plaats daarvan delen enkele leraren de zorg voor een grotere groep leerlingen met elkaar. Bijvoorbeeld door in een unit met verschillende stamgroepen nauw samen te werken, met inzet van elkaars kwaliteiten en inspelend op elkaars affiniteiten met verschillende aspecten van het leraar-zijn. Zo'n werkwijze kan voor leerlingen een extra toegevoegde waarde hebben. Bovendien kan zo'n manier van werken het beroep van leraar tot een minder eenzame aangelegenheid maken dan het vaak nog is: uitdagingen waar leerlingen, ouders of hun vak hen voor stellen hoeven ze niet alleen aan te gaan, maar kunnen in gezamenlijkheid worden aangepakt.<sup>172</sup>

#### **Effecten van participeren**

Participeren moge dan natuurlijk zijn, daarmee is nog weinig gezegd over de effecten ervan. Hoe sterk staat mijn bewering in hoofdstuk 1 dat een verre van optimale vormgeving van het participeren van leerlingen het risico in zich bergt dat leerlingen minder opbrengsten (in brede zin) genereren dan het geval is bij optimaal participeren?

<sup>171</sup> Stevens (2017).

<sup>172</sup> Zie Van Erp (2016), daarin o.a. de Fredericusschool.

### Herkenning en erkenning

Leerlingen ruimte voor participeren gunnen en geven en hen stimuleren een actieve rol op zich te nemen zal ertoe leiden dat ze zich als mens herkend en erkend voelen. En dat zal bijdragen aan hun gevoel een betekenisvolle bijdrage te kunnen leveren aan de processen waarin ze betrokken worden. Het zal ook hun gevoel voeden ergens bij te horen.

Leerlingen frustreren in hun neiging of behoefte te participeren, zal een averechts effect hebben.

### Meer inzicht bij volwassenen

Omgekeerd levert het participeren van leerlingen professionals en ouders meer inzicht op in hun perspectief op de werkelijkheid. Op zijn beurt kan dat weer leiden tot betere beslissingen, beter verlopende veranderingstrajecten, betere praktijken. Dat vraagt uiteraard wel om een echt open dialoog, want zonder echt met elkaar in gesprek te gaan is die winst nauwelijks denkbaar.

### Optimale condities, groter effect

Participeren van jongeren kan diep ingrijpen op processen. Te verwachten is dat het effect ervan groter zal zijn, naarmate de vorm waarin ze kunnen en mogen participeren beter aansluit bij hun ontwikkeling, meer rekening houdt met hun perspectief op de werkelijkheid, en hen ook triggert zich verder te ontwikkelen. Dat is bijvoorbeeld het geval als ze

het gevoel hebben actief te kunnen werken aan een vergroting van hun autonomie en competentie en als er juist ook door te participeren tegemoet wordt gekomen aan hun behoefte aan verbondenheid. Want in de relatie kan pas echt duidelijk worden wat hun potentie is, wat hun behoeften zijn en vooral ook welke opvattingen en ideeën ze hebben omtrent hun eigen leefwereld.<sup>173</sup> Bovendien kan participeren van jongeren hun relatie en hun communicatie met professionals verbeteren.<sup>174</sup>

### Grotere motivatie, hogere opbrengsten

Meer betrokken worden kan leiden tot meer betrokken zijn en dat kan motivatie-verhogend werken.

Uit literatuuronderzoek blijkt meer specifiek dat het betrekken van leerlingen bij onderwijsinterventies “kan bijdragen aan hun motivatie en leerresultaten. Door de inhoud van onderwijsinterventies tussen docenten en leerlingen af te stemmen wordt het eigenaarschap van leerlingen aangesproken, waardoor ook een beroep gedaan wordt op hun intrinsieke motivatie. Die motivatie heeft een gunstig effect op leerresultaten.” Terecht wordt daaraan toegevoegd: “Er zijn echter ook allerlei andere factoren van invloed; daarom is het niet zo dat het betrekken van leerlingen bij interventies altijd gepaard gaat met meer motivatie en betere leerresultaten.” Dat in aanmerking nemend bestaan er “voldoende aanwijzingen dat de betrokkenheid van leerlingen in het ontwerpproces en de uitvoerfase een gunstige invloed heeft op motivatie en

| Verhouding tussen individu en samenleving                                                    | Opvoedingsparadigma                                                                                                                 | Opvoedingsstijl                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Communitaristisch:</b> individuele belangen zijn ondergeschikt aan die van de samenleving | <b>Aanpassing of assimilatie:</b> nadruk op overdracht van o.a. cultuur en tradities                                                | <b>Autoritair:</b> jongeren hebben weinig inbreng<br>Gedrag van de opvoeder: <b>disciplinerend</b>                           |
| <b>Liberaal:</b> individuele belangen prevaleren boven die van de samenleving                | <b>Emancipatie:</b> accent op individuele ontplooiing in een maatschappelijke context                                               | <b>Laissez-faire:</b> alle ruimte voor het individu<br>Gedrag van de opvoeder: <b>tolerend</b>                               |
| <b>Anarchistisch:</b> het gaat (vrijwel) alleen om de belangen van het individu              | <b>Pure zelfontplooiing</b> staat centraal; alles is daaraan ondergeschikt                                                          | <b>Alles kan en alles mag</b><br>Gedrag van de opvoeder: <b>negerend</b>                                                     |
| <b>Republikeins:</b> individuele en algemene belangen in balans                              | <b>Participatie:</b> nadruk op ontwikkeling van individu tot persoon die bereid en in staat is actief mee te doen in de gemeenschap | <b>Autoritatief:</b> ruimte én grenzen, mede vanuit het maatschappelijke belang<br>Gedrag van de opvoeder: <b>motiverend</b> |

Figuur 12. Denkrichtingen rond opvoeding

<sup>173</sup> Verbeek & Ponte (2014, paragraaf 4.5).

<sup>174</sup> Stokking & Sol (2010, pagina 14).

daarmee ook indirect op leerresultaten.”<sup>175</sup> Optimaal participeren vergroot dus de kans dat jongeren werken vanuit een intrinsieke motivatie. Dat alles zal zijn effect op hun persoonlijke ontwikkeling en hun leren niet missen.<sup>176</sup> Daarbij komt dat uit onderzoek blijkt dat leerlingen “scholen waar veel mogelijkheden zijn om te participeren vaker (beoordelen) als een school met een goed schoolklimaat en een goed schoolethos en dat kan zich vertalen in een hogere motivatie voor school van alle leerlingen.”<sup>177</sup> Door jongeren actief te betrekken bij het nemen van beslissingen kunnen zij ook leren wat het betekent (mede)verantwoordelijkheid te dragen voor beslissingen. En tenslotte levert hun participeren een leerervaring op die ertoe kan bijdragen dat ze een meer kritisch-onderzoekende en lerende houding ontwikkelen. Dat laatste veronderstelt wel dat het participeren van jongeren in zo’n traject niet als een op zichzelf staande eenmalige activiteit wordt beschouwd maar dat er in het onderwijs op voortgebouwd wordt.

### Verdere ontwikkeling als burger

De inrichting van de school als serieuze oefenplaats voor de samenleving zal de verdere ontwikkeling van jongeren als burger ten goede komen. Meer specifiek versterkt participeren hun betrokkenheid bij en hun begrip van en voor onze democratie.<sup>178</sup>

#### Participeren doet ertoe

*Participeren van leerlingen en het aangaan van een serieuze dialoog met hen zullen leiden tot een grotere wederzijdse betrokkenheid bij professionals en leerlingen. Dat vormt een onmisbare voorwaarde voor professionals die leerlingen op maat willen ‘bedienen’, hen adequaat willen toerusten voor taken en rollen en hun alle ruimte willen geven om ook zelf tegemoet te komen aan hun behoefte aan (groei in) autonomie, verbondenheid en competentie. Participeren kan de motivatie van leerlingen verhogen en kan mede daardoor leiden tot hogere opbrengsten (in brede zin).*

*Het ligt in de rede te verwachten dat een steeds actievere rol van meer gemotiveerde leerlingen die bovendien groeien in (mede)verantwoordelijkheid en mederegie het werk van de onderwijs-*

*professionals interessanter en uitdagender zal maken.*

### Zesjescultuur?

*Dat leerlingen nog weinig participeren – met als gevolg een veel minder grote betrokkenheid bij wat er op de verschillende domeinen gebeurt – zou wel eens voor een deel het bestaan van de in het VO ruim verbreide zesjescultuur kunnen verklaren!*<sup>179</sup>

## 4.2. Participatie als opvoedingsparadigma

### Een andere kijk op participeren

*Participatie staat ook voor een opvoedingsparadigma (paragraaf 1.3.2 onder 2). Een expliciete en consistente keuze voor dit paradigma en de daarbij horende autoritatieve opvoedingsstijl is één van de belangrijkste kritische succesfactoren bij het bevorderen van het participeren van leerlingen.*

Zoals gezegd, gaan jongeren in de loop van hun ontwikkeling in principe steeds actiever participeren in hun eigen ontwikkelings- en leerproces. Uiteraard verschilt dat van jongere tot jongere qua moment waarop en de vorm waarin dat gebeurt. In hoeverre jongeren gaan participeren hangt niet af van hen alleen. De opstelling van de volwassenen die zij ontmoeten en die hen begeleiden in dat groeiproces is een sterk bepalende factor. Als het gaat om die opstelling van volwassenen is er meer in het geding dan alleen de wijze waarop zij aankijken tegen de rol van jongeren in hun eigen ontwikkeling en leren (paragraaf 4.1). Wat ook meespeelt is hun mens- en maatschappijopvatting.<sup>180</sup>

### 4.2.1. Opvoedingsparadigma's en opvoedingsstijlen

In die mens- en maatschappijvisie is een belangrijke component de manier waarop de relatie tussen

<sup>175</sup> Kennisrotonde (2017a, pagina 1 en 3). Zie ook Kennisrotonde (2017c).

<sup>176</sup> Martens (2017); De Jong (2018).

<sup>177</sup> Kennisrotonde (2017b, pagina 1 en 5). Zie ook bijvoorbeeld De Groof e.a. (2001). Zie in dit verband ook Wanders (2019), i.c. het voorbeeld bij de bespreking van het sociale of maatschappelijke motief, dat het belang van zowel een open klimaat als een stimulerende rol van de professionals benadrukt.

<sup>178</sup> Verbeek (2013) en Dedding & Moonen (2013).

<sup>179</sup> Zie ook Martens (2017).

<sup>180</sup> Deze paragraaf is mede gebaseerd op De Wit (red.) (2007) en de daar vermelde bronnen.

individueel en gemeenschap of samenleving wordt gezien. Met het oog daarop onderscheidt Devos een communitaristische, een liberale, en een republikeinse stroming.<sup>181</sup> In de liberale stroming is nog een onderscheid te maken tussen een liberale stroming die wel nog bepaalde aanspraken van de samenleving erkent en een naar het anarchistische doorslaande stroming, die dat niet doet.<sup>182</sup>

Met deze maatschappijvisies corresponderen verschillende opvoedingsparadigma's, elk met een eigen opvoedingsstijl (figuur 12).

In het schema is het gedrag van de opvoeder nader getypeerd met behulp van de vierdeling van Ruigrok & Oostrik.<sup>183</sup> Zij onderscheiden twee dimensies waarop opvoedingsgedrag te plaatsen is: de mate van sturing en de mate van steun. Dat leidt tot de volgende figuur (het minteken staat daarin voor (relatief) weinig, het plusteken voor (relatief) veel sturing of steun).

|              |               |           |
|--------------|---------------|-----------|
| +<br>Sturend | Disciplineren | Motiveren |
|              | Negeren       | Tolereren |
| -            | - Steunend +  |           |

Figuur 13. Opvoedingsgedrag in termen van sturen en steunen

Het gaat hier uiteraard om een schematische weergave die elke praktijk onrecht doet, maar die wel verhelderend kan werken bij het duiden van opvoedingspraktijken.

### Participatie als opvoedingsparadigma

Na een periode waarin eerst aanpassing of assimilatie en later emancipatie vrij dominant waren, komt nu het participatieparadigma en de daarbij passende autoritatie opvoedingsstijl sterker naar voren. Het pure

zelfontplooiingsparadigma heeft nooit echt wortel geschoten in Nederland.

In het participatieparadigma worden jongeren gezien als gelijkwaardige, in ontwikkeling zijnde medeburgers, met plichten en fundamentele rechten. Hun ontwikkeling is te zien als een proces van toenemend participeren in een grote variëteit aan sociale contexten c.q. de samenleving als geheel. Centraal staat de ontwikkeling van individuen tot personen die zich weten te verhouden tot de gemeenschap en die naast het volgen van eigen belangen ook bereid en in staat zijn actief te participeren in de gemeenschap en daarvoor een zekere (mede)verantwoordelijkheid te nemen. Het participeren is dus niet vrijblijvend. Individuele en algemene belangen komen zo samen. In principe leidt dat tot productieve bindingen tussen jongeren en samenleving.

Het paradigma "vooronderstelt dat beide partijen nogal wat vaardigheden, maar ook tijd en energie hebben om te communiceren en te onderhandelen". Gesprekken over waarden en normen zijn inherent aan dit paradigma; ze worden niet als "eeuwig geldend" ervaren. Participeren "betekent immers ook ontdekken wat kan en niet kan" en waarom dat het geval is. Zijn die vaardigheden, tijd en/of energie niet voorhanden, "dan blijft het kind met lege handen achter. Er is niets aangereikt, hij heeft niets zelf mogen ontdekken en is blijven steken in eindeloze discussie en onderhandelingen".<sup>184</sup>

Karakteristiek voor het participatieparadigma zijn dialoog en een gezamenlijke zoektocht, een samen optrekken van volwassenen en jongeren die zich ook - naar vermogen - (mede)verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van dat proces (paragraaf 4.1.5). Dat samen optrekken voltrekt zich in het spanningsveld tussen individueel belang en algemeen belang (paragraaf 3.2.1), met als doel een goede balans te vinden tussen beide. In die balans ligt voor dit paradigma de legitimering voor de opvoeding, niet in de aanpassing aan de groep of de emancipatie van het individu.

### Een autoritatie opvoedingsstijl

Het participatieparadigma focust op actief participeren van het individu in een gemeenschap. De daarbij passende autoritatie opvoedingsstijl<sup>185</sup> houdt het midden tussen een autoritaire stijl (passend bij het assimilatieparadigma) en een laissez faire stijl

181 Devos (2006).

182 Hermanns (2001, pagina 37 e.v.); Devos (2006).

183 Ruigrok & Oostrik (2007).

184 Hermanns (2001, pagina 39-40)

185 De Winter (2004).



(passend bij het emancipatieparadigma). Kenmerkend voor de autoritatieve stijl zijn zorgzaamheid en ondersteuning en uitdagingen bieden aan de ene kant en eisen stellen en grenzen aangeven aan de andere kant. In termen van opvoedingsgedrag ligt de nadruk op motiveren als combinatie van relatief veel sturing en relatief veel steun:

- sturing komt voort uit het stellen van kaders en grenzen. Tot de kaders behoren de bedoeling van onderwijs en doelen die daarmee in lijn zijn. Grenzen worden ingegeven door zowel wat goed is voor de ontwikkeling van het individu als door wat goed is voor de gemeenschap. Kortom, met aandacht voor zowel individuele als algemene belangen. Grenzen stel je als opvoeder of begeleider deels bij voorbaat. Vaak haast automatisch vanuit je eigen waarden en normen, spelregels van de samenleving en haar rechtsorde, en de waarden die daarin belangrijk worden gevonden. Ze vormen de piketpaaltjes die het speelveld in eerste instantie afbakenen, soms puur om gevaren of risico's vóór te zijn. Voor een ander deel ontstaan grenzen in interactie met de jongeren zelf, vaak 'spelenderwijs' en in of na overleg. In dit sturen verschilt de autoritatieve stijl van de laissez faire stijl en de stijl van 'alles mag en alles kan' waartoe het emancipatie- en het pure zelfontplooiingsparadigma aanleiding kunnen geven en die nog sterk open laten wat wenselijk gedrag is;
- steun leidt bij jongeren tot het gevoel samen op te trekken, het gevoel ook van (h)erkenning en iemand te hebben op wie je als jongere kunt 'terugvallen'. Steun uit zich vervolgens in uitdagen en ruimte bieden voor ontwikkelingen die zich voordoen, inspelen op interesses en het stimuleren van de ontwikkeling van (latente) talenten en kwaliteiten van elke jongere. In dit steunen, ruimte scheppen en uitdagen ligt een belangrijk verschil met de autoritaire stijl die wenselijk gedrag desnoods afdwingt. De autoritatieve stijl leunt sterk op wenselijk voorbeeldgedrag, dialoog en communicatie over wat waarde(n)vol is.

---

### Opvoeding vraagt ook tegenspraak ...

*In een interview merkte De Winter op: "De opvoedstijl die kinderen het beste voorbereidt op een democratische samenleving is de 'autoritatieve' opvoedstijl.*

*Deze houdt het midden tussen de niet-democratische autoritaire opvoedstijl, waarbij het allemaal draait om macht - 'ik zeg het en jij hebt maar*

*te luisteren' - en een vrije opvoedstijl, waarbij nauwelijks grenzen worden gesteld - 'jij bent het kind, zeg jij het maar'. Dit betekent dat je kinderen liefde en aandacht geeft, dat je naar ze luistert, uitlegt waarom je bepaalde dingen belangrijk vindt en ze genoeg ruimte geeft om te experimenteren en verantwoordelijkheid te nemen. Tegelijkertijd stel je ook grenzen, want jij bent uiteindelijk nog verantwoordelijk voor het gedrag van je kind.*

*Dat grenzen stellen zit hem ook in het tegenspreken van kinderen. Ik ben groot voorstander van kinderopparticipatie. Maar je moet altijd kritisch blijven. De mening van kinderen is, anders dan soms wordt gesuggereerd, niet altijd heilig.*

*Ze kunnen bijvoorbeeld enorm pesten, of, een paar stappen erger, terrorisme vergoelijken. Ik heb kinderen horen zeggen dat als mensen dieren slecht behandelen, je ze mag afmaken. Dat moet je niet accepteren. Ze zijn nu nog in ontwikkeling. En juist daarom hebben ze tegenspraak nodig.*

*Hoe? Door 'tegen te denken' leer je ze hun standpunten beter te beargumenteren. En daarmee vergroot je de kans dat ze weer nader tot hun tegenstander komen. Je helpt ze een kloof overbruggen. Stel dus veel vragen: Hoe kom je daarbij? Waar baseer je dat op?" <sup>186</sup>*

---

### Goed voorbeeld doet goed volgen

Niets werkt motiverender dan het geven van het goede voorbeeld door de betrokken volwassenen. Wie participeren voorstaat, stelt zich zelf op als participant, neemt zijn verantwoordelijkheid, gaat de dialoog aan en lokt zo bij jongeren een soortgelijk gedrag uit. Wie democratisch met elkaar omgaan belangrijk vindt, zal zich daarnaar gedragen en jongeren uitdagen ook democratisch gedrag ten toon te spreiden. Het is te vergelijken met wie kritisch denken essentieel acht: die zal zelf kritisch denken etaleren en zo jongeren uitnodigen zich ook kritisch op te stellen. Wie lerend en onderzoekend in het leven staan belangrijk vindt, zal zelf ook lerend en onderzoekend opereren en daarin jongeren 'meenemen'.

---

### Groepsvergadering

*De wijze waarop de Groepsvergadering begeleid wordt (paragraaf 2.5) illustreert hoe essentieel een autoritatieve begeleidingsstijl is. Binnen gegeven kaders die te maken hebben met het waarom, het hoe en het wat van dit middel kan*

*op maat de nodige steun worden geboden. Het kan daarbij noodzakelijk blijken om leerlingen eerst of gaande het proces toe te rusten voor de rollen die ze geacht worden te vervullen, wil de groepsvergadering het gewenste effect hebben.*

### **Kunnen laten zien wie je bent**

Je zou kunnen zeggen dat het participatieparadigma bij uitstek jongeren in staat stelt om in vrijheid aan de ander te laten zien wie zij zijn, wat ze 'in huis hebben', wat ze op eigen kracht kunnen en waarvoor ze hulp nodig hebben. Het assimilatieparadigma daarentegen laat heel veel ruimte voor vooringenomen overtuigingen en vooronderstellingen omtrent wie de opvoeder tegenover zich heeft. Het emancipatieparadigma biedt jongeren weliswaar veel ruimte om hun eigen interesses en belangen te volgen – en daarin ook iets van zichzelf te laten zien – maar hier ontbreken de kaders en grenzen die het participatieparadigma ook eigen zijn en die – enige weerstand biedend<sup>187</sup> – tot dialoog en interactie uitdagen.

### **Aandacht blijft nodig**

Volgens sommigen verdringt dit paradigma de andere paradigma's. Tenminste in theorie. Kijk je naar de feitelijke ontwikkelingen in de samenleving van de laatste tijd met de daarin nog steeds – of weer – sterk aanwezige hang naar individualisering, dan vraagt dit paradigma onverminderd de aandacht.

#### **4.2.2. Bewust kiezen voor participatie en een autoritatieve opvoedingsstijl**

De opvatting dat jongeren van meet af aan participeren in hun eigen ontwikkeling en leren (zichzelf ontwikkelen en ook zelf leren) en de metafoor van samen optrekken (paragraaf 4.1) veronderstellen een keuze voor participatie als opvoedingsparadigma. En in het verlengde daarvan voor een daarbij passende autoritatieve opvoedingsstijl met die kenmerkende afgewogen combinatie van sturen én steun bieden. Het huidige systeem laat zien dat participeren van leerlingen in het onderwijs niet vanzelf tot stand komt. Echt kiezen voor de bevordering van participeren van jongeren is dan ook essentieel voor het bevorderen van de ontwikkeling en het leren van leerlingen in onze huidige, dynamische maatschappij (paragraaf 4.1.6). Ook meer vrijheidsgraden voor de professionals en gelijkwaardig partnerschap tussen ouders en school<sup>188</sup> vragen om een bewuste keuze. Dit leidde eerder al tot de formulering van het volgende leidend

principe (paragraaf 1.3.2).

---

#### **Leidend principe**

*2 Participatie als paradigma en een autoritatieve opvoedingsstijl*

*Kies voor participatie als opvoedingsparadigma en een autoritatieve opvoedingsstijl. Richt de leefwereld conform die keuze in en zorg ervoor dat de systeemwereld die inrichting van de leefwereld optimaal ondersteunt.*

---

#### **4.2.3. Grondkenmerken van leefwereld en systeemwereld en belang van grondhouding**

Jongeren leren veel dingen incidenteel, informeel en impliciet. Opvoeden en begeleiden van jongeren vinden ook vaak incidenteel, informeel en impliciet plaats. Wat het effect daarvan is, wordt grotendeels bepaald door de inrichting van de leefwereld en de mate waarin de systeemwereld bevordert dat daar gedaan kan worden wat gedaan moet worden (paragraaf 1.1).

#### **Participeren, dialoog en (mede)verantwoordelijkheid als grondkenmerken**

Als grondkenmerken van de leefwereld werden al eerder participeren, dialoog en (mede)verantwoordelijkheid leren nemen genoemd (paragraaf 1.3.2). Ze vloeien voort uit de keuze voor participatie als opvoedingsparadigma en voor een autoritatieve opvoedingsstijl (leidend principe 2; paragraaf 1.3.2 en 4.2.2). Paradigma en opvoedingsstijl bieden beide veel ruimte aan jongeren maar plaatsen de professional voortdurend in het spanningsveld tussen ruimte geven en kaders stellen. Het serieus nemen van het participeren van jongeren impliceert dat professionals met hen een dialoog aangaan maar ook dat jongeren niet vrijblijvend participeren. Ze nemen – naar vermogen – ook (mede)verantwoordelijkheid voor hun eigen ontwikkeling en leren en op hun eigen manier ook voor de sfeer in de groep en zelfs voor die in de schoolgemeenschap als geheel.

Met jongeren in gesprek gaan en hun opvattingen serieus nemen hoeft nog niet te betekenen dat alles per definitie ook onderhandelbaar is. In hoeverre je als professional – met je eigen (eind)verantwoordelijkheid – 'meegaat' met jongeren is primair een pedagogische vraag. Opvoeding vraagt ook tegenspraak (kader in paragraaf 4.2.1). Tegenspraak bieden impliceert vasthouden aan kaders en grenzen stellen en tegelijk

---

<sup>187</sup> Zie het kader Opvoeding vraagt ook tegenspraak ... hierboven.

<sup>188</sup> Zie Partnerschap: Ouders – school (<https://www.leraar24.nl/partnerschap-ouders-school/>), Beek, Van Rooijen & De Wit (2007), De Wit (2005).

een dialoog aangaan over datgene wat op dat moment tegenspraak vraagt. En daarom juist biedt een consequente keuze voor participatie en een autoritatieve opvoedingsstijl een houvast voor onderwijsprofessionals die bang zijn hun grip op of de controle over het onderwijs te verliezen (paragraaf 4.1.1).

### Grondhouding: de doorslaggevende factor!

In het algemeen is de cultuur van de schoolgemeenschap heel bepalend voor de leefwereld (paragraaf 5.3). Een cruciaal cultuurkenmerk vormt de grondhouding van met name de professionals, al doet de houding van de andere betrokkenen er net zo goed toe.

Grondhouding is een begrip dat we intuïtief wel vatten, maar dat moeilijker concreet te maken is. In paragraaf 4.1.2 werd al aangegeven hoe belangrijk de kennis, vaardigheden, waarden en ervaringen van de betrokken professionals zijn als het gaat om de wijze waarop en de mate waarin leerlingen kunnen en mogen participeren. Grondhouding gaat verder dan beschikken over ervaringen, kennis en vaardigheden. Beter wellicht: ze gaat dieper dan dat, want ze raakt aan diepgewortelde waarden. Bij grondhouding gaat het om een “fundamentele instelling tegenover iets of iemand, de manier waarop mensen in hun werk en hun leven staan”.<sup>189</sup> Zeker bij lastige problemen of als relaties om andere redenen onder spanning komen te staan, komt het aan op die grondhouding.

---

Een grondhouding veins je niet

*Bij het bevorderen van participatie van leerlingen geldt eigenlijk hetzelfde als bij het werken in partnerschap met ouders. Als professional of als ouder kun je voortdurend tegen de ander zeggen dat die je partner is, maar als deze dat niet persoonlijk ervaart, dan helpt dat niet. Dan zijn het loze kreten. En leerlingen hebben een extra zintuig als het gaat om het raden van de bedoeling achter het gedrag van hun leraren: willen deze nu echt hun autonomie, hun participeren bevorderen, of bewijzen ze daaraan slechts lippendienst?*

---

Het begrip is meer handen en voeten te geven met behulp van de presentietheorie<sup>190</sup>, ideeën rond pedagogische tact<sup>191</sup> en normatieve professionaliteit.<sup>192</sup>

Een professional met een grondhouding die past bij het bevorderen van het participeren van leerlingen realiseert zich voortdurend dat een jongere pas zichzelf kan zijn als hij gezien, gehoord en gerespecteerd wordt. Hij is voelbaar present in de gesprekken die hij met leerlingen heeft en werkt aan de opbouw van wederzijds vertrouwen. Hij zoekt de dialoog op, geeft hun het gevoel dat hij oprecht geïnteresseerd is in hun wel en wee, en is bereid zo nodig zijn eigen agenda even terzijde te schuiven omdat het gesprek andere dingen vraagt. Daarmee is hij benaderbaar, aanspreekbaar en zorgzaam, en hij respecteert hun privacy. Hij heeft ook oog voor hun voorgaande ervaringen met participeren<sup>193</sup> en hun psychologische basisbehoeften aan verbondenheid, autonomie en competentie, hij wil hen verder helpen in hun ontwikkeling en stimuleert hen daarin een steeds grotere eigen rol te nemen. Hij kijkt naar de dynamiek in de groep(en) waarin leerlingen functioneren, levert maatwerk en zorgt voor een adequate toerusting van leerlingen voor hun rol, en heeft hoge maar haalbare verwachtingen van leerlingen. Hij etaleert pedagogische tact en doet dus de goede dingen ... goed ‘ook in de ogen van de leerling’. Tenslotte laat hij voortdurend de bedoeling van onderwijs en van zijn omgang met leerlingen zwaarder wegen dan wat het systeem van hem vraagt. Waar hij afwijkt van of creatief omgaat met elementen uit de systeemwereld, heeft hij daarvoor een overtuigend verhaal dat aansluit bij zijn kijk op de bedoeling van onderwijs (paragraaf 3.1).

## 4.3. Participeren op het domein van eigen ontwikkeling en leren

Zoals eerder aangegeven heeft dit domein een bijzondere positie (paragraaf 2.3.1). Het staat enerzijds in functie van het realiseren van de overall bedoeling van onderwijs. Uiteraard voor zover als dat binnen de mogelijkheden van de leerling ligt. Anderzijds staat het in functie van het stimuleren van leerlingen om actief te participeren in hun eigen (brede) ontwikkeling op het vlak van kwalificatie, socialisatie en subjectivering en hun verdere ontwikkeling als burger, waarbij ze steeds meer en steeds beter (mede)verantwoordelijk worden voor hun ontwikkeling en leren, en die processen ook

---

189 Van Aken & Reynaert (2006). Zie ook Van Aken & Riepma (2009).

190 Zie voor de presentietheorie publicaties van Baart (2001, 2004 en [www.presentie.nl](http://www.presentie.nl)) en Goossensen (2011).

191 Zie voor pedagogische tact Stevens & Bors (red.) (2013).

192 Zie voor normatieve professionaliteit publicaties van Kunneman (2012, 2013), Bakker (2013) en Bakker & Wassink (2015).

193 In paragraaf 4.1.2 kwam naar voren hoe belangrijk de ervaringen van jongeren uit het verleden en de consequenties van die ervaringen voor het hier en nu zijn.

steeds meer zelf mee-regisseren.

Het eerste domein vormt zo als het ware het stramien waarop uiteenlopende leerervaringen en leeropbrengsten – opgedaan in verschillende leeromgevingen – kunnen samenkomen. Dat is essentieel, zowel gelet op het realiseren van de overall bedoeling als op het bevorderen van dat eigenaarschap van leerlingen voor hun eigen ontwikkeling en leren (paragraaf 2.3.1, 2.5).

Het domein overstijgt daarmee het directe primaire proces, al zal juist daar voor een goed deel aan de integratie van die ervaringen en opbrengsten gewerkt worden.

#### 4.3.1. De participatiemodi op dit domein

Met dit domein zijn de eerste vier cellen uit het 16-cel-lenschema uit figuur 9 aan de orde.

| Modus<br>Domein                  | Meeleven | Meehelpen of<br>meedoen | Meedenken | Meebeslissen |
|----------------------------------|----------|-------------------------|-----------|--------------|
| Eigen ontwik-<br>keling en leren | 1        | 2                       | 3         | 4            |

Tegen de achtergrond van de voorgaande paragrafen staat het belang van betrokken of nieuwsgierig meeleven met de eigen ontwikkeling en het eigen leren (cel 1) buiten kijf. Het kan een uiting zijn van intrinsieke motivatie of daartoe leiden. Een belangrijke voorwaarde hiervoor is dat leerlingen goed geïnformeerd worden over het waarom, het hoe en het wat van activiteiten (paragraaf 4.3.2).

Ook de actievere vormen van participeren (cellen 2–4) kunnen positief uitwerken op de ontwikkeling en het leren van leerlingen. Over het algemeen weten leerlingen heel goed wat bij hen werkt. En als daar erkenning voor is en leerlingen kunnen meedenken over een bepaalde aanpak, wordt hun gevoel versterkt dat ze serieus genomen worden. Bovendien kan dat meedenken motivatie- en opbrengst-verhogend werken (paragraaf 4.1.6).

#### Voorbeelden

Sterk richtinggevend voor de invulling van het participeren van leerlingen op dit domein zijn de twee functies van dit domein, i.c. het realiseren van de overall bedoeling van onderwijs en het bevorderen dat leerlingen zoveel mogelijk eigenaar worden van hun eigen ontwikkeling en leren (zie het begin van paragraaf 4.3).

In de praktijk wordt met name de laatste functie heel wisselend benoemd. Denk aan zelfstandig werken of bevorderen van zelfstandigheid, leerlingen meer autonomie geven, eigenaar worden van eigen ontwikkeling en leren, zelfsturend leren, gepersonaliseerd leren, leren met en van elkaar. Ook methodieken, instrumenten en benaderingen zoals de maatschappelijke stage, LOB, onderzoek doen, leraren feedback geven, en het werken met een portfolio kunnen voorbeelden zijn die passen bij dit domein. Het is echter zaak steeds na te gaan of ze:

- een toegevoegde waarde hebben met het oog op het realiseren van de bedoeling van onderwijs, en
- ertoe bijdragen dat leerlingen steeds meer en steeds beter (mede)verantwoordelijk worden voor hun ontwikkeling en leren en die processen ook steeds meer zelf mee-regisseren.

#### 4.3.2. Wat doen school en professionals?

School en professionals hebben hier een essentiële rol te spelen (paragraaf 2.5). Een aantal elementen licht ik toe.

##### a.) Werk bij voorkeur vanuit een integrale visie

Het volgende voorbeeld lijkt slechts een paar stappen verwijderd van een integrale visie.

#### Loopbaan-oriëntatie en -begeleiding (LOB) in het VO

*Begin 2018 ondertekenden de VO-raad, de NVS-NVL, de VvSL en het LAKS de Kwaliteitsagenda LOB VO. Met als doel alle VO-scholen te ondersteunen bij 'een stevige verankering van LOB in hun onderwijs'. Nog te weinig leerlingen slagen erin een goede studiekeuze te maken; ze vallen uit of wisselen van opleiding. Niet zelden als gevolg van een verkeerde studiekeuze.<sup>194</sup>*

*De specifieke bedoeling van de agenda is leerlingen te helpen ontdekken wie ze zijn, waar hun mogelijkheden, talenten, interesses, passies en motivatie liggen en ze helpen bij het ontwikkelen van een realistisch beeld van het vervolgonder-*

<sup>194</sup> Bronnen voor deze toelichting zijn: [www.vo-raad.nl/nieuws/kwaliteitsagenda-lob-vo-ondertekend](http://www.vo-raad.nl/nieuws/kwaliteitsagenda-lob-vo-ondertekend), [www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/507/original/2017Kwaliteitsagenda-LOB-VO.pdf?1512036410](http://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/507/original/2017Kwaliteitsagenda-LOB-VO.pdf?1512036410), <https://nvs-nvl.nl/nieuws/26-nieuws/2193-nvs-nvl-en-vvsl-schrijven-gezamenlijke-visie-op-lob-voor-curriculum-nu> en [https://nvs-nvl.nl/images/Definitieve\\_visie\\_LOB\\_januari\\_2018.docx\\_002.pdf](https://nvs-nvl.nl/images/Definitieve_visie_LOB_januari_2018.docx_002.pdf).

wijs en het beroepsperspectief om mede daardoor een gerichtere keuze te kunnen maken voor het vervolgtraject.

Een ander belangrijk aspect van de specifieke bedoeling is dat niet alleen de school in die LOB een taak in heeft, maar ook de leerlingen zelf. “Ze zijn medeverantwoordelijk voor hun studie-keuze- en loopbaantraject en hebben een inspanningsverplichting om zich goed voor te bereiden op hun studiekeuze.” “Loopbaancompetenties zijn fundamenteel voor het keuzeproces dat scholieren doorlopen. De competenties worden daarom vanaf het eerste leerjaar voldoende onder de aandacht gebracht en ontwikkeld. Zo leren de scholieren uiteindelijk zelf sturing te geven aan hun loopbaan. Loopbaangesprekken met de mentor, de decaan en anderen binnen de school over LOB-activiteiten en ervaringen zijn een belangrijk instrument in de ontwikkeling van loopbaancompetenties en onmisbaar voor de profiel- en studiekeuze. Dit vereist deskundigheid van docenten, mentoren en decanen. Ook ouders kunnen hierin een actieve rol spelen. De dialoog met anderen zet jongeren aan tot diepteoriëntatie, zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid. Hierdoor ontstaan nieuwe loopbaanvragen waarvoor weer vervolgstappen nodig zijn. Op die manier krijgt het proces van loopbaan-oriëntatie en -leren vorm.” “De ontwikkeling van een leerling wordt vastgelegd in een overdraagbaar loopbaandocument, zoals het plusdocument, een loopbaandossier of een portfolio.”

Mede ten grondslag aan de agenda ligt de Visie op LOB van NVS-NVL en VvSL. Ze hebben die visie inmiddels meegegeven aan de ontwikkelteams binnen Curriculum.nu. In hun visie moet LOB een integraal onderdeel worden van het toekomstig funderend onderwijs. Ze plaatsen LOB daarbij in het perspectief van persoonsontwikkeling als basis voor alle onderwijs. Een doorlopende leerlijn is dan ook essentieel, van primair onderwijs tot in vervolgonderwijs. Onderwijs heeft bij te dragen aan “het proces van persoonsontwikkeling waarin kinderen en jongeren op zoek gaan naar wie zij zijn en willen zijn in deze dynamische wereld. Persoonsontwikkeling vraagt leren reflecteren op wie je bent en wie je wil zijn in de context van je omgeving en vanuit zelfvertrouwen.”<sup>195</sup>

LOB “vormt de lijm tussen de verschillende leer-

gebieden. Hoe meer samenhang er is tussen de verschillende leergebieden, hoe beter dit werkt voor de persoonsontwikkeling van de leerling.” LOB is onder meer gericht op een vijftal ‘Loopbaancompetenties’, i.c. Kwaliteitenreflectie (Wie ben ik, wat kan ik?), Motievenreflectie (Wat wil ik, wat drijft mij?), Werkexploratie (Welk soort werk past bij mij?), Loopbaansturing (Wat wil ik worden?) en Netwerken (Wie kan mij daarbij helpen?). Uiteindelijk gaat het erom dat jongeren hun loopbaan kunnen sturen. Een belangrijke voorwaarde voor die loopbaansturing is “Autonomie van de leerling: de leerling is eigenaar van zijn loopbaanontwikkeling. De leraar begeleidt hem daarbij.”

### Waardering

Bij LOB gaat het om een reeks van activiteiten die een actieve rol van leerlingen veronderstellen op het domein van eigen ontwikkeling en leren (cellen 1-4), al komen ook de andere domeinen in beeld. De mate waarin dat gebeurt hangt af van de specifieke context, de behoeften en de mogelijkheden van leerlingen. Net als bij de maatschappelijke stage is het ook hier van belang dat er gekoerst wordt op een zo goed mogelijke integratie van leerervaringen die leerlingen binnen de betreffende ‘voorbeeldactiviteiten’ opdoen met leerervaringen die zij in ander verband opdeden of opdoen (paragraaf 2.3.1, 2.5).

De voorstellen van met name NVS-NVL en VvSL zijn – zou je kunnen zeggen – maar een paar stappen verwijderd van een integrale visie op onderwijs die nauw aansluit bij het kader dat ik in hoofdstuk 1 heb aangeduid en dat in de andere hoofdstukken wordt uitgewerkt. De ingrediënten zijn volop aanwezig:

- de specifieke bedoeling ervan sluit aan bij de overall bedoeling van onderwijs (paragraaf 1.1);
- er lijkt sprake van een integrale visie op onderwijs waarin LOB niet als apart vak verschijnt, maar een integraal onderdeel is van het hele curriculum voor PO en VO;
- niet alleen het eerste domein wordt aangesproken maar bijvoorbeeld ook het vierde domein van het snijvlak tussen school en samenleving;
- er ligt veel nadruk op de rol van leerlingen zelf als het gaat om ontwikkeling en leren, er ligt een link met de functiegebieden kwalificatie, socialisatie en subjectivering, er ligt

<sup>195</sup> Curriculum.nu heeft overigens geen ontwikkelteams ingericht voor persoonsvorming en vakoverstijgende vaardigheden. Zie <https://curriculum.nu/vraag-en-antwoord/#1540991001252-1a067caa-bb8a>.



*een duidelijk verband met de psychologische basisbehoeften aan autonomie en competentie, en er ligt een pleidooi voor de ontwikkeling van die kritisch-onderzoekende houding waarmee jongeren naar hun eigen ontwikkeling en leren en naar hun eigen ambities leren kijken (paragraaf 2.5 en 3.2.2);*

- *er is ook aandacht voor een actieve rol van ouders.*

*In de voorstellen proef ik nog wel enige ambivalentie: enerzijds bespeur ik een aanzet tot een integraal onderwijsconcept, anderzijds toch weer die specifieke focus op het traditionele LOB-domein met vooral aandacht voor de genoemde loopbaancompetenties.*

*Het voorbeeld heeft m.i. alles in zich om een groter effect te sorteren als de specifieke bedoeling ervan expliciet in verband gebracht wordt met de overall bedoeling van onderwijs. Met het oog daarop zou ik ervoor willen pleiten om die ambivalentie op te heffen. En wel door de visie sterker uit te werken richting de eerder bepleite integrale visie en mede te benutten als fundament voor het nieuwe curriculum voor PO en VO. Het zou een gemiste kans zijn als die extra stappen niet zouden worden gezet.*

#### **b.) Benut de meedenkkracht van leerlingen**

Juist als leerlingen meeleven, meehelpen of meedoen, meedenken en meebeslissen wordt het eenvoudiger om de bijzondere positie van dit eerste domein recht te doen. Met hun inbreng wordt het gemakkelijker om relevante leerervaringen die ze opdeden op de andere domeinen of zelfs buiten de invloedssfeer van de school te integreren met ervaringen waartoe de inbreng van professionals in het primair proces leidt. Dat vraagt wel om een dialoog. Bovendien is het van belang een brede focus te hanteren: nogal wat leerervaringen liggen weliswaar vaak 'buiten het bereik' van toetsen, maar zijn ze daarom minder belangrijk?

Het kan interessant zijn om rond vragen die opkomen naar aanleiding van dat samenbrengen van leerervaringen of leeropbrengsten gezamenlijk nader onderzoek te doen.

---

#### **Samen onderzoek uitvoeren**

*Zie paragraaf 5.4.3.*

#### **Profielwerkstuk**

*Eenzelfde beweging als bij LOB zou te maken zijn bij het Profielwerkstuk, namelijk weg van een nog al eens vóórkommende eenzijdige focus op de eindfase naar een bezinning op het gehele VO, waarin het uitvoeren van onderzoek van meet af aan een onderdeel is van het curriculum. Te beginnen wellicht met kleine onderzoekjes. Het is dan niet moeilijk om een directe relatie te leggen met de overall bedoeling van onderwijs, en meer specifiek met het belang van een kritisch-onderzoekende houding (paragraaf 2.5, 3.2.2).*

<sup>196</sup> *Aan de orde is dan het kritisch-onderzoekend benaderen van een thema, van wat daarover bekend is en van de informatie die jongeren zelf via onderzoek vergaren, om die informatie vervolgens te interpreteren en om tot conclusies en eventueel aanbevelingen te komen. Het doen van onderzoek raakt dan de kern van waar het om draait in onderwijs, heeft een structureel karakter en een maximaal bereik (alle jongeren participeren erin naar vermogen).*

---

#### **c.) Zorg voor maatwerk en een adequate toerusting, en bevorder het (leren) reflecteren vanuit een kritisch-onderzoekende houding**

Een open dialoog en een actieve opstelling van leerlingen zijn ook belangrijke voorwaarden voor zowel de zorg voor maatwerk en een goede toerusting van leerlingen als voor het samen (leren) reflecteren op wat zich voordoet (paragraaf 1.3.2, 2.5, 3.2.2, 4.1.4).

#### **d.) Zorg ervoor dat leerlingen geïnformeerd zijn**

Willen leerlingen nieuwsgierig en betrokken kunnen meeleven (cel 1) en actiever kunnen participeren op dit domein (cellen 2–4), dan hebben ze inzicht nodig in de bedoeling van onderwijs zoals school en professionals die zien en in de consequenties daarvan voor hen zelf.

In concrete situaties moet steeds duidelijk zijn waarom hun een bepaalde rol toebedacht is, hoe ze daaraan invulling kunnen geven en welke ruimte ze daarvoor hebben, en wat zij kunnen doen.

---

196 Zie in dit verband de Handleiding profielwerkstukken 2017–2018 Twickel College Hengelo (<http://downloads.slo.nl/Documenten/Handleiding%20PWS%202017–2018.pdf>)

---

## Werken vanuit de bedoeling

*Op Marianum Scholengemeenschap zorgen docenten “ervoor dat het voor de leerling duidelijk is:*

- wat er geleerd en bereikt moet worden in de lessen,*
  - hoe er geleerd moet worden op klassikale en individuele basis en*
  - waarom en waartoe er geleerd moet worden.”<sup>197</sup>*
- 

Belangrijk is ook dat leerlingen feedback krijgen op hun rol en op de opbrengsten die ze realiseren. Ze leren dan tegelijk met een kritisch-onderzoekende blik te kijken naar hun eigen rol, hun eigen denken en handelen, en de opbrengsten ervan (paragraaf 2.5, 3.2.2). Dat laatste kan zijn neerslag vinden in een portfolio dat op zijn beurt er eveneens toe kan bijdragen dat leerlingen optimaal geïnformeerd blijven over de voortgang in hun ontwikkeling en leren (zie hieronder onder h).

### **e.) Zorg voor betekenisvol, boeiend en uitdagend onderwijs**

Onderwijs dat aan deze criteria voldoet, daagt eerder uit tot participeren (paragraaf 1.3.2). Het past ook bij uitstek bij de metafoor van samen optrekken (paragraaf 4.1.5).

### **f.) Ondersteun leerlingen in hun verdere ontwikkeling als burger**

Leerlingen ondersteunen in hun verdere ontwikkeling als burger wordt gemakkelijker als professionals werken vanuit de bedoeling (paragraaf 1.1 en hoofdstuk 3) en vanuit de in paragraaf 3.3 voorgestelde specifieke bedoeling van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger. Gelet op het leergebied-overstijgende en langdurige karakter van de verdere ontwikkeling als burger, vraagt onderwijs dat daaraan een bijdrage wil leveren een hoge mate van afstemming tussen alle leden van het team.

### **g.) Geloof in de ontwikkelingskracht van leerlingen**

Hiervan is sprake als professionals leerlingen benaderen als subjecten en gesprekspartners die kunnen groeien als mederegisseur van en (mede)verantwoordelijke voor hun eigen ontwikkeling en leren. Ze komen tegelijkertijd tegemoet aan hun behoefte

aan groei in autonomie, verbondenheid en competentie, en bieden daarbij maatwerk en zorgen voor een adequate toerusting.

---

## Gepersonaliseerd leren

*Hierbij gaat het om een vrij recente toevoeging aan het onderwijsjargon. Ik schat in dat de term een blijvertje is, al worden er verschillende omschrijvingen van gegeven. Meer eenduidigheid is van belang voor het discours.<sup>198</sup> In essentie gaat het om het inrichten van leertrajecten die optimaal aansluiten bij de sterke kanten, de behoeften, de voorkeuren en de belangstelling van individuele leerlingen. Daarbij hebben zij inspraak- en keuzemogelijkheden waar het gaat om wat, hoe, wanneer en waar ze leren en worden ze ondersteund om optimale opbrengsten te realiseren.<sup>199</sup> Zij kunnen een groot deel van hun eigen leerroute bepalen, zij het altijd in overleg met de professionals in kwestie, die hierbij vooral als expert en coach optreden. Daarmee is de specifieke bedoeling aangeduid.*

*Gepersonaliseerd leren kapitaliseert sterk op de betrokkenheid en de zelfstandigheid van leerlingen en kent veel meer variëteit in leerroutes en werkvormen dan onderwijs waarin vooral de gebruikte methoden bepalen wat er moet gebeuren. ICT heeft een sterk ondersteunende rol. Gepersonaliseerd leren differentieert per definitie sterk naar wat leerlingen aankunnen. Cognitief zwakkere leerlingen krijgen bijvoorbeeld meer instructie en leren minder zelfstandig en minder onderzoekend; er ligt meer nadruk op kennis verwerven en er is meer tijd voor automatiseren. Bij de cognitief sterkere leerlingen liggen die verhoudingen anders.<sup>200</sup>*

## Waardering

*Aan de benadering ligt duidelijk een visie op ontwikkeling en leren ten grondslag. De visie op de school als gemeenschap en het algemene belang blijven soms wat onderbelicht (hoofdstuk 5). Naast een sterke focus op maatwerk springt hier de groeiende eigen rol van leerlingen in het oog. Naar vermogen bepalen zij mede wat, hoe, wanneer en waar ze leren, teneinde een zo optimaal mogelijk opbrengst te genereren. Het*

---

197 Marianum Scholengemeenschap. Ons onderwijs ([https://marianum.nl/wp-content/uploads/2016/08/waaier\\_onsonderwijs\\_web.pdf](https://marianum.nl/wp-content/uploads/2016/08/waaier_onsonderwijs_web.pdf)). Dit voorbeeld was eerder aan de orde in paragraaf 1.1.2 en 2.2.1.

198 Zie in dit verband ook de opvatting van Jolles over het mogelijk maken van gepersonaliseerd leren: “Als het moeilijk is om gepersonaliseerd onderwijs vorm te geven, moet de organisatie anders. We moeten de voorwaarden veranderen.” (geciteerd in paragraaf 4.1.1).

199 Bron: [www.eschoolnews.com/2018/05/16/7-tips-to-better-define-personalized-learning/](http://www.eschoolnews.com/2018/05/16/7-tips-to-better-define-personalized-learning/).

200 Bron: <https://wij-leren.nl/gepersonaliseerd-leren.php>.

*concept raakt de kern van waar het om draait in onderwijs en de vormgeving kan niet anders dan structureel zijn met een maximaal bereik (namelijk van toepassing op alle leerlingen).*

---

#### **h.) Zorg voor gedeelde beelden**

Essentieel is dat professionals steeds een goed beeld hebben van de groei die leerlingen in allerlei opzichten doormaken, ongeacht waar ze hun leerervaringen opdeden. En dat alles steeds in relatie tot wat ze aankunnen of 'in huis hebben' en tot hun psychologische basisbehoeften.

Het ligt voor de hand dit neer te slaan in een periodieke rapportage. In principe gebeurt dat in dialoog en samenwerking met leerlingen zelf. Zo leren ze om ook zelf een goed overzicht te houden van wat ze leren, in welke opzichten en welke mate ze zich ontwikkelen, in hoeverre ze in staat zijn eventuele obstakels te overwinnen en waaraan ze nog kunnen of moeten werken. Ze kunnen zo in het vervolg nog beter meeleven, meehelpen of meedoen, meedenken, en meebeslissen.

---

Werken met een portfolio

*Zie paragraaf 2.4.1.*

---

# 5. In hoeverre is de school ook een leer- en leefgemeenschap?

---

## Overzicht

*Voor de conclusies uit dit hoofdstuk en de samenhang met de andere hoofdstukken, zie hoofdstuk 1. De schoolgemeenschap is één van de gemeenschappen waarmee leerlingen te maken krijgen. Afstemming in de manier waarop in die verschillende leefgemeenschappen gedacht en gehandeld wordt, krijgt steeds meer aandacht. En in toenemende mate worden jongeren daar ook bij betrokken (paragraaf 5.1). Er bestaan uiteenlopende opvattingen over de school als gemeenschap. Vanuit het perspectief dat dit essay voorstaat ligt het voor de hand te kiezen voor de school als leer- en leefgemeenschap waarin naast professionals ook leerlingen en ouders participeren, leerlingen steeds meer (mede)eigenaar en mederegisseur zijn van hun eigen ontwikkeling en leren, en ouders ook in schoolverband actief betrokken zijn bij de ontwikkeling en het leren van hun kind (paragraaf 5.2). De cultuur in die gemeenschap luistert nauw en vraagt continue doorontwikkeling (paragraaf 5.3). Het participeren van leerlingen in groepen en in de school als geheel (het tweede en derde domein) en op het snijvlak tussen school en samenleving (het vierde domein) vragen aandacht maar bieden dan ook tal van kansen. Niet op de laatste plaats voor hun verdere ontwikkeling als burger (paragraaf 5.4 en 5.5).*

---

## 5.1. Leren en leven in gemeenschappen

Van jongs af aan groeien jongeren op in verschillende gemeenschappen. Ze participeren daar ook in, al zal dat van situatie tot situatie verschillen. Dat participeren begint doorgaans natuurlijk met hun opgroeien in een gezin c.q. de thuissituatie, maar al snel komen vaak ook vormen van kinderopvang en later ook school, de buurt, sportclubs en andere vormen van georganiseerde vrijetijdsbesteding en de samenleving

als geheel in beeld.

Tussen deze leefwerelden bestaat een duidelijke wisselwerking. De opvatting dat ouders er zijn voor de opvoeding, de kinderopvang voor de opvang, de school voor onderwijs en bijvoorbeeld de sportclub voor de sport is achterhaald. Ouders ontplooiën direct of indirect ook educatieve – ontwikkelingsgerichte of onderwijsondersteunende – activiteiten. En de school en de kinder- of buitenschoolse opvang doen ook aan opvoeding. Ook andere organisaties in het maatschappelijk speelveld, zoals met name welzijnsinstellingen en sportclubs, hebben of krijgen expliciet een pedagogische taak. Professionals of vrijwilligers daar krijgen in toenemende mate een mede-opvoedende rol toebedeeld. Steeds duidelijker komen ook de publieke en de virtuele ruimte (en met name sociale media) in het vizier als soms heel bepalend voor de ontwikkeling van jongeren. Bovendien wordt op enig moment vooral de peer-group steeds belangrijker als het gaat om de do's and don'ts.

### Samenwerking in partnerschap

Dat jongeren opgroeien c.q. verkeren in verschillende opvoedmilieus vormt een belangrijke reden om te werken aan partnerschap tussen ouders en professionals en – waar dat in het belang van jongeren is – ook tussen professionals uit verschillende werkvelden onderling. Doel daarvan is te komen tot enige afstemming in met name de pedagogische benadering van jongeren. Immers, wat in het ene milieu (thuissituatie, opvang, buurt, school, vrijetijdsbesteding, samenleving en met name ook de openbare en virtuele ruimte) gebeurt, kan van invloed zijn op het andere milieu. Ze kunnen elkaars werking versterken, maar ook afzwakken. Niet zelden verschillen waarden, normen en gedragscodes in het ene milieu van die in het andere. Ze kunnen zelfs op gespannen voet met elkaar staan. En dat kan leiden tot verwarring, bij jongeren én andere betrokkenen.

Partnerschap tussen betrokken professionals onderling en tussen ouders en professionals moge met het oog op enige afstemming dan voor de hand liggen, het wordt niet altijd gerealiseerd. Te verwach-

ten is echter dat het streven naar dit soort vormen van samenwerking geen hype is.<sup>201</sup>

Jongeren komen daarbij zelf ook steeds meer in beeld. Schoorvoetend wordt partnerschap geleidelijk aan uitgebreid naar jongeren zelf. In de vormgeving van die samenwerking verandert de rol van de jongere zelf steeds vaker van een objectrol in een subjectrol. Hij is niet langer degene over wie gesproken en beslist wordt maar degene met wie gesproken wordt en met wie samen tot handelen wordt overgegaan. Ik wees al op die trend in paragraaf 1.2 onder d).

---

### De Vreedzame Wijk

*Een inspirerend voorbeeld van het streven naar meer samenhang en afstemming tussen organisaties binnen een wijk – mét een rol voor jongeren zelf – vormt De Vreedzame Wijk (paragraaf 5.4.4).*

---

### Leren op het snijvlak tussen school en samenleving

In de omgeving rondom de school kunnen leerlingen leerervaringen opdoen die binnen school niet of moeilijker te realiseren zijn. De omgeving kan naar binnen worden gehaald, bijvoorbeeld via gastlessen door ouders met een bepaald beroep of hobby of andere deskundigen, bijvoorbeeld uit het bedrijfsleven of de gemeentepolitiek. Leerlingen kunnen ook naar buiten gaan, bijvoorbeeld in het kader van een maatschappelijke oriëntatie of stage, een bezoek aan een bedrijf, een tentoonstelling, een voorstelling. Ontwikkelingen in de omgeving kunnen ook voorwerp zijn van onderzoek door leerlingen.<sup>202</sup> Eén van de domeinen waarop leerlingen participeren is daarom ook bewust aangeduid als het domein van het snijvlak tussen school en samenleving (paragraaf 5.5).

---

### Conclusie

*De school is één van de gemeenschappen waarin jongeren opgroeien, zich ontwikkelen en leren. Het is niet de enige, en we zien dat zowel professionals, als ouders én jongeren zelf steeds meer betrokken zijn bij het op elkaar afstemmen van het denken en handelen in verschillende leefwerelden.*

---

## 5.2. De school als leer- en leefgemeenschap

Ook onze kijk op de school als geheel beïnvloedt onze visie op het participeren van leerlingen en hoeveel belang we daaraan hechten. In hoeverre zien we de school als leer- en leefgemeenschap waarin naast professionals ook leerlingen – en op hun manier ook ouders – participeren (paragraaf 1.3.2)?

---

### Leer- en leefgemeenschap

*Soms wordt ook wel de term leer-, leef- en werkgemeenschap gebruikt. Ik kies bewust voor de kortere aanduiding leer- en leefgemeenschap. De langere term met 'leer-', 'leef-' en 'werk-' zou de suggestie kunnen wekken dat leerlingen er leren, professionals er werken en dat ze elkaar treffen in het leven in de schoolgemeenschap. Echter, wat leerlingen doen is ook als werken te beschouwen – hard werken soms – en wat professionals doen krijgt meer waarde als ze vooral ook lerend en onderzoekend in hun werk staan. Het voorvoegsel leef- benadrukt in de korte vorm vooral dat ze in hun lerend met elkaar optrekken samen ook een vorm van samenleven gestalte geven.*

---

---

### De school als gemeenschap (Marianum)

*"Leerling, ouders en school creëren samen een prettige leeromgeving - Leerling, school en ouders werken samen"*

*De docenten zorgen voor een persoonlijke band met de leerlingen en de ouders. De docenten, de ouders en de leerlingen spreken elkaar regelmatig over prestaties, gedrag en ervaringen, met aandacht voor de waarden en normen. Het initiatief voor een gesprek kan van de school of van de ouders of de leerling komen.*

### Actieve bijdrage van ouders

*Contact met de ouders is belangrijk. Immers, voor het ontwikkelen van de zelfstandigheid en de eigen verantwoording [sic] is een stimulerende en controlerende thuisomgeving nodig. De ouders worden actief betrokken als het goed gaat en ook als het wat minder goed gaat. Leerling, school en ouders werken samen aan een veilig, ontspannen*

---

201 "Steeds vaker wordt een pleidooi gehouden voor 'wijkpedagogiek', vooral daar waar kinderen opgroeien in een grootstedelijke context en in achterstandswijken. Het gaat daarbij in de eerste plaats om samenwerking en afstemming tussen professionals, maar ook vrijwilligers, ouders en omwonenden zijn idealiter betrokken bij wijkpedagogiek. Zij spelen allemaal, bewust of onbewust, een rol in de opvoeding van kinderen en jongeren in de wijk." (zie Stichting de Meeuw, 2011, pagina 6).

202 Zie bijvoorbeeld Strating & De Wit (2018) en Burgerschap in de school (<http://burgerschapindeschool.nl/onderwijs-aanbod/schoolomgeving-wijk-en-samenleving>).



en positief leerklimaat, nemen hun verantwoordelijkheid en geven elkaar feedback.

### Feedback op gedrag

*Binnen Marianum wordt iedereen respectvol aangesproken op het gedrag en niet op de persoon. Alle medewerkers vertonen voorbeeldgedrag aansluitend bij de waarden en normen, de visie en de kernwaarden van onze school. Er zijn duidelijke afspraken.”<sup>203</sup>*

*Hierna volgt een meer specifieke uitwerking voor VMBO resp. HAVO/VWO. De hele tekst is ingebed in een bredere visie op leerlingen, leren, samenhang in het onderwijs, de relatie tussen school en samenleving, een duiding van de bedoeling van onderwijs, loopbaansturing en leerlingen die elkaar onderling helpen.*

### 5.2.1. Twee opvattingen

In het onderwijsveld bestaan uiteenlopende opvattingen over de school als gemeenschap. Om wat scherpte aan te brengen in de overwegingen, onderscheid ik twee extreme vormgevingen (figuur 14).

hun steentje bij en mogen worden aangesproken op gedrag dat niet gewenst is. Samen vormen ze een leer- en leefgemeenschap met de gedeelde ambitie om ontwikkeling en leren op alle niveaus optimaal mogelijk te maken (paragraaf 2.5).

Professionals die opvatting A huldigen, doen zichzelf en de andere betrokkenen in of bij de schoolgemeenschap tekort. De zorg voor de kwaliteit van de schoolgemeenschap ligt hier de facto uitsluitend bij de professionals. Met het risico dat er – zodra het niet goed gaat – al gauw van bovenaf regels worden opgesteld, protocollen worden ontwikkeld en allerlei andere maatregelen worden getroffen. Bovendien is er het risico dat de school dan bezig blijft met broddelwerk. Een voorbeeld. Investeren in een ‘pestwet’, pestmethodieken en pestprotocollen en wat dies meer zij, verhuult vragen die er echt toe doen, namelijk: hoe creëren we als professionals, leerlingen en ouders samen een schoolgemeenschap waarin we onze kernwaarden leven en beleven? En hoe creëren we samen een gemeenschap waarin duidelijk is waar het op aankomt, namelijk goed samen leren en leven, en hoe houden we die in stand, met ieders inbreng, volledig afgestemd op de bedoeling van onderwijs? Een gemeenschap dus waarin ook duidelijk is wat not done is, en waar dus gewoon niet gepest,

| A. Nadruk op de school als professionele organisatie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | B. Nadruk op een telkens opnieuw samen vorm te geven leer- en leefgemeenschap met een gedeelde ambitie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>De school is een professionele onderwijsorganisatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• waarin professionals het voor het zeggen hebben en leerlingen als passanten worden beschouwd,</li> <li>• waarin leerlingen voornamelijk als object van onderwijs uitvoeren wat leraren en de professionals naast en achter hen (zoals methode-ontwikkelaars) bedenken, en</li> <li>• waarbij ouders aan de zijlijn staan</li> </ul> | <p>De school is een gemeenschap:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• waarin professionals, leerlingen en hun ouders optimaal participeren, elk met eigen perspectief, kwaliteiten, expertise, mogelijkheden en netwerk, en verantwoordelijkheid voor het geheel,</li> <li>• waarin leerlingen (mede)eigenaar en mederegisseur zijn van hun eigen ontwikkeling en leren, en</li> <li>• waarin ouders ook in schoolverband actief betrokken zijn bij de ontwikkeling en het leren van hun kind.</li> </ul> |

Figuur 14. De school als gemeenschap – twee uitersten

### Verantwoordelijkheid voor het geheel

Onder A is het reilen en zeilen van de school duidelijk de verantwoordelijkheid van de professionals. Onder B ontstaat er een leer- en leefwereld waarin alle betrokkenen zich – iedereen op eigen wijze – (mede)eigenaar weten van die gemeenschap en zich mede verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit ervan. Ze dragen

niet gediscrimineerd, en niet seksistisch en racistisch gedacht en gehandeld wordt.

### Verschillen in opvoedingsparadigma en –stijl

Opvatting A past meer bij het assimilatieparadigma, bij een in principe autoritaire opvoedingsstijl (paragraaf 4.2), en bij een kijk op onderwijs waarin:

- van partnerschap met ouders nauwelijks een meer-

<sup>203</sup> Marianum Scholengemeenschap (Lichtenvoorde en Groenlo). Ons onderwijs ([https://marianum.nl/wp-content/uploads/2016/08/waaiar\\_onsonderwijs\\_web.pdf](https://marianum.nl/wp-content/uploads/2016/08/waaiar_onsonderwijs_web.pdf)).

waarde wordt verwacht of waarin ouders zelfs als last worden ervaren, en

- waarin leerlingen in feite een object-rol wordt toegedicht of waarin ze gezien worden als te bewerken halffabricaten (paragraaf 4.1.1).

Het algemene belang en de belangen van de professionals lijken voorop te staan.

Opvatting B sluit aan bij het participatieparadigma en de autoritatieve opvoedingsstijl en doet volop recht aan de toegevoegde waarde die betrokkenheid en participeren van ouders en leerlingen kunnen hebben. In de gemeenschap wordt voortdurend gezocht naar een goede balans tussen individuele en algemene belangen. Dat het reilen en zeilen van de schoolgemeenschap uiteindelijk gebeurt onder eindregie en eindverantwoordelijkheid van de school (paragraaf 2.5) spreekt vanuit dit paradigma vanzelf. Daarin is immers sprake van een mix van steunen en sturen. Dat sturen gebeurt dan mede vanuit een visie op de bedoeling van onderwijs, de maatschappelijke opdracht van de school en haar eindverantwoordelijkheid voor wat er op en rond school gebeurt.

---

#### Eindverantwoordelijkheid bij de school? (1)

*Helemaal vanzelf spreekt dat overigens niet, dat de school eindverantwoordelijk blijft voor wat er op en voor een deel ook rond de school gebeurt. Wat hier mogelijk verwarrend werkt is dat sommige scholen zich afficheren als democratische school c.q. als school met democratisch onderwijs.*

*Deze scholen zijn voor ons denken interessant omdat hun naam alleen al suggereert dat actief participeren van leerlingen daar op alle domeinen merkbaar vorm krijgt. Voordat ik terugkom op deze kwestie van waar de eindverantwoordelijkheid ligt en wat dat betekent voor het participeren van leerlingen, eerst iets over deze scholen.*

---

#### Democratische scholen

*Deze scholen – waartussen natuurlijk verschillen bestaan<sup>204</sup> – gaan in de richting van een alomvattend schoolconcept met implicaties voor het participeren van leerlingen op alle vier domeinen. Ze*

*laten zich karakteriseren aan de hand van een aantal kenmerken.*

#### Democratisch

*De Ruimte (Soest), een school voor 'studenten' van 4 tot 18 jaar, verwoordt het democratisch karakter als volgt. "Een democratische school is een leergemeenschap waarbinnen besluiten worden genomen op basis van gelijkwaardigheid en wederzijds respect, gericht op zelfsturing door de studenten. Iedereen heeft een stem en kan daarom meedenken en meebeslissen. Door deze gelijkwaardigheid krijgt iedereen, jong en oud, eigen verantwoordelijkheid en leert iedereen begrijpen dat elke beslissing consequenties heeft. Door daarvoor verantwoordelijkheid te leren nemen, ontstaat vrijheid. Vrijheid geeft ruimte om passie en talent te ontwikkelen, zelf gestelde doelen te behalen en soms onmogelijk lijkende dromen te realiseren. Aan de hand van activiteiten die studenten ondernemen, ontwikkelen zij inzicht, kennis en vaardigheden die belangrijk voor hen zijn."*

#### Oefenplaats voor de samenleving

*"De Ruimte is doorontwikkeld tot een gemeenschap die in alle richtingen ondersteuning en ruimte wil bieden aan studenten. Lessen op De Ruimte worden vraaggestuurd en in samenwerking met de studenten vormgegeven. De Ruimte fungeert als een 'minimaatschappij', waar studenten zich kunnen voorbereiden op een zelfstandig leven in de maatschappij."*<sup>205</sup>

#### Eigenaarschap

*Basisschool De Vallei (Driel) legt daarbij een directe relatie met eigenaarschap: "Op een Democratische School ben je eigenaar van je eigen leerproces. Dat wil zeggen dat jij bepaalt wat, hoe, wanneer en met wie je activiteiten onderneemt." "Je bent geen eigenaar als iemand anders voor jou bepaalt wat je moet leren. Je zult daar dus zelf zeggenschap (stemrecht) over moeten hebben. Vandaar de term: Democratisch onderwijs. Democratisch onderwijs zegt iets over de structuur van de school en niet zozeer iets over de manier waarop je leert. Die is namelijk voor iedereen verschillend."*<sup>206</sup> De VO-variant van

---

204 Zie bijvoorbeeld De Ruimte in Soest (<https://deruimtesoest.nl>), De Vallei in Driel (<http://basisschooldevallei.nl>), Democratische VO school De Vallei in Driel (<http://www.vodevallei.nl>), De Vrije Ruimte (4-18 jaar) in Den Haag (<http://www.devrijeruimte.org>), Democratisch Onderwijs Eindhoven (4-21 jaar) (<http://www.doe040.nl/doe040/de-school/>). Schutte (2018a) biedt een globaal overzicht; zie ook [www.watbezieltonen.nl/index.php/democratische-scholen/](http://www.watbezieltonen.nl/index.php/democratische-scholen/).

205 Bron: <https://deruimtesoest.nl/democratisch-onderwijs/> en <https://deruimtesoest.nl/wp-content/uploads/2017/10/de-ruimte-schoolgids-2017-2018.pdf>.

206 Bron: <http://basisschooldevallei.nl/de-vallei/democratisch/>.

De Vallei zegt: "Jij bepaalt zelf wat je wilt doen op een dag. Lessen volgen, een activiteit ondernemen, iets organiseren... Jouw persoonlijke leervraag staat centraal. Voor de een betekent dat toewerken naar een vervolgopleiding en voor een ander kan dat bijvoorbeeld het beginnen van een eigen bedrijf zijn." Dat betekent niet dat leerlingen 'losgelaten' worden. Leraren zijn "naast enthousiaste vakidioten, ook coaches. Zo werken we volgens het principe verleiden (lessen en activiteiten aanbieden) en begeleiden (jou helpen je leerloopbaan vorm te geven). Samen met je zelfgekozen coach ga je aan de slag om dit vorm te geven." <sup>207</sup>

### Gezamenlijke verantwoordelijkheid en sociocratische besluitvorming

Naast de verantwoordelijkheid voor hun eigen ontwikkeling zijn leerlingen (mede)verantwoordelijk voor de schoolgemeenschap. Essentieel daarbij zijn die gelijkwaardigheid van alle betrokkenen en dat wederzijds respect. Die gelijkwaardigheid brengt met zich mee dat elke stem even zwaar telt als het gaat om besluitvorming. "Besluiten worden sociocratisch genomen. Hierdoor krijg je eigen verantwoordelijkheid en leer je begrijpen dat elke beslissing consequenties heeft." <sup>208</sup> Kenmerkend voor die sociocratische besluitvorming is dat besluiten niet bij meerderheid maar bij consent worden genomen. Dat wil zeggen dat een onderbouwd voorstel wordt gehonoreerd als niemand daartegen een 'beargumenteerd overwegend bezwaar' heeft. <sup>209</sup>

Beslissingen over zaken die in de gemeenschap spelen, worden genomen in structurele of tijdelijk ingestelde kringen. "Er zijn leerlingenkringen, een begeleiderskring, een ondersteunerskring, een ouderkring, een schoolkring (dagelijks bestuur) en een bestuurskring." Er is een bemiddelingskring voor het oplossen van conflicten en "veel democratische scholen hebben ook een communicatiekring." Er kunnen ook tijdelijke kringen worden ingericht. <sup>210</sup>

De Ruimte zegt over de schoolkring: "Op een democratische school vormen de studenten samen met de stafleden de Schoolkring. De Schoolkring is als het ware 'het hart van de school', van waaruit studenten en stafleden samen de interne organisatie en de leeromgeving van de school vormgeven en besturen. Dit maakt dat de studenten mede verantwoordelijk zijn voor het schoolklimaat en de mini-maatschappij, bijvoorbeeld in de uitvoering van bepaalde operationele rollen en taken, waardoor zij zichzelf, de ander en de school vormgeven en helpen ontwikkelen.

Studenten nemen naar vermogen en volgens eigen keuze meer of minder verantwoordelijke rollen en taken op zich. Door de leeftijdsmix en gelijkwaardigheid in de samenwerking, ontwikkelen en bekwamen studenten zich spelenderwijs in het op zich nemen van de diverse rollen en taken. Voorbeelden hiervan zijn: elkaar aanspreken of de weg wijzen, de telefoon aannemen, administratie, voorzitter, notulist, penningmeester of secretaris van een kring zijn, opruimen, het nakomen van schoolafspraken, of het mee doen met intake-gesprekken." <sup>211</sup> Kringbijeenkomsten zien de scholen als een goede investering. "Het levert kinderen de ervaring op dat ze serieus worden genomen (...) Het geeft vertrouwen dat ze hun leven zelf mee kunnen vormgeven." <sup>212</sup>

Volgens een leerling op VO De Vallei zijn er wel degelijk regels en afspraken. Die "zijn niet allemaal al bedacht bij het opstarten van de school, er komen steeds nieuwe bij, ze veranderen en ze kunnen ook weer verdwijnen. Dat komt omdat de leerlingen, coaches en docenten hier de school zelf mogen vormgeven. Dat doen we in de schoolvergadering. In zo'n schoolvergadering mag iedereen moties indienen (...) Iedere woensdag vergaderen we over die ingediende moties. Iedereen mag aansluiten maar het is niet verplicht. Meestal doe ik wel mee, maar als de moties mij niets aangaan ga ik soms liever iets anders doen." <sup>213</sup>

207 Bron: [www.vodevallei.nl/qa.php](http://www.vodevallei.nl/qa.php). Voor hoe dat in de praktijk werkt, zie het verhaal van Chiara op [www.trantmagazine.nl/chiara-best-moeilijk-zelf-bedenken-wat-je-wilt-leren/](http://www.trantmagazine.nl/chiara-best-moeilijk-zelf-bedenken-wat-je-wilt-leren/). Of het verhaal van Shen over hoe het gaat als je je in wilt schrijven voor een les op [www.trantmagazine.nl/shen-lesdag/](http://www.trantmagazine.nl/shen-lesdag/). Binnen het kader van een verplichte aanwezigheid van 950 uur op jaarbasis, hebben leerlingen veel ruimte, zo blijkt uit het verhaal van Shen op [www.trantmagazine.nl/shen-daginulling/](http://www.trantmagazine.nl/shen-daginulling/).

208 Bron: <http://basisschooldevallei.nl/de-vallei/democratisch/>.

209 Zie bijvoorbeeld [www.vodevallei.nl/qa.php](http://www.vodevallei.nl/qa.php), of de schoolgids van De Vrije Ruimte, paragraaf 1.2.4 ([www.devrijeruimte.org/wp-content/uploads/Schoolgids-2017-2018.pdf](http://www.devrijeruimte.org/wp-content/uploads/Schoolgids-2017-2018.pdf)). Zie ook <http://basisschooldevallei.nl/de-vallei/democratisch/sociocratie/>.

210 Schutte (2018b). Zie verder bijvoorbeeld [www.vodevallei.nl/qa.php](http://www.vodevallei.nl/qa.php), of de schoolgids van De Vrije Ruimte (daarin paragraaf 1.2.4) ([www.devrijeruimte.org/wp-content/uploads/Schoolgids-2017-2018.pdf](http://www.devrijeruimte.org/wp-content/uploads/Schoolgids-2017-2018.pdf)).

211 Bron: <https://deruimtesoest.nl/wp-content/uploads/2017/10/de-ruimte-schoolgids-2017-2018.pdf>.

212 Schutte (2018b), die hier de directeur van De Vrije Ruimte citeert.

213 Een leerling op VO De Vallei, [www.trantmagazine.nl/anna-regels/](http://www.trantmagazine.nl/anna-regels/).

## *Toerusting van leerlingen*

*Leerlingen worden ook toegerust voor de rollen die ze vervullen binnen de schoolgemeenschap. Zo zegt Basisschool De Vallei: "Behalve zelfstandigheid en zelfredzaamheid wordt op een democratische school ook de ontwikkeling van eigen verantwoordelijkheid bevorderd. Naast basisvaardigheden als lezen, schrijven en rekenen leren kinderen ook met elkaar beslissingen te nemen en onderbouwen, vergadertechnieken, conflicthantering en budgetbeheersing."*<sup>214</sup>

## *Waardering*

*Het is te gemakkelijk om sceptisch te doen over deze scholen. Het gaat ook niet op om deze scholen te typeren als scholen waar alles kan en alles mag, of waar leerlingen het voor het zeggen hebben.*<sup>215</sup> *Dat is niet terecht, al was het maar omdat ook deze scholen vallen onder het toezicht van de onderwijsinspectie. Wel hebben verschillende scholen – waarvan sommige voortkomen uit de zogenoemde lederwijs-traditie – een ontwikkeling doorgemaakt waarin er meer structuur is ontstaan "om het samen leven en leren werkbaar en prettig te houden". In tegenstelling tot reguliere scholen waarop de professionals die structuur veelal vooraf bepalen, gebeurt dat op democratische scholen in samenspraak met leerlingen en hebben zij ook een rol in de realisering en handhaving ervan.*<sup>216</sup>

*Democratische scholen maken structureel serieus en consequent werk van het participeren van alle leerlingen en weten de school het karakter te geven van een hechte leer- en leefgemeenschap. Daarin zijn leerlingen en volwassenen gelijkwaardig, kan ieder een eigen inbreng hebben en zijn ze gezamenlijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van de gemeenschap. Meeleven, meehelpen of meedoen, meedenken, en meebeslissen worden onder meer bevorderd door het werken in de sociocratisch werkende 'kringen'. Daaraan liggen overwegingen ten grondslag omtrent de bedoeling van onderwijs, rond hoe leerlingen zich het beste ontwikkelen en leren, en opvattingen rond de school als gemeenschap. In specifieke situaties is het van belang daarop door te vragen, te bezien waarin het democratische karakter precies schuilt en wat de school doet om de kwaliteit van het onderwijs of die van*

*de ontwikkelings- en leerprocessen van leerlingen te waarborgen.*

## *Eindverantwoordelijkheid bij de school! (2)*

*Tegen het licht van het voorgaande ga ik ervan uit dat een school die het participatieparadigma omarmt, hooguit – maar dat is bij een consequente doorvoering van het paradigma al heel veel – een optimaal democratisch gehalte of een optimale democratische inslag heeft. Vanuit hun maatschappelijke opdracht zijn scholen per definitie geen democratische gemeenschappen in de zin dat het principe van de meeste stemmen geldt. Niet alles is onderhandelbaar, dus is ook niet alles (alleen) aan de participerende leerlingen. Immers, de school c.q. de professionals blijven vanuit hun maatschappelijke opdracht eindverantwoordelijk. Dat sluit natuurlijk niet uit dat ze, waar dat een toegevoegde waarde heeft, de inbreng van leerlingen en ouders – op hun eigen manier ook lid van de schoolgemeenschap – serieus nemen en daar recht aan proberen te doen. Eerder was dat een reden om de vier participatiemodi of -rollen te voorzien van het voorvoegsel mee- (paragraaf 2.2.4).*

*Het werken volgens het consent-principe biedt bij democratische scholen een uitweg als professionals menen dat individuele belangen (bijvoorbeeld die van de leerlingen) op gespannen voet staan met algemene belangen. Maatregelen die bestuur en/of school vanuit het eigen kwaliteitsdenken of op aanwijzing van de onderwijsinspectie<sup>217</sup> wenselijk of nodig achten, zullen ze inbrengen in de schoolkring of de schoolvergadering. Beargumenteerde uiteraard, waarna het aan de kring of de vergadering is daarover via het consent-principe beslissingen te nemen. Vervolgens ligt het voor de hand de maatregelen die uiteindelijk het groene licht krijgen ook samen met leerlingen en eventueel ouders op te pakken.*

## *Schijndemocratie?*

*Dat maakt de school nog niet tot een schijndemocratie. Immers, binnen gegeven kaders is er wel veel ruimte voor de inbreng van leerlingen. Ze weten bijvoorbeeld dat ze een onderdeel in een*

214 Bron: <http://basisschooldevallei.nl/de-vallei/democratisch/>. Zie voor de VO-pendant [www.vodevallei.nl/qa.php](http://www.vodevallei.nl/qa.php).

215 Zie paragraaf 3.2.1 en 4.2.1. Zie ook Sistermans (2017).

216 Schutte (2018a).

217 Via de trefwoorden onderwijsinspectie en democratische school zijn via Google voorbeelden te vinden.



*bepaald tijdvak moeten afsluiten of dat ze aan bepaalde eisen moeten voldoen om toegelaten te kunnen worden tot een vervolgtraject of om een diploma te halen. Daar valt niet over te onderhandelen. Echter, de wijze waarop ze dat onderdeel onder de knie krijgen, de accenten die ze daarin kunnen leggen of het tempo waarin ze dat doen, dat alles kan in dialoog bepaald worden. Immers, als participant in hun eigen ontwikkeling en leren hebben leerlingen opvattingen die er wel degelijk ook toe doen!*

### De school als oefenplaats

Opvatting B doet meer recht aan de alom onderschreven opvatting dat de schoolgemeenschap een unieke rol kan vervullen als oefenplaats voor de samenleving. De verdere ontwikkeling van leerlingen als burger in die samenleving is er zeer mee gediend (paragraaf 3.3). De school kan ook in meer algemene zin een oefenplaats zijn voor al wat leerlingen zich eigen maken op het terrein van kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Namelijk door de groep, de schoolgemeenschap en het veld tussen school en samenleving bewust in te zetten als rijke leeromgevingen. Met name het proces waarin een individu persoon wordt, gebeurt in een gemeenschap (paragraaf 5.4 en 5.5). Een oefenplaats in deze zin veronderstelt dat leerlingen een actieve inbreng kunnen hebben in de schoolgemeenschap. Een inbreng die soms tot veranderingen aanleiding kan geven. Binnen opvatting A botst dat al gauw met de daar gestelde kaders.

#### 5.2.2. Keuze voor de tweede opvatting

Gelet op het conceptuele kader uit dit essay en de voorgaande vergelijking ligt de keuze voor opvatting B voor de hand, dat wil zeggen: de school als leer- en leefgemeenschap, waarin

- professionals, leerlingen en hun ouders optimaal participeren, elk met eigen perspectief, kwaliteiten, expertise, mogelijkheden en netwerk, en verantwoordelijkheid voor het geheel. En dat met een gedeelde ambitie: ontwikkeling en leren op alle niveaus optimaal mogelijk maken,
- leerlingen (mede)eigenaar en mederegisseur zijn van hun eigen ontwikkeling en eigen leren, en
- ouders ook in schoolverband actief betrokken zijn bij de ontwikkeling en het leren van hun kind.

## 5.3. De cultuur van de school als leer- en leefgemeenschap

### De cultuur doet ertoe

*De cultuur van de schoolgemeenschap vormt een belangrijk aspect van de leefwereld. Ze bepaalt mede hoe professionals omgaan met de systeemwereld, zeker waar die sterk van buitenaf bepaald is. Idealiter wordt de cultuur in hoge mate ingegeven door de principiële keuze voor participatie als opvoedingsparadigma en voor een autoritatieve opvoedingsstijl (leidend principe 2; paragraaf 1.3.2 en 4.2.2). Participeren, het leren nemen van (mede)verantwoordelijkheid en dialoog vormen dan grondkenmerken van de leefwereld. De professionals nemen het voortouw in de ontwikkeling van de cultuur en daarbij is met name hun grondhouding van doorslaggevend belang (paragraaf 4.2.3).*

### Professionals niet de enige dragers van de cultuur

Schoolleiding, leraren en andere professionals zijn belangrijke dragers van de heersende cultuur. Zij nemen het voortouw en zetten de toon, juist ook als het gaat om een optimale bevordering van de dialoog met en het participeren van leerlingen. Ze hebben een voorbeeldfunctie, niet alleen voor leerlingen maar ook voor ouders en anderen die een rol vervullen in de schoolgemeenschap. Maar ze hoeven die cultuur niet alleen te dragen: leerlingen zullen er graag een rol in spelen. Tenminste als zij daarvoor de ruimte krijgen en ze hun kijk op de onderwijspraktijk – en hoe die eventueel beter kan – mogen geven.

### Leerlingen hebben zo hun eigen opvattingen en wensen ...

*Eerder passeerden al voorbeelden van de verrassende kijk die leerlingen kunnen hebben op de bedoeling van onderwijs en op wat hen zou helpen meer uit zichzelf te halen. Zie paragraaf 3.1.*

Die bereidheid mee te denken geldt ook voor ouders. Het is dus van belang dat leerlingen zelf en hun ouders ook 'participatie-minded' zijn. Zij zijn immers – ieder op hun eigen wijze – leden van dezelfde schoolgemeenschap. Ook hun grondhouding doet ertoe.

### Socialisatie van nieuwe leden van de gemeenschap

Mede-cultuurdrager worden gebeurt niet vanzelf, ofschoon ... Zoals de huidige cultuur op veel scholen participeren van leerlingen weinig aanmoedigt, zo



leidt het bestaan of ontstaan van een hechte participatiecultuur even socialiserend, maar dan richting een (veel) grotere rol van leerlingen en ouders. Is er zo'n cultuur, dan klinkt het 'Participeren? Ja, natuurlijk' al door in de periode dat professionals als potentiële nieuwe collega en 'nieuwe' leerlingen en hun ouders zich oriënteren op de keuze voor de school.

Hoe belangrijk het is dat de cultuur 'staat', blijkt uit het volgende voorbeeld. Op VO-scholen waar ouders meer als klant benaderd worden dan als partner in de opvoeding en begeleiding van hun kind, willen leerlingen nogal eens afwijzend staan tegenover het 'op school komen' van hun ouders. Op scholen waar ouders nadrukkelijk als partner gezien en benaderd worden en waar zij ook die rol aannemen, vinden leerlingen dat heel gewoon. Tenminste, zolang de respectievelijke eindverantwoordelijkheden van ouders, leerlingen en school helder zijn, iedereen daar rekening mee houdt en leerlingen de betrokkenheid van ouders bij school en bij hun kind-op-school niet als 'bemoeizucht' ervaren.

Hoe krachtiger de cultuur, hoe minder het nodig zal blijken expliciet aandacht te besteden aan de initiatie van nieuwe leden in de schoolgemeenschap.

### **Start met een verankering van participeren, (mede) verantwoordelijkheid leren nemen en dialoog in het primair proces**

Een 'participatie-minded' houding ontstaat het gemakkelijkst en pas echt als het natuurlijk voelt en vanzelfsprekend is dat leerlingen als gelijkwaardige en niet vrijblijvend participeren op de domeinen van hun eigen ontwikkeling en leren en – ook dichtbij hun eigen beleving – in de groep(en) waarin ze functioneren. De stap naar (ook) participeren op het domein van de school als geheel en op het snijvlak tussen school en samenleving voelt dan 'logisch' aan, ook al zullen er op die twee domeinen grote verschillen optreden in de mate waarin of de wijze waarop leerlingen participeren. Voorstelbaar is dat niet alle leerlingen 'iets hebben' met een rol in een leerlingenraad of een MR. Omgekeerd: waar vooral geïnvesteerd wordt in participeren en dialoog van enkele leerlingen op schoolniveau ligt de stap naar een dialoog met en het niet vrijblijvend participeren van alle leerlingen in hun eigen ontwikkeling en leren en in groepsprocessen veel minder voor de hand. De praktijk op menige school biedt daarvoor overtuigend bewijs.

### **Doorontwikkeling van de cultuur**

Idealiter geven scholen hun leefwereld en hun systeemwereld vorm vanuit de bedoeling en de daarmee verbonden leidende principes en de integrale visie waarin die ingebed liggen. Dat is geen eenmalige actie. Met name de bedoeling en de leidende principes moeten voortdurend weer (bij)geladen worden, dat wil zeggen: in herinnering gebracht, eventueel geactualiseerd en opnieuw gebruikt als toetssteen. De prangende vraag is steeds: klopt wat we feitelijk denken en doen nog met wat de bedoeling van (ons) onderwijs en dus van onze school is? <sup>218</sup>

De ontwikkeling van de gewenste cultuur is dus evenmin een eenmalig proces. Telkens opnieuw dient dat proces voor een deel weer te worden ingezet, bijvoorbeeld als er een nieuwe lichter professionals, leerlingen en ouders de school binnenkomt. Maar, zoals gezegd: hoe krachtiger de bestaande cultuur, hoe minder energie dit zal vergen. De gewenste cultuur ontstaat het gemakkelijkst in een proces waarin naast de visie van de school een sterk bottom up-element aanwezig is.

### **(Mede)eigenaarschap en (mede)verantwoordelijkheid**

Vanuit deze gedachte is het dan ook niet vreemd als scholen zich elke keer weer opnieuw samen met een 'nieuwe groep' leerlingen buigen over wat the do's and don'ts zouden moeten zijn van de school c.q. de groep. Zelfs als de professionals tevoren al in hoge mate kunnen voorspellen wat er uit zo'n proces komt, is dat een zinvolle exercitie. Het draait immers allemaal om (mede)eigenaarschap en (mede)verantwoordelijkheid leren nemen. En we weten inmiddels wat de consequenties zijn als regels van bovenaf (top down) worden opgelegd en niet als eigen regels worden beschouwd.<sup>219</sup> Zo is ook wel te voorspellen wat er gebeurt als een VO-school een aantal leerlingen weet te 'strikken' voor een MR of een leerlingenraad omdat de school die zo graag 'gevuuld' wil hebben. Hoe anders is de situatie als het participeren van leerlingen in een MR of een leerlingenraad school-breed gezien wordt als manifestatie van de 'stem' die leerlingen kunnen hebben in de school en van de (mede)verantwoordelijkheid die ze daar nemen voor processen waarin ze zelf betrokkenen zijn?! En hoe anders wordt het als het proces daar naartoe zo verloopt dat de betreffende leerlingen kunnen terugvallen op een minstens meelevende, bij voorkeur ook meehelpende en meedenkende achterban?!

<sup>218</sup> Hart, W., in ontmoeting met M. Buiting en R. Klarenbeek (2017).

<sup>219</sup> Zie het voorbeeld Samen spelregels vaststellen in paragraaf 5.4.3.

## 5.4. Participeren in de groep(en) waarin leerlingen functioneren en in de school als geheel (tweede en derde domein)

Vanwege de inhoudelijke samenhang tussen het tweede en het derde domein behandel ik die in dezelfde paragraaf.

---

Relevantie voor de verdere ontwikkeling van leerlingen, ook als burger

*Voor hun eigen functioneren, hun welbevinden in de school als gemeenschap, maar ook voor hun verdere ontwikkeling als burger is het belangrijk dat leerlingen inzicht krijgen in de dynamiek van groepen, hoe die werken en daarbij een goed evenwicht proberen te vinden in het spanningsveld tussen individuele en algemene belangen, en hoe ze als leerling daar zelf invloed op kunnen uitoefenen. Iets soortgelijks geldt voor de wijze waarop de school als organisatie en als gemeenschap werkt. Dan leren leerlingen wat de rol kan zijn van de diverse geledingen, hoe beslissingen tot stand komen en hoe het zit met de onderscheiden (eind)verantwoordelijkheden van bestuur, directie, andere professionals, leerlingen en ouders. Belangrijk is ook dat ze verder inzicht krijgen in hoe de grotere gemeenschap zich verhoudt tot de (basis)groepen waarin zij functioneren. Maar bijvoorbeeld ook in de opzichten waarin een schoolgemeenschap verschilt van andere gemeenschappen en hoe de school haar houding ten opzichte van andere gemeenschappen bepaalt.*

*Daarmee kan de school bij uitstek een oefenplaats zijn voor het leven in de veel complexere samenleving. Samen leren en samen leven in een groep en in de schoolgemeenschap als geheel kunnen model staan voor tal van groepen en gemeenschappen waarmee leerlingen te maken hebben of te maken krijgen. Daarnaast vormen de groep en de schoolgemeenschap een plek waar leerlingen niet alleen kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen van uiteenlopende aard kunnen verwerven. Ze kunnen al verworven kennis e.d. daar vooral ook toepassen en 'toetsen' op hun zin en betekenis voor hun eigen leven of dat van anderen (paragraaf 2.3.1, 3.3).*

---

### 5.4.1. De groep(en) waarbinnen leerlingen functioneren

Doorgaans maken leerlingen deel uit van een min of meer stabiele basisgroep. Soms zwermen ze vanuit die groep uit naar andere groepen, bijvoorbeeld in het kader van niveaudifferentiatie of keuzeonderdelen.

Centraal op dit domein staat het functioneren van leerlingen in die groep(en). Daarbij gaat het met name om de rol die ze nemen bij activiteiten in de groep en de (mede)verantwoordelijkheid die ze daarvoor dragen. Een groep is een belangrijke context voor het verwerven, toepassen en 'toetsen' van kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen op een breed terrein: van de sociaal-emotionele ontwikkeling tot inzichten in groepsprocessen en de eigen rol daarin, en aspecten die relevant zijn voor hun verdere ontwikkeling als burger. Het functioneren in een groep draagt zo elementen in zich die van belang zijn voor alle drie functiegebieden van het onderwijs (kwalificatie, socialisatie en subjectivering). Het biedt leerlingen ook gelegenheid om te laten zien hoe het staat met hun groei in autonomie, verbondenheid en competentie. Het vormt tegelijkertijd een plek waar ze hun vermogen tot het aangaan van een dialoog en hun kritisch-onderzoekende houding kunnen oefenen en toepassen (paragraaf 2.3.1, 2.5, 3.2.2).

### 5.4.2. Het functioneren in de school als geheel

Voor het functioneren van leerlingen in de school als geheel geldt voor een groot deel iets soortgelijks als voor hun functioneren in de groep(en). De school als geheel is uiteraard een veel complexere organisatie dan de groep. De school biedt dan ook – zou je kunnen zeggen – een leeromgeving en een oefenplaats van een hogere orde. Zeker indien de school nadrukkelijk ook een leer- en leefgemeenschap wil zijn waarin alle geledingen participeren. Ze is dan bij uitstek een plek waar leerlingen kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen kunnen verwerven, toepassen en 'toetsen' die van groot belang zijn voor hun verdere ontwikkeling als burger.

### 5.4.3. De participatiemodi op deze twee domeinen

Op het tweede domein gaat het om de volgende cellen uit figuur 9.

| Modus<br>Domein    | Meeleven | Meehelpen of<br>meedoen | Meedenken | Meebeslissen |
|--------------------|----------|-------------------------|-----------|--------------|
| Eigen<br>groep(en) | 5        | 6                       | 7         | 8            |

Op het derde domein zijn de cellen 9–12 aan de orde.

| Modus<br>Domein         | Meeleven | Meehelpen of<br>meedoen | Meedenken | Meebeslissen |
|-------------------------|----------|-------------------------|-----------|--------------|
| De school als<br>geheel | 9        | 10                      | 11        | 12           |

#### Meeleven (cellen 5 en 9)

Bij meeleven in cel 5 gaat het om een nieuwsgierige betrokkenheid bij groepsgenoten en bij ontwikkelingen die zich in de groep afspelen. Dit mede vanuit het besef samen verantwoordelijk te zijn voor de sfeer in en het functioneren van de groep.

Bij meeleven in cel 9 gaat het om een nieuwsgierige betrokkenheid bij wat er zich binnen de schoolgemeenschap afspeelt. Idealiter gebeurt ook dit vanuit het besef samen verantwoordelijk te zijn voor de sfeer in en het functioneren van die gemeenschap. In een schoolgemeenschap moge dan de eindverantwoordelijkheid daarvoor bij de professionals liggen, een goed functioneren is mede afhankelijk van de inbreng van leerlingen en ouders. Zij hebben daaraan hun steentje bij te dragen.

#### Meehelpen of meedoen (cellen 6 en 10)

Op beide domeinen gaat het onder andere om een actieve bijdrage in die gezamenlijke zorg voor een goede sfeer. Die dient gecreëerd en in stand gehouden te worden. Op schoolniveau en in de schoolgemeenschap als geheel spelen zich bovendien talloze activiteiten af waarbij leerlingen een ondersteunende rol kunnen hebben.

Nieuwe kansen doen zich voor als leerlingen een rol gaan spelen in het ondersteunen van medeleerlingen, in algemene zin of meer specifiek als rolmodel, tutor of buddy (paragraaf 5.4.4).

#### Meedenken en meebeslissen (cellen 7 en 8 resp. 11 en 12)

Het gaat hier bijvoorbeeld om het samen maken van afspraken die leerlingen en de betrokken professio-

nals belangrijk vinden voor een goed functioneren van de groep of de school als geheel. Meedenken en meebeslissen kunnen ook tot uitdrukking komen in het

samen zoeken naar een oplossing voor problemen die zich voordoen in de groep of waar de groep binnen de schoolgemeenschap tegenaan loopt.

Op schoolniveau is van meedenken en meebeslissen sprake als leerlingen de mogelijkheden benutten die er zijn om hun stem te laten horen. Dat kan variëren van het inbrengen van ideeën, het actief deelnemen aan bijeenkomsten van een leerlingenraad tot het mee-ontwikkelen en uitvoeren – bijvoorbeeld in een gemengde werkgroep met professionals en ouders – van een aanpak om problemen op te lossen die zich voordoen. Ook het participeren in een leerlingenraad of MR valt in deze categorie.

#### Samen spelregels vaststellen

*Het ontstaan van het gevoel deel uit te maken van een groep of gemeenschap kan op talloze manieren worden bevorderd. Denk aan het samen maken van afspraken die betrokkenen – leerlingen en professionals – nodig vinden voor een goed functioneren van de groep of de schoolgemeenschap als geheel én het samen zorgen voor de handhaving ervan.*

*Op Democratische scholen (paragraaf 5.2.1) is dit standaard praktijk. Leerlingen leren daar in 'kringen' meepraten over bijvoorbeeld "regels voor te laat komen, uitgaven voor materialen en uitjes en over hoe ze met elkaar willen omgaan."* <sup>220</sup>

#### Groepsvergadering

*De groepsvergadering is een instrument dat kan helpen het meeleven, het meehelpen of meedoen, het meedenken, of het meebeslissen op groeps-*

<sup>220</sup> Schutte (2018b).

niveau te versterken. De groepsvergadering is specifiek bedoeld om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven voor het functioneren van de groep en voor de sfeer waarin dat gebeurt. Leerlingen krijgen zo een platform om met elkaar en de groepsleraar of mentor van gedachten te wisselen over zaken die spelen in of rond de groep, daarover een standpunt in te nemen en eventueel te besluiten tot acties. Leerlingen krijgen zo 'een stem' die zo nodig of zo gewenst ook doorklinkt in de school als gemeenschap.

Het instrument wordt haast standaard benut in de Vreedzame scholen, komt voor bij Democratische scholen, maar ook op andere scholen.<sup>221</sup>

### Waardering

In paragraaf 2.5 werd dit voorbeeld al opgevoerd om te laten zien hoezeer de betekenis van een participatieactiviteit afhankelijk is van de specifieke bedoeling ervan, van de context, van de groep leerlingen die erbij betrokken zijn, en niet te vergeten: van de rol van de professionals bij de toepassing ervan. De groepsvergadering kan een fraaie manifestatie zijn van de groep als oefenplaats voor de verdere ontwikkeling van leerlingen tot burger. Ze benadrukt de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het reilen en zeilen van de groep.

Op scholen waar op schoolniveau een leerlingenraad bestaat, ligt het voor de hand tussen deze raad en de groepsvergaderingen een duidelijke relatie te leggen. Zo kan de leerlingenraad voortdurend de groepsvergaderingen aftappen op zaken die spelen en in dialoog met vertegenwoordigers ervan bespreken wat er aan de orde moet komen in de leerlingenraad en hoe dat moet gebeuren. Iets soortgelijks geldt voor de MR.

Het is niet moeilijk dit instrument te verbinden met de bedoeling van onderwijs en meer specifiek met de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger. Als zodanig kan het een kernactiviteit zijn. Bij instelling zal het een structureel karakter hebben. Het bereik kan sterk verschillen, van fase tot fase en van leerling tot leerling (niet elke leerling zal hier even actief in participeren). Met het oog op het wisselend bereik hebben de actieve leerlingen en de professionals de taak om onderwerpen die spelen in de groepsvergadering en de leerlingenraad of MR ook levend te houden bij minder actief participerende leerlingen.

### Feedback geven aan leraren

Zie paragraaf 2.6.2.

### Corvee: gezamenlijke zorg voor het leefklimaat

Zie paragraaf 2.4.1.

In een gemengde werkgroep werken aan nieuwe werkwijzen of de oplossing van problemen

Sommige scholen stellen voor zaken die op school spelen een gemengde groep in van leerlingen, ouders en professionals. Die tripartite samstelling doet volop recht aan het feit dat alle drie groepen – elk op hun eigen wijze – participeren in de school als gemeenschap en zich medeverantwoordelijk (zouden moeten) voelen voor de kwaliteit ervan. Vanuit hun verschillend sociaal kapitaal hebben ze gezamenlijk een toegevoegde waarde.

Op het Twickelcollege ging een groep leerlingen, leraren en ouders aan de slag naar aanleiding van voorvallen op het gebied van cyberpesten. In een filmpje leggen ze uit waartoe dat leidde (<https://www.youtube.com/watch?v=6IU-6hHLi2M>).

### Waardering

Het is zaak steeds scherp aan te geven wat de specifieke bedoeling is van de instelling van zo'n groep, en dus de toegevoegde waarde. Hoe nauwer gerelateerd aan de overall bedoeling van onderwijs, hoe beter. Essentieel is dat iedereen als gelijkwaardige kan participeren in de groep. En dat is dus iets anders dan dat leerlingen er voor spek en bonen bijzitten (paragraaf 2.4.1). Van belang is verder vooraf te bezien welke rol en verantwoordelijkheid de deelnemers hebben richting hun eigen achterban.

Een belangrijk neveneffect van deze activiteit is vaak dat betrokkenen een beter inzicht krijgen in het perspectief van waaruit leden van een andere geleding naar 'dezelfde' (school)werkelijkheid kijken.

Vaak is het zinvol om deze werkvorm te combineren met of vooraf te laten gaan door het 'samen onderzoek uitvoeren'. Net als daar vormt ook hier het bereik, zowel onder professionals, als onder leerlingen en hun ouders een belangrijk aandachtspunt: hoe worden de niet-direct-betrokkenen toch betrokken gehouden? In de praktijk wil het instellen van een gemengde groep nogal eens een incidenteel karakter hebben. Naarmate

221 Zie voor een meer specifieke inkleuring van de bedoeling van groepsvergaderingen op De vreedzame school <https://vreedzaam.net/februari-2018/item/377-informatie-over-de-groepsvergadering> en <https://vreedzaam.net/info/wat-is-de-vreedzame-school/item/16-groepsvergadering>. Voor meer algemene informatie over dit instrument, zie <https://goed-gezien.nl/groepsvergaderingen/>.

*de ontwikkelde inzichten dieper ingrijpen in de schoolwerkelijkheid en de meerwaarde evident is, is de kans groot dat ervoor gekozen wordt om deze werkvorm een meer structureel karakter te geven.*

### Samen onderzoek uitvoeren

*Zowel de groep als de school als geheel kan een uitvalsbasis worden voor tal van onderzoekjes die leerlingen samen met professionals (en eventueel ook ouders) uitvoeren, binnen de groep, binnen de school of in de buurt.<sup>222</sup>*

### Waardering

*Het is ook hier weer van groot belang om de specifieke bedoeling van deze activiteit te bepalen. Het kan gaan om een leeronderzoek dat mede tot oogmerk heeft om leerlingen te helpen bij de ontwikkeling van een kritisch-onderzoekende houding ten opzichte van wat zich afspeelt in of rond hun leefwereld. Het kan ook mede tot oogmerk hebben volwassenen meer inzicht te geven in het perspectief van waaruit leerlingen naar aspecten van hun wereld kijken, wat ze daarvan ‘vinden’ en welke suggesties voor verbetering ze hebben. Zeker in dat geval is het van belang dat die volwassenen het onderzoek waarderen, ‘iets doen’ met de opbrengsten van dat onderzoek, leerlingen feedback geven over wat (ook) zij met de opbrengst van het onderzoek doen en leerlingen in voorkomende gevallen ook enige (mede)verantwoordelijkheid gunnen voor beslissingen die worden genomen.*

### Betrekken van leerlingen bij schoolbeleid

*Zie paragraaf 2.4.3.*

### Formele organen: leerlingenraad en MR

*Zie paragraaf 2.6.2.*

Het derde domein zal leerlingen in eerste instantie doorgaans wat minder aanspreken dan het domein van de groep(en) waarin ze dagelijks functioneren. Het opbouwen van bijvoorbeeld een groepsgevoel en (mede)verantwoordelijkheid voor het pedagogisch klimaat zal daar wat gemakkelijker verlopen, maar kan – daar eenmaal goed aangezet – uitgebreid worden naar de schoolgemeenschap als geheel.

Duidelijke positionering als leer- en leefgemeenschap  
Willen leerlingen nieuwsgierig of betrokken meeleven met de groep en de school als gemeenschap (cellen 5 en 9) en daarin ook actiever participeren (cellen 6–8, 10–12), dan moet aan enkele voorwaarden voldaan worden. Allereerst dient de school zich daadwerkelijk op te stellen als een leer- en leefgemeenschap met duidelijke waarden, normen, gedragscodes of spelregels, bepaalde rituelen, en een sterk democratische inslag maar met behoud van haar eindverantwoordelijkheid (paragraaf 5.2.1). Vervolgens dient ze in die context leerlingen mogelijkheden te bieden tot meehelpen of meedoen, meedenken en meebeslissen waarbij ze dan ook leren (mede)verantwoordelijkheid te dragen voor eventuele besluiten en de uitvoering daarvan.

---

### Democratische scholen

*Zie paragraaf 5.2.*

### De Vreedzame School

*Ook hier gaat het om een schoolconcept met implicaties voor alle vier domeinen. De Vreedzame School gaat uit van “een compleet programma voor basisscholen voor sociale competentie en democratisch burgerschap”. De groepen en de school vormen een “leefgemeenschap, waarin kinderen zich gehoord en gezien voelen, een stem krijgen, en waarin kinderen leren om samen beslissingen te nemen en conflicten op te lossen. Kinderen voelen zich verantwoordelijk voor elkaar en voor de gemeenschap en staan open voor de verschillen tussen mensen.”<sup>223</sup> Hierin ligt de specifieke bedoeling besloten.<sup>224</sup>*

*“De Vreedzame School staat voor een pedagogische benadering waarbij niet zozeer de individuele leerling, maar de leerling in de sociale gemeenschap centraal staat. Naast de wekelijkse lessen in alle groepen wordt [sic] de school en*

---

#### 5.4.4. Wat doen school en professionals?

Veel van de suggesties die eerder aan de orde kwamen in paragraaf 2.5 en 4.3 zijn in grote trekken ook van toepassing op het participeren van leerlingen op het tweede (groepsniveau) of derde domein (school als geheel). De grotere complexiteit van de processen die spelen op het derde domein stelt wel additionele eisen.

---

<sup>222</sup> Zie voor een uitgebreidere bespreking paragraaf 4.1.6. onder het Innovatieve motief.

<sup>223</sup> [www.vreedzaam.net/info/wat-is-de-vreedzame-school](http://www.vreedzaam.net/info/wat-is-de-vreedzame-school).

<sup>224</sup> In paragraaf 2.1.1 liet ik aan de hand van de zogenoemde Groepsvergaderingen zien hoe belangrijk het is om steeds weer te kijken naar de specifieke bedoeling van een activiteit, de context en de leerlingen die erbij betrokken zijn. Ook bleek hoe essentieel de rol van de professionals is.



de klas ingericht als een democratische oefenplaats waarin leerlingen de gelegenheid krijgen om te oefenen met het nemen van verantwoordelijkheid voor elkaar en voor de gemeenschap (klas, school en buurt). Voorbeelden hiervan zijn: het werken met leerlingmediatoren, commissies, gemeenschapstaken en groepsvergaderingen.”<sup>225</sup> In dit concept vormt het participeren van leerlingen een centraal thema. Voor scholen die daar gericht vorm aan willen geven is een module *Leerlingparticipatie* ontwikkeld.<sup>226</sup> Die richt zich op “vergroting van de actieve verantwoordelijkheid van leerlingen in de klas en in de school”. Het gaat erom leerlingen “bij allerlei activiteiten en onderwerpen te betrekken en meer taken en verantwoordelijkheden in de klas en in de school te geven.” In de module zijn enkele vormen van leerlingparticipatie concreet uitgewerkt: gemeenschapstaken in de school, gemeenschapstaken in de buurt, commissies in de klas, commissies in de school en verkiezingen voor de (school)commissie.<sup>227</sup>

### Waardering

Dit instrument raakt bij implementatie-zoals-beoogd de kern van de bedoeling van onderwijs. Bij alle nadruk op mediatie door leerlingen zelf bij conflicten is het oplossen van negatieve situaties niet het primaire oogmerk. Centraal staat vooral hoe de school als gemeenschap zich in positieve richting kan ontwikkelen.<sup>228</sup> De Vreedzame School heeft als school-breed concept een structureel karakter. Het bereik is maximaal voor zover alle leerlingen er een rol in hebben, al zal de ene leerling een actievere rol hebben dan de andere. Naast een goede vormgeving van datgene wat karakteristiek is voor De Vreedzame School blijft het belangrijk per school te bezien in hoeverre ze haar visie op de bedoeling van onderwijs, op ontwikkeling en leren van leerlingen en de school als gemeenschap consistent als inhoudelijk kader hanteert.

### De Vreedzame Wijk

Van recenter datum is de uitbreiding van het concept richting De Vreedzame Wijk. En sinds heel recent is sprake van een verdere uitbreiding van het vreedzaam-principe naar de hele stad.<sup>229</sup>

De Vreedzame Wijk of stad is eigenlijk een logisch volgende stap en vooral een heel interessante om te zien in hoeverre de school inderdaad die oefenplaats kan zijn voor de samenleving, in dit geval het samen leven in een wijk of buurt.

Bij De Vreedzame Wijk wordt “het succes van De Vreedzame School doorgetrokken naar de wijk”. Zo wordt “een samenhangende pedagogische aanpak ingevoerd in alle organisaties die in de wijk met kinderen in de basisschoolleeftijd werken. Hoewel in elke wijk de situatie anders is, en dus maatwerk is geboden, verloopt de invoering enigszins volgens een ‘schillenmodel’: eerst de organisaties en doelgroepen die dicht bij de school liggen (voorschool, ouders, tussenschoolse opvang), dan de organisaties die iets verder weg liggen (verlengde schooldag, kinderopvang wijkwelzijnsorganisatie). En zo verder (...). De basis van een Vreedzame Wijk wordt gevormd door de scholen. Er dient een ‘kritische massa’ kinderen in de wijk bekend te zijn met de principes van De Vreedzame School, wil verbreding naar andere instellingen zin hebben.” Die verbreding heeft tot doel “om de pedagogische principes van De Vreedzame Wijk te verankeren in het (pedagogisch) beleid van de instellingen om de scholen heen. Die pedagogische principes moeten terug te vinden zijn in de missie van de organisatie, in de omgangscultuur, in het personeelsbeleid”.<sup>230</sup>

Dat zien we terug in de belangrijkste kenmerken van De Vreedzame Wijk: de wijk-brede, integrale aanpak, de nadruk op het delen van verantwoordelijkheid voor de opvoeding of begeleiding van leerlingen en het participeren van leerlingen. Een ander kenmerk is de focus op het zelf oplossen van conflicten. Het werken via de principes van De Vreedzame Wijk zou ertoe leiden dat leerlingen hun Vreedzame school-competenties toe gaan passen in andere contexten, dat ze meedoen met vrijwilligerswerk en inspraak hebben in activiteiten voor leerlingen, dat opvoeders opereren op het principe van gedeelde verantwoordelijkheid voor de opvoeding of begeleiding van leerlingen uit de wijk, dat de opvoedingsverlegenheid onder opvoeders (professionals of niet) afneemt

225 [www.stichtingvreedzaam.nl/stichting\\_vreedzaam/vreedzame\\_school/overzicht.html](http://www.stichtingvreedzaam.nl/stichting_vreedzaam/vreedzame_school/overzicht.html).

226 <https://onderwijsdatabank.nl/72804/module-leerlingparticipatie-de-vreedzame-school-3/>.

227 Zie voor meer informatie [www.devreedzameschool.nl/basisonderwijs-1/leerlingparticipatie-1/9-devreedzame-schoolsectie/de-vreedzame-schoolvreedzameschool/100-leerlingparticipatie-vormen](http://www.devreedzameschool.nl/basisonderwijs-1/leerlingparticipatie-1/9-devreedzame-schoolsectie/de-vreedzame-schoolvreedzameschool/100-leerlingparticipatie-vormen).

228 Horjus & Van Dijken (2014), pagina 73.

229 Zie [www.stichtingvreedzaam.nl/downloads/Nieuwsbrief%20Vreedzaam%20Groningen%20april%202018.pdf](http://www.stichtingvreedzaam.nl/downloads/Nieuwsbrief%20Vreedzaam%20Groningen%20april%202018.pdf); [www.stichtingvreedzaam.nl/stichting\\_vreedzaam/nieuws/items/vreedzaam\\_opgenomen\\_in\\_coalitieakkoorden.html](http://www.stichtingvreedzaam.nl/stichting_vreedzaam/nieuws/items/vreedzaam_opgenomen_in_coalitieakkoorden.html)

230 Bron: [http://www.stichtingvreedzaam.nl/vreedzame\\_wijk/items/inleiding.html](http://www.stichtingvreedzaam.nl/vreedzame_wijk/items/inleiding.html).

*en het gevoel van veiligheid in de wijk toeneemt. Daartoe is een scala van activiteiten ontwikkeld:*

- *voor leerlingen zelf: een training van leerlingen voor wijkmediator, de instelling van een kindervrijraad, activiteiten die leiden tot een transfer van Vreedzame school-principes naar bestaande andere activiteiten voor leerlingen;*
- *voor ouders: een training rond de principes van de Vreedzame school c.q. wijk en een vrijwilligerstraining;*
- *voor professionals en organisaties: een training in de toepassing van de principes in het eigen werk.*

*Door de koppeling van de beide concepten aan elkaar – De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk – wordt leerlingen duidelijk dat de verwachtingen en regels op school ook in andere contexten gelden.<sup>231</sup> In die zin vergemakkelijkt De Vreedzame Wijk de transfer van op school verworven kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen. Ofschoon het leren oplossen van conflicten ook hier een belangrijk aandachtspunt is, is het belangrijkste doel “een visie tot stand te brengen hoe een gemeenschap zich in een positieve richting kan ontwikkelen”.<sup>232</sup>*

### Waardering

*Het interessante aan deze uitbreiding van het concept van De Vreedzame School is dat erkend wordt dat ouders en professionals niet alléén het klimaat in wijk en stad kunnen vormgeven. Jongeren zijn daarbij nodig en hebben een actieve rol te spelen. De uitbreiding past bij de ambitie van scholen om leerlingen niet primair te laten leren voor de school maar vooral ook voor het leven buiten de school. Zo past het uitstekend bij de bedoeling van onderwijs en de ambitie om van de schoolgemeenschap en de wijk een oefenplaats te maken voor het leven in de samenleving.*

Er zijn meer insteken om het besef en het gevoel van een gezamenlijke leer- en leefgemeenschap te stimuleren.

### Groepsgevoel en elkaar helpen

Willen leerlingen nieuwsgierig of betrokken meeleven met wat er gebeurt in de groep(en) waarin ze functioneren en met de schoolgemeenschap als geheel (cellen 5 en 9) en daarin actiever participeren (cellen 6–8, 10–12), dan is het van belang dat professionals

met hun leerlingen werken aan het ontstaan van een positief groepsgevoel. Zo kunnen ze op het domein van de groep leerlingen stimuleren medeleerlingen te helpen als die ergens tegen aanlopen. Op schoolniveau kunnen ze leerlingen eveneens stimuleren om elkaar te helpen, informeel als rolmodel of iets formeler door bijvoorbeeld als tutor of buddy met medeleerlingen op te trekken.

### Het functioneren van groepen en de school als geheel

De groep en de schoolgemeenschap kunnen als object van leren van grote betekenis zijn voor leerlingen (begin van paragraaf 5.4, zie ook 3.3). Hoe groot die betekenis is, is sterk afhankelijk van de manier waarop de professionals daarmee omgaan.

Essentieel is ook bij leerlingen het gevoel te voeden samen verantwoordelijk te zijn voor een plezierig pedagogisch klimaat.

### Identificatie met de groep c.q. de school als gemeenschap

Professionals zijn zich bewust van de wijze waarop leerlingen de in de groep geldende waarden, normen, gedragscodes of spelregels internaliseren en of én hoe zij zich gaan identificeren met de groep als ‘mijn groep’ zonder zichzelf te verloochenen. Ze spreken daarover met leerlingen. Daarbij past ook dat samen nadenken over de ‘spelregels’ die zij zelf belangrijk vinden (voorbeeld in paragraaf 5.4.3).

Ze ondersteunen leerlingen in de wijze waarop ze zich verhouden tot de groep als geheel en tot anderen. Ze laten hen ontdekken hoe autonoom ze zich daarin opstellen, hoe verbonden ze zich voelen in en met de groep en in hoeverre ze zich daarin kunnen handhaven. Ze helpen hen bij het vinden van hun eigen rol, plek en weg in de groep. Soortgelijke processen spelen ook als het gaat om de school als geheel.

### Voorwaarde

*Essentieel is dat de professionals individueel en als collectief eenzelfde visie en grondhouding uitstralen en een goed oog hebben voor de dynamiek in groepen en de schoolgemeenschap als geheel. Daarbij moet er een goede balans zijn tussen uniformiteit en authenticiteit. Een praktische spelregel kan zijn dat professionals van elkaar mogen verschillen met alle ruimte voor een authentieke opstelling zolang dat niet verstorend werkt op processen of tot verwarring*

<sup>231</sup> Horjus & Van Dijken (2014), pagina 70–73.

<sup>232</sup> Horjus & Van Dijken (2014), pagina 73.

leidt bij welke geleding dan ook. Zodra dat zich voordoet, zou gezocht moeten worden naar een nieuw evenwicht.

manier ook het gevoel krijgen deel uit te maken van die samenleving en daarin ook een rol te kunnen spelen.

## 5.5. Participeren op het snijvlak tussen school en samenleving breed (vierde domein)

Relevantie voor de verdere ontwikkeling van leerlingen, ook als burger

*De wereld buiten de school biedt tal van mogelijkheden om het onderwijs op school te verrijken en betekenisvoller te maken. Ze kan een waardevolle, levensechte aanvulling vormen op de leer- en leefgemeenschap binnen de schoolmuren. Door al dan niet virtueel 'naar buiten' te gaan of de buitenwereld naar binnen te halen kunnen leerlingen niet alleen nieuwe ervaringen opdoen maar ook reeds verworven kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen oefenen, toepassen en beproeven op hun relevantie voor hun eigen leven of dat van anderen.*

*Via activiteiten op dit snijvlak kunnen leerlingen zich betrokken gaan voelen bij wat er zich afspeelt in de omgeving van de school c.q. de samenleving als geheel. Die betrokkenheid kan een gevolg zijn van participeren in activiteiten die bijvoorbeeld relevant zijn voor groepen, instellingen of organisaties in de buurt of de grotere samenleving, en vervolgens weer aanleiding zijn voor meer van dit soort activiteiten. Leerlingen kunnen op die*

### 5.5.1. De uitersten van een breed spectrum

De invulling van dit domein varieert nogal van school tot school. Om de gedachten te bepalen noem ik twee uitersten. Aan de ene kant van het spectrum staan scholen die relatief onafhankelijk van de samenleving om hen heen lijken te opereren. Aan de andere kant zijn er scholen die zich scherp bewust zijn van hun plek in en hun functie voor de samenleving en daarbij sterk investeren in het ontstaan van een maatschappelijk bewustzijn bij leerlingen. Ze zien activiteiten op het snijvlak tussen school en buurt of tussen school en de bredere samenleving als een uitgelezen mogelijkheid hen te helpen in het proces van verdere kwalificatie, socialisatie en subjectivering en in hun verdere ontwikkeling als burger. Deze laatste groep zal er ook eerder voor kiezen om leerervaringen die leerlingen opdoen buiten de school of in contact met mensen van buiten de school te integreren met leerervaringen die ze binnen de school opdoen (paragraaf 2.5).

#### Positie kiezen

*Het is belangrijk dat scholen nadrukkelijk positie kiezen binnen dit spectrum. Idealiter laten ze zich daarbij leiden door hun visie op de bedoeling van onderwijs, op ontwikkeling en leren en op de school als gemeenschap. Scholen die het participeren van leerlingen belangrijk vinden zullen zich meer verwant voelen met de tweede groep.*

### 5.5.2. De participatiemodi op dit domein

Met dit domein zijn de laatste vier cellen aan de orde.

| Modus Domein                  | Meeleven | Meehelpen of meedoen | Meedenken | Meebeslissen |
|-------------------------------|----------|----------------------|-----------|--------------|
| Snijvlak school – samenleving | 13       | 14                   | 15        | 16           |

Bij meeleven gaat het om een nieuwsgierige betrokkenheid bij wat er zich in de buurt, in de maatschappij en in de interactie tussen schoolgemeenschap en samenleving afspeelt (cel 13). Dat kan overgaan in een ook kritisch-onderzoekend meeleven met wat er leeft. Vervolgens kan dat leiden tot actievere vormen van participeren (cellen 14–16). Bij meehelpen of meedoen gaat het onder meer om het mee uitvoeren van activiteiten die bijvoorbeeld relevant zijn voor

groepen, instellingen of organisaties in de buurt of in de grotere samenleving. Een belangrijk neveneffect hiervan kan zijn dat bij anderen het besef groeit dat ook jongeren ertoe doen. Meedenken en meebeslissen zijn onder andere aan de orde als het gaat om het bedenken en initiëren van zulke activiteiten, samen met anderen. Leerlingen zelf leren zo beseffen dat ook zij in die samenleving een rol spelen of te spelen hebben en daarin verschil kunnen maken.

---

#### Raad van kinderen

*“Is het niet logisch om naar de ideeën van kinderen te luisteren over vraagstukken die ook hun toekomst gaan bepalen?*

*Met de Raad van Kinderen denken kinderen structureel mee met bedrijven en organisaties over strategische en maatschappelijke vraagstukken. Iedereen wint met een Raad van Kinderen: kinderen kunnen meedenken over de wereld om hen heen, besluitvormers ontdekken nieuwe denkrichtingen en leraren worden geïnspireerd door de creatieve denkracht van hun leerlingen. Wittering.nl heeft een eigen Raad van Kinderen. In schooljaar 2016-2017 adviseerden onze kinderen Essent over de wijze waarop Essent de publieke acceptatie van windmolenparken kan vergroten.”<sup>233</sup>*

*In een gemengde werkgroep werken aan nieuwe werkwijzen of de oplossing van problemen  
Zie paragraaf 2.4.1 en 5.4.3.*

**De maatschappelijke stage en Onze school is present**

*Zie paragraaf 2.4.1 en 2.5.*

**De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk**  
*Zie paragraaf 5.4.4.*

**Loopbaan-oriëntatie en -begeleiding (LOB)**  
*Zie paragraaf 4.3.*

---

### 5.5.3. Wat doen school en professionals?

#### Profiteren van de wereld buiten de school

Het is van belang dat professionals de wereld buiten de school benutten als een waardevolle, levensechte aanvulling op de leer- en leefgemeenschap die zij binnen de schoolmuren kunnen bieden. Het ligt dan voor de hand in het onderwijs ook in te gaan op actuele kwesties die spelen in de samenleving en met leerlingen na te gaan hoe zij via gezamenlijk onderzoek<sup>234</sup> of andere activiteiten meer zicht op de samenleving kunnen krijgen. Op die manier kunnen ze leerlingen ook helpen verbindingen te leggen tussen relevante leerervaringen die ze waar dan ook opdoen (paragraaf 2.5).

#### De verdere ontwikkeling als burger

Professionals stralen uit dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen een idee krijgen van wat er in de buurt, in de gemeente of de samenleving als geheel speelt of wat er daar toe doet. Ze stimuleren leerlingen zich betrokken te voelen bij wat er zich afspeelt in de omgeving van de school c.q. de samenleving als geheel. Ze stimuleren leerlingen die betrokkenheid ook te uiten door te participeren in activiteiten die hen in contact brengen met groepen, instellingen of organisaties in de buurt of de grotere samenleving en die relevant zijn voor zowel betrokkenen aldaar als voor hun eigen ontwikkeling en leren.

Door leerlingen het gevoel te geven er toe te doen in de schoolgemeenschap wordt het voor hen gemakkelijker ook het gevoel te ontwikkelen deel uit te maken van die samenleving en daarin een rol te kunnen spelen. Dat vraagt een continue voeding van het besef en het gevoel dat jongeren samen met volwassenen de samenleving vormen, daarin een rol kunnen spelen en niet volledig overgeleverd zijn aan de daarin aanwezige krachten. Dat proces wordt vergemakkelijkt als professionals de schoolgemeenschap nadrukkelijk positioneren als veilige oefenplaats voor activiteiten die van leerlingen verwacht worden in de vaak complexere situaties die zij buiten de school aantreffen.

---

**Integraal denken helpt! Het komt aan op handig kiezen ...**

*Juist door integraal te blijven denken vanuit de overall bedoeling van onderwijs zijn – bij voorkeur samen met leerlingen – activiteiten te bedenken en in te zetten waarmee verschillende*

---

<sup>233</sup> Zie <https://www.wittering.nl/Onderwijs/Unit-3/Raad-van-Kinderen>. Voor meer algemene informatie over dit middel, zie [www.raadvankinderen.nl](http://www.raadvankinderen.nl).

<sup>234</sup> Zie paragraaf 4.1.6 (Innovatieve motief) en het voorbeeld van het Profielwerkstuk in paragraaf 4.3.2.

*doelen tegelijk te 'bedienen' zijn. Doelen bijvoorbeeld die zijn af te leiden uit de kerndoelen. Voorwaarde is wel dat die doelen in lijn liggen met de specifieke bedoeling van de activiteiten in kwestie (en die weer met de overall bedoeling van onderwijs).<sup>235</sup>*

---

---

<sup>235</sup> Eerder was sprake van integraal denken en een integrale visie in paragraaf 1.2, 1.3.2, 1.4, slot van 3.3.2 en 6.1.



# 6. Hoe kan participeren er in de praktijk uitzien en waarop moet je daarbij letten?

## Overzicht

*Voor de conclusies uit dit hoofdstuk en de samenhang met de andere hoofdstukken, zie hoofdstuk 1.*

*Er is nog een wereld te winnen als het gaat om het participeren van leerlingen (paragraaf 1.2 en 1.3.2). Op grond van het voorgaande zijn enkele kritische succesfactoren te benoemen (paragraaf 6.1). Die zijn voor een deel ingegeven door overwegingen rond enkele participatie-belemmerende overtuigingen of opvattingen die soms opkroppen in het onderwijsdiscours (paragraaf 4.1.1). Voor het versterken van het participeren van leerlingen kunnen scholen verschillende scenario's volgen (paragraaf 6.2). Willen we het participeren van leerlingen versterken en op een hoger plan brengen, dan zou het mooi zijn als tal van actoren daarin elk een rol zouden nemen (paragraaf 6.3).*

Er zijn best veel initiatieven die expliciet beogen het participeren van leerlingen in het onderwijs te bevorderen. Er zijn ook heel wat ontwikkelingen die raken aan het begrip participeren maar schuil gaan onder andere noemers. Die initiatieven of ontwikkelingen zien we tot nu toe slechts op een beperkt aantal scholen. En ze leiden in veel gevallen tot suboptimale effecten. Niet vreemd daaraan is dat de aandacht voor thema's die een actievere rol van leerlingen impliceren bij veel professionals het gevoel versterken van overladen te worden: er zijn al zoveel zaken waaraan ze moeten werken, en 'het komt er allemaal maar bij'. Dat additieve denken helpt niet echt.<sup>236</sup> Bovendien staat het ook haaks op de conclusie uit hoofdstuk 4 dat participeren een heel natuurlijk fenomeen is en inherent is aan ontwikkeling en leren. Daarmee raakt participeren het wezen van onderwijs. Daar komt nog bij dat participerende leerlingen naar verwach-

ting meer of hogere opbrengsten (in brede zin) zullen realiseren en een ander en specifiek beroep zullen doen op hun leraren. Die zullen zich meer uitgedaagd voelen. En integraal denkend zullen zij minder last krijgen van dat gevoel van overladenheid (paragraaf 4.1.6).

Omdat er over de hele linie nog veel te winnen valt als het gaat om het bevorderen van het participeren van leerlingen, is in het voorgaande een breed conceptueel kader geschetst. Er zijn denklijnen geschetst en puur exemplarisch zijn voorbeelden genoemd, beide als hulp bij een betere vormgeving van het participeren van leerlingen, op alle vier domeinen (paragraaf 4.3, 5.4 en 5.5).

## 6.1. Kritische succesfactoren

Het participeren van leerlingen is – hoe onvermijdelijk ook als het gaat om ontwikkeling en leren en nog breder: mens zijn – geen doel op zich, maar een belangrijk middel om andere doelen te bereiken. Als middel raakt participeren de bedoeling van onderwijs in haar kern. Tegelijkertijd komt meer participeren – zeker in optima forma – niet vanzelf tot stand. Om het participeren van leerlingen de plek te geven die het toekomt en met de meeste kans op een optimaal effect, zijn vooral de volgende kritische succesfactoren van belang. De tweede en de vierde kwamen al naar voren als leidend principe.

### Kritische succesfactoren

- 1. Werk vanuit de bedoeling van onderwijs als onderdeel van een inspirerende, integrale visie (paragraaf 1.1 en 1.4)*
- 2. Kies principieel voor participatie als opvoedingsparadigma, voor een autoritatieve opvoedingsstijl en voor een participatiecultuur (paragraaf 1.3.2, hoofdstuk 4 en 5)*

<sup>236</sup> Additief denken gebruik ik als tegenhanger van integraal denken (paragraaf 1.2, het slot van 1.3.2, en 1.4).

3. Zorg voor een samenhangend, evenwichtig en elkaar versterkend palet aan participatieactiviteiten op alle domeinen en voor alle leerlingen (paragraaf 2.4.4)

4. Kies voor maatwerk en zorg voor een adequate toerusting van betrokkenen voor de hun toebedachte rollen (paragraaf 1.3.2 en 4.1.4)

---

Het gaat eerst en vooral om een andere mindset

*Deze succesfactoren vatten samen waarom het in wezen draait: met een scherp oog voor de bedoeling van onderwijs een andere kijk op leerlingen, hoe zij in hun ontwikkeling en leren staan, en hoe die processen het beste te bevorderen zijn. Maatwerk is daarbij een essentiële ingrediënt, en een adequate toerusting helpt om grenzen te verleggen.*

---

## 1 Werk vanuit de bedoeling van onderwijs c.q. een inspirerende, integrale visie

Essentieel is een stevige verankering van het denken en handelen in een schooleigen integrale visie op de bedoeling van onderwijs, op de ontwikkeling en het leren van leerlingen en op de school als gemeenschap. Die visie gaat uit van een breed begrip van participeren, waaronder ook actievare rollen vallen die schuilen onder andere noemers, zoals het bevorderen van 'zelfstandigheid', 'eigenaarschap' of 'autonomie', 'zelfsturing', of 'burgerschap' (paragraaf 1.2). Duidelijk moet worden wat de toegevoegde waarde is die de school – en elke onderwijsprofessional afzonderlijk – wil leveren voor leerlingen.

### Ingrediënten

In paragraaf 1.1 en 3.2 werd een voorstel gedaan voor de formulering van de bedoeling van onderwijs.

---

#### De bedoeling van onderwijs

*Het in de huidige dynamische samenleving optimaal faciliteren van de ontwikkeling en het leren van leerlingen, en wel zó dat*

- hun belangstelling optimaal wordt geprikkeld,
- zij hun (latente) talenten en kwaliteiten optimaal kunnen actualiseren, en
- zij in dat proces ook zichzelf en hun mogelijkheden (beter) leren kennen.

*En dat alles niet alleen ten behoeve van zichzelf maar ook in relatie tot anderen én met het oog op hun rol in en hun betekenis voor de samenleving, zowel in 'het hier en nu', als 'later'.*

---

In paragraaf 3.3 volgde een voorstel voor de formulering van de specifieke bedoeling van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger. Aan de vraag of 'burgerschap' een apart leergebied moet worden, gaat een vraag vooraf: is de school bereid en in staat consequent te denken en te handelen vanuit zo'n integrale visie? In lijn met het betoog in het voorgaande ligt dan een integrale inbedding van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger voor de hand (paragraaf 3.3.2).

De hoofdstukken 4 en 5 bevatten ingrediënten voor een visie op ontwikkeling en leren van leerlingen respectievelijk de school als leer- en leefgemeenschap. Zie in dit verband met name ook de tweede kritische succesfactor, i.c.: kies principieel voor participatie als opvoedingsparadigma, voor een autoritatieve opvoedingsstijl en voor een participatiecultuur.

Om het werken vanuit zo'n integrale visie en vooral de overall bedoeling wat beter handen en voeten te kunnen geven zijn acht leidende principes voorgesteld.

---

#### Leidende principes

##### 1 Overall bedoeling en specifieke bedoelingen

*Ga steeds na wat de specifieke bedoeling van een onderdeel is, bepaal of de toegevoegde waarde ervan voldoende groot is in relatie tot de overall bedoeling van onderwijs en bezie in hoeverre de vormgeving en de uitvoering van dat onderdeel passen bij de leerlingen in kwestie en bij de context waarin het onderdeel aan de orde is. (paragraaf 1.1.3)*

##### 2 Participatie als paradigma en een autoritatieve opvoedingsstijl

*Kies voor participatie als opvoedingsparadigma en een autoritatieve opvoedingsstijl. Richt de leefwereld conform die keuze in en zorg ervoor dat de systeemwereld die inrichting van de leefwereld optimaal ondersteunt. (paragraaf 1.3.2 en 4.2.2)*

##### 3 Evenwicht tussen het individuele en het algemene belang

*In de vormgeving van het onderwijs en de school als gemeenschap is er een goede balans tussen het individuele en het algemene belang. (paragraaf 3.2.1)*

##### 4 Evenwicht tussen de drie functiegebieden

*Het onderwijs richt zich op drie functiegebieden: kwalificatie, socialisatie, en subjectivering. En dat*

in een goede balans met elkaar. (paragraaf 3.2.2)

#### 5 Evenwicht tussen focus op 'het hier en nu' en focus op 'later'

*Het onderwijs focust niet alleen op leren voor 'later'. Leerlingen moeten ook in 'het hier en nu' al betekenis kunnen geven aan wat ze in de uitdijende wereld om hen heen tegenkomen. Ze moeten ook in 'het hier en nu' al hun weg, hun rol en hun plek in de samenleving kunnen vinden. (paragraaf 3.2.3)*

#### 6 Leerlingen primair in een subjectrol

*De ontwikkeling en het leren van jongeren zijn transactionele processen waarin ze van jongs af aan primair in een subjectrol participeren. (paragraaf 4.1.1)*

#### 7 Maatwerk en toerusting

*Het leveren van maatwerk en de zorg voor een adequate toerusting van leerlingen vormen de sleutel voor een optimale begeleiding van hun ontwikkelings- en leerprocessen. (paragraaf 4.1.4)*

#### 8 Verschillende participatieprofielen

*Gelet op verschillen tussen leerlingen kan het voorkomen dat niet elke vorm van participeren op enig moment bij alle leerlingen te realiseren is of gerealiseerd hoeft te worden. (paragraaf 4.1.4)*

### Kritische benadering

Het is van belang de eigen visie kritisch te benaderen. Ga vooral na welke veronderstellingen en overtuigingen eraan ten grondslag liggen. Sommige kunnen belemmerend werken op het bevorderen van het participeren van leerlingen. Ook de taal waarmee de visie verwoord is, vraagt om die reden om een screening. Soms is een herijking daarvan gewenst (paragraaf 4.1.1. en het daarop volgende Intermezzo).

### Voldoende houvast?

Tegen het licht van de visie moet het mogelijk zijn iets te zeggen over wat de specifieke bedoeling van afzonderlijke participatieactiviteiten is of zou moeten zijn. Die visie moet ook effectief tegenwicht bieden aan het additieve denken en integraal denken bevorderen. Participeren raakt immers de bedoeling van onderwijs in de kern en hoort er dus gewoon bij: goed onderwijs is ondenkbaar zonder dat leerlingen daarin optimaal participeren (paragraaf 4.1.6).

### 2 Kies principieel voor participatie als opvoedingsparadigma, voor een autoritatieve opvoedingsstijl en voor een participatiecultuur

De meest kritische succesfactor na de onder 1 genoemde integrale visie is een weldoordachte, principiële en consistente keuze voor het participeren van leerlingen – op alle domeinen – en voor een autoritatieve begeleidingsstijl. Die keuze kwam al aan de orde als leidend principe (paragraaf 4.2.2). De keuze voor dit paradigma en die stijl maakt het ook logisch uit te gaan van een breed begrip van participeren (zie kritische factor 1, cf. paragraaf 1.2 onder a).

Een belangrijke consequentie van die keuze is een investering in een hechte participatiecultuur. Grondkenmerken van de leefwereld en dus van die cultuur zijn participeren, (mede)verantwoordelijkheid leren nemen en dialoog.

Een belangrijke component van de cultuur vormt de grondhouding van de professionals (paragraaf 4.2.3). Als professionals het participeren van leerlingen alleen lippendienst belijden, werkt dat alleen maar averechts. Ze dienen in het ontwikkelen en uitdragen van de cultuur het voortouw te nemen en de toon te zetten. Zij realiseren zich daarbij dat ze niet de enige cultuurdragers hoeven te zijn. Ook leerlingen en ouders hebben daarin als lid van de schoolgemeenschap een rol te spelen. Dat gebeurt overigens niet vanzelf (paragraaf 5.3).

### Structurele inbedding is niet gelijk aan formalisering

Participeren zal voor een deel ook structureel ingebed worden in de leefwereld. Dat hoeft op een school die voortdurend en consistent werkt vanuit de bedoeling en de daarbij aansluitende leidende principes hanteert, niet te leiden tot een hoge mate van formalisering. Het gaat er vooral om participeren een adequate plek te geven in de verschillende werkprocessen, wat bijvoorbeeld tot uitdrukking komt in het samen optrekken en goed samenwerken, het delen van verantwoordelijkheid en regie, het benutten van de dialoog als belangrijkste vorm van communicatie, het rekening houden met elkaars perspectieven, e.d. Structureel dient er wel aandacht te zijn voor zaken als de introductie van nieuwe leden in de schoolgemeenschap en de zorg voor een adequate toerusting van leden voor hun rol (paragraaf 5.3).

### Verankering op het domein van eigen ontwikkeling en leren

De kans op het ontstaan van een hechte participatiecultuur is het grootst als het participeren van leerlingen al vorm krijgt op het domein van ontwikkeling en leren, te beginnen met het primair proces, en dus in

de praktijk van alle dag (paragraaf 5.3). Het al kunnen participeren in je eigen ontwikkeling en leren – daar een stem in kunnen hebben, je daar (mede)verantwoordelijk voor voelen – zorgt ervoor dat participeren terecht als iets natuurlijks wordt ervaren (paragraaf 4.1.6).

Het ligt vervolgens voor de hand dat leerlingen ook ruimte krijgen voor meeleven, meehelpen of meedoen, meedenken, en meebeslissen op het domein van de groep(en) waarin ze functioneren. De stap naar participeren op de andere domeinen is daarna maar een kleine, zeker als activiteiten op die domeinen ook naar het gevoel van leerlingen nauw verbonden zijn met hun eigen ontwikkeling en leren.

### 3 Zorg voor een samenhangend, evenwichtig en elkaar versterkend palet aan participatieactiviteiten op alle domeinen en voor alle leerlingen

Van een optimale mix van participatieactiviteiten is sprake als aan de volgende criteria voldaan is:

- a.) er is een school-brede dekking: alle vier domeinen worden school-breed adequaat bestreken, de activiteiten raken de kern, er zijn voldoende structurele activiteiten en samen hebben ze een optimaal bereik (paragraaf 2.4). Er blijft daarnaast ruimte voor kansrijke incidentele activiteiten;
- b.) individuele leerlingen kunnen op de verschillende domeinen zodanig participeren dat hun ontwikkeling en leren optimaal gefaciliteerd wordt;
- c.) de verschillende participatieactiviteiten versterken elkaar zodanig dat de impact van het geheel optimaal wordt (paragraaf 2.4.4).

### 4 Kies voor maatwerk en zorg voor een adequate toerusting van betrokkenen voor de hun toebedachte rollen

De bevordering van participeren vraagt maatwerk (met toerusting ook aan de orde in het zevende leidend principe). En dat geldt met name op het niveau van de individuele jongere. Steeds is het de vraag wat deze jongere op dit moment nodig heeft en aankan. Dat vraagt om een andere inrichting van de leefwereld en de systeemwereld zodat zowel de 'zwakste' leerlingen (en leraren) als de 'sterksten' onder hen voldoende aan hun trekken komen.

Een belangrijke implicatie van deze noodzaak tot maatwerk is dat leerlingen als het ware verschillende participatieprofielen zullen laten zien. Niet iedereen kan, wil, moet en zal op elk domein in dezelfde mate participeren. Vandaar dat achtste leidend principe over die verschillende profielen.

Wie weet wat de mogelijkheden van leerlingen tot participeren zijn en wat hun behoeften aan ondersteuning inhouden, kan samen met hen werken aan een betere toerusting voor participatieactiviteiten die

binnen hun bereik liggen. Zulks kan ook aan de orde zijn bij professionals en ouders die nog niet helemaal toegerust zijn voor activiteiten ter begeleiding van leerlingen in hun groei in mogelijkheden tot participeren (paragraaf 4.1.4).

## 6.2. Drie scenario's bij het versterken van het participeren van leerlingen

Veranderingen en vernieuwingen vinden in het onderwijs meestal plaats terwijl de trein al rijdt. Het lopende werk moet gewoon wel doorgaan. Niet iedere school zal ervoor kiezen om (meteen) toe te werken naar een nieuw ontwerp voor haar leef- en systeemwereld. Dat hoeft ook niet. Er zijn ook andere scenario's die scholen kunnen volgen als ze de huidige situatie meer in overeenstemming willen brengen met wat wenselijk is.

---

#### Drie scenario's

1. *Ontwerp (aspecten van) leefwereld en systeemwereld opnieuw vanuit een integrale visie.*
  2. *Evalueer bestaande activiteiten en scherp die eventueel aan vanuit de visie.*
  3. *Start met de uitwerking van een nieuwe activiteit in lijn met de bedoeling van onderwijs.*
- 

#### Focus op participeren van leerlingen of een bredere insteek?

*In de aanduiding van het eerste scenario is 'aspecten van' tussen haakjes geplaatst. Dat heeft een reden. Het betoog tot nu toe, het herhaald gebruik van de term integrale visie en het spreken over een nieuw ontwerp voor leef- en systeemwereld hierboven zouden kunnen suggereren dat eigenlijk de hele school op de schop zou moeten. Dat hoeft beslist niet. Met mijn 'integrale visie' vraag ik weliswaar breder te kijken naar de bedoeling van onderwijs, ontwikkeling en leren van leerlingen in het algemeen en de school als leer- en leefgemeenschap, maar daarbij zijn twee insteken mogelijk.*

*De eerste insteek is om die exercitie puur te doen met als oogmerk om het participeren van leerlingen op de vier domeinen meer recht te doen. Dat zal ongetwijfeld leiden tot wensen om aspecten van leef- en systeemwereld te wijzigen, maar die wijziging kan beperkt blijven tot die veranderingen die absoluut nodig zijn om het participe-*

*ren van leerlingen meer in overeenstemming te brengen met wat wenselijk is.*

*De andere insteek is breder. Kijken naar het participeren van leerlingen vanuit het geboden conceptuele kader kan dan een vliegwiel worden om meer aspecten van leef- en systeemwereld te wijzigen. Bijvoorbeeld als de exercitie verbonden wordt met het streven het onderwijs meer betekenisvol, boeiend en uitdagend te maken (paragraaf 1.3.2). Of met de ambitie om de drie functiegebieden meer in evenwicht met elkaar te brengen (paragraaf 3.2.2). Of met de uitdaging om voorstellen die van Curriculum.nu gaan komen erbij te betrekken ...*

*Het is zaak hierin een duidelijke keuze te maken!*

---

## Algemene aandachtspunten

### In dialoog en samenwerking met leerlingen en ouders

Voer veranderingen uit in dialoog en samenwerking met leerlingen en – waar relevant – ook ouders. Hiervoor pleit met name het innovatieve motief voor het bevorderen van participeren (paragraaf 4.1.6): voorkom dat zij pas naderhand betrokken worden bij veranderingen, terwijl ze zo belangrijk zijn bij een succesvolle uitvoering ervan. En ofschoon de school c.q. de betrokken professionals het voortouw nemen en de school eindverantwoordelijk blijft, sluit dat niet uit dat betrokken leerlingen en ouders in dat proces ook (mede)verantwoordelijkheid op zich nemen (passend bij hun rol en hun mogelijkheden).

Het grootste risico bij veel veranderingen is dat eenmaal ingezette activiteiten geen opvolging krijgen. Het traject stakt. Dat risico is te reduceren door de voorbereiding van de uitvoering, de uitvoering zelf en de terugblik op een – op enig moment gelopen – traject samen met leerlingen en eventueel ook ouders op te pakken, bijvoorbeeld in een gemengde werkgroep. Bij voorkeur wordt het hele traject vormgegeven als praktijkonderzoek.

---

*In een gemengde werkgroep werken aan nieuwe werkwijzen of de oplossing van problemen*

*Samen onderzoek uitvoeren*

*Zie paragraaf 5.4.3.*

---

### Leren van anderen

Als school hoeft je zelden het wiel opnieuw uit te vinden. Je kunt leren van voorbeelden en ervaringen van andere scholen of van organisaties buiten het

onderwijs. Neem die voorbeelden echter niet klakkeloos over, maar analyseer ze grondig en kijk daarna in hoeverre en hoe ze toepasbaar zijn in de eigen situatie (zie de Kijkwijzer uit paragraaf 2.6).

### Kritische succesfactoren

Houd bij de uitvoering van deze trajecten rekening met de genoemde kritische succesfactoren (paragraaf 6.1).

### Scenario 1. Ontwerp (aspecten van) leefwereld en systeemwereld opnieuw vanuit een integrale visie

Hier zet de school al het bestaande als het ware even ‘tussen haakjes’, en ontwikkelt ze eerst een integrale visie op de bedoeling van onderwijs, op ontwikkeling en leren, en op de school als gemeenschap. Vervolgens kiest ze één of meer activiteiten die hoog laden op de bedoeling van onderwijs. Het krachtigst is ongetwijfeld een zodanig herontwerp of een zodanige aanpassing van het primair proces dat leerlingen (steeds meer en steeds beter) kunnen participeren in hun eigen ontwikkeling en leren (paragraaf 6.1, de toelichting op de tweede kritische succesfactor).

Als er daarnaast ook veelbelovende bestaande activiteiten zijn, dan biedt de integrale visie ook de mogelijkheid om die door te lichten. De kijkwijzer uit paragraaf 2.6 kan daarbij helpen. Kunnen ze gehandhaafd worden, al dan niet na aanpassing of aanscherping?

De winst van deze aanpak is dat de activiteiten voortvloeien uit of passen bij de visie die ontwikkeld is. Koppeling van de activiteiten aan het 16-cellen-schema laat zien in hoeverre alle domeinen voldoende bestreken worden. Ga ook na hoe de activiteiten zich tot elkaar verhouden: versterken ze elkaar optimaal of is verdere afstemming nodig? In het ideale geval leidt dit scenario tot een aantal activiteiten die voldoende met elkaar samenhangen, elkaar versterken en voldoende ruimte bieden voor alle leerlingen om naar vermogen en/of naar belangstelling te participeren. In dat geval worden – uiteindelijk – alle vier domeinen bestreken, raken de activiteiten allemaal in voldoende mate de kern, hebben ze in principe een structureel karakter (zonder kansrijke incidentele mogelijkheden tot participeren uit te sluiten) en is er sprake van een optimaal bereik. Rest de vraag in hoeverre de school c.q. individuele professionals, leerlingen en mogelijk ook ouders voldoende toegerust zijn om die activiteiten met elkaar daadwerkelijk tot uitvoering te brengen zoals beoogd. Op deze wijze ontstaan – uiteindelijk – een leefwereld en een daarbij passende, ondersteunende systeemwereld die naadloos aansluiten bij de bedoeling. Een nadeel kan zijn dat dit scenario qua voorbereiding en qua uitvoering van de hele exercitie



veel tijd en energie vraagt.

### Scenario 2. Evalueer bestaande activiteiten en scherp die eventueel aan vanuit de visie

In dit geval worden (enkele van de) al bestaande participatie-activiteiten één voor één doorgelicht. De kijker uit paragraaf 2.6 kan daarbij dienstig zijn. In eerste instantie gebeurt dat mogelijk nog vanuit een rudimentaire visie op de bedoeling van onderwijs, op ontwikkeling en leren, en op de school als gemeenschap. Wordt dat doorlichten kritisch-onderzoekend opgepakt, dan kan die visie gaande het proces van doorlichten en uitwerken nog verder groeien. Het kan nodig zijn de doorgelichte activiteiten qua vormgeving nog scherper af te stemmen op die visie en op de specifieke bedoeling van de activiteiten in kwestie.

Hier is een tweede benadering ook interessant. Daarbij wordt nog sterker inductief gewerkt aan het (door) ontwikkelen van die visie. Dan wordt nagegaan welke opvattingen en welke overtuigingen feitelijk schuil gaan achter de uitvoering van bestaande activiteiten. Vervolgens rijst de vraag: blijven die opvattingen en overtuigingen – en daarmee die activiteiten zelf – ‘overeind’ bij nadere reflectie vanuit perspectieven die in dit essay worden aangereikt? Ligt er eenzelfde consistent grondpatroon onder en versterken ze elkaar, of gaan er verschillende signalen van uit en/of verzwakken ze elkaar juist? Is nadere actie nodig, hetzij in de zin van het door-ontwikkelen van de visie, hetzij in de zin van een finetunen van bepaalde activiteiten, of beide? Moeten activiteiten geschrapt worden (bijvoorbeeld omdat ze te weinig de kern raken) en moet er gezocht worden naar nieuwe activiteiten als alternatief?

Het voordeel van dit scenario is dat ze handzamer kan zijn dan het eerste. Een valkuil kan zijn dat er onvoldoende wordt geïnvesteerd in het parallel ontwikkelen of door-ontwikkelen van een integrale visie.

### Scenario 3. Start met de uitwerking van een nieuwe activiteit in lijn met de bedoeling van onderwijs

Hier start de school met een nieuwe activiteit waarvoor de school op dat moment rijp is, al dan niet als aanvulling op al bestaande activiteiten. De start ligt dan vermoedelijk bij het WAT. Dan is het allereerst van belang om na te gaan wat de specifieke bedoeling van de nieuwe activiteit is, hoe die zich verhoudt tot de bedoeling van onderwijs in het algemeen en tot de zich ontwikkelende of voorlopige integrale visie.

Blijkt de samenhang met de bedoeling van onderwijs matig, dan is het zaak te kijken hoe die samenhang kan worden versterkt. Vervolgens is het de vraag op welk(e) domein(en) ze (vooral) thuis hoort, om welke modus of modi het (vooral) gaat, welke andere specifieke kenmerken ze heeft, en vooral ook wat de rol van de professionals is of zou moeten zijn. Daarna kan een ‘go’/’no go’ beslissing worden genomen.

---

#### Participeren op een ander domein?

*Scholen kunnen er bij dit scenario voor kiezen hun aandacht eens te verleggen naar een ander domein. Interessant zijn hierbij twee bewegingen. Een school die het participeren van leerlingen op het eerste domein van eigen ontwikkeling en leren al aardig op orde heeft, kan ervoor kiezen te kijken naar activiteiten op het tweede of derde domein (participeren in de groep of in de school-gemeenschap als geheel) of op het vierde domein van het snijvlak met de samenleving. Een school die tot nu toe vooral focuste op het participeren van leerlingen op schoolniveau (derde domein) zou de omgekeerde beweging kunnen maken, dus bijvoorbeeld richting het tweede domein van de groep of meteen naar het eerste domein van eigen ontwikkeling en leren. Ook hier is uiteraard een stap richting het vierde domein denkbaar.*

---

Het voordeel van dit scenario is dat het gaat om een activiteit waarvoor de nodige energie bestaat bij minstens een deel van professionals en bij voorkeur ook leerlingen (en ouders). Bij een succesvolle eerste uitvoering kan een volgende activiteit worden opgepakt. De eerste kan ondertussen in een eventueel bijgestelde versie worden doorgezet.

Een mogelijk nadeel is dat de activiteit na uitvoering geen opvolging meer krijgt of een geïsoleerd bestaan beschoren blijft zonder inhoudelijke verbinding met andere participatieactiviteiten.

#### Parallele trajecten?

De scenario's hoeven elkaar niet uit te sluiten. Denkbaar is dat er twee trajecten worden uitgezet: een ‘traag’ traject en een ‘snel’ traject. Op het trage traject is er dan, bijvoorbeeld, een gemengde werkgroep die zich – à la het eerste scenario – buigt over de bedoeling van onderwijs en een daarbij aansluitende visie op ontwikkeling en leren en de school als leer- en leefgemeenschap en een lijn uitzet voor de langere termijn. Op het snelle traject – bedoeld om op korte termijn successen te genereren – kan dan bijvoorbeeld het derde scenario worden opgepakt.

Van belang is dan wel dat de twee trajecten niet onafhankelijk van elkaar worden gelopen.

### Tot slot

Welk scenario ook gekozen wordt, vergewis je elke keer weer van de (mogelijke) voor- en nadelen of valkuilen ervan en probeer ook een traject dat volgens het tweede of derde scenario is aangezet zoveel mogelijk visiebewust en visie-geleid uit te voeren. Dan wordt het mogelijk de betreffende activiteiten zo te verbinden met andere activiteiten die passen bij de zich ontwikkelende visie dat een progressieve doorontwikkeling van de school plaats vindt.

## 6.3. Wat zou het mooi zijn als ...

... het versterken van het participeren van leerlingen in hun eigen ontwikkeling en leren en in de school als leer- en leefgemeenschap een sterke rode draad zou worden in de verdere ontwikkeling van ons onderwijs. Daar is, zoals ik heb proberen aan te geven, alle reden toe.

### Scholen en onderwijsprofessionals

De bevordering van het participeren van leerlingen in het onderwijs is in de eerste plaats een zaak van scholen en onderwijsprofessionals. De ervaring leert dat (laten) participeren participatie oproept. Scholen hoeven het niet alleen te doen: uitgenodigd tot een echte dialoog zullen leerlingen en ook ouders er graag over meedenken.

### Landelijke organisaties van leerlingen, leraren en andere onderwijsprofessionals, scholen, schoolleiders, bestuurders en ouders

Er is ook een rol weggelegd voor landelijke organisaties. Via hun beleid, publicaties en andere communicatie kunnen zij het versterken van het participeren van leerlingen op de verschillende domeinen stimuleren. De Kwaliteitsagenda LOB-VO (paragraaf 4.3.2) is zo'n voorbeeld – de achterliggende visie is nog maar een paar stappen verwijderd van een aanzet tot een integrale visie op het funderend onderwijs.<sup>237</sup>

### Onderzoeksinstellingen

Onderzoeks- of onderzoek stimulerende instellingen kunnen hun kennis over vormen van participeren en hoe je deze in samenhang met elkaar kunt inzetten

met scholen delen. Ze kunnen scholen ondersteunen bij het toewerken naar een structurele inbedding van het participeren van leerlingen. Ze kunnen ook een bijdrage leveren aan het ontkrachten van participatiebelemmerende overtuigingen en conceptuele misverstanden en een rol spelen bij het herijken van onze onderwijstaal (paragraaf 4.1.1 en het daarop volgende Intermezzo).

### Lerarenopleidingen en andere organisaties die zich richten op de (verdere) toerusting van (aanstaande) professionals die in het onderwijs (gaan) werken

Opleidingen hebben hier eveneens een rol. Die begint met zelf principieel te kiezen voor het participeren van hun studenten in hun onderwijs. Verder zouden mogelijkheden tot het bevorderen van het participeren van leerlingen in de onderscheiden onderwijssectoren een expliciet thema moeten zijn in hun onderwijs. Bij voorkeur met gebruikmaking van inspirerende voorbeelden en met inzet van betrokkenen uit de praktijk: onderwijsprofessionals, leerlingen en ouders.

### Curriculum.nu

In het kader van Curriculum.nu is er bewust voor gekozen om voor het geheel geen ontwikkelteam in te stellen.<sup>238</sup> Dat zou de vrijheid van scholen om tot een eigen invulling te komen te zeer beperken. Het zou m.i. echter de verdere ontwikkeling en de acceptatie van opbrengsten op het traject ten goede komen indien alsnog – in de vorm van een soort onderlegger onder het geheel – een verband zou worden gelegd met de drie centrale vragen die aan het begin van dit essay aan de orde kwamen. Dus de vragen naar een visie op de bedoeling van onderwijs, op ontwikkeling en leren, en op de school als gemeenschap. En dat niet zozeer om scholen in een bepaalde richting te duwen als wel om hen te stimuleren om een eigen antwoord te geven op die vragen en om de winst te boeken die voortkomt uit een meer integrale benadering van hun eigen curriculum en schoolgemeenschap.<sup>239</sup>

### Politiek, ministerie, inspectie

Specifiek wat 'burgerschap' betreft zou de rol van politiek, ministerie en inspectie een zeer terughoudende moeten zijn. Dat er iets moet gebeuren rond dit thema is duidelijk (paragraaf 1.2). Maar veel belangrijker – en effectiever – dan een eventuele aan-

<sup>237</sup> In tegenstelling tot wat de naam zou kunnen suggereren beperkte De campagne Samen zijn wij school (<https://samenzijnwijnschool.nl>) zich – enkele uitzonderingen daar gelaten – tot de samenwerking tussen ouders en school.

<sup>238</sup> Zie <https://curriculum.nu/vraag-en-antwoord/#1540991001252-1a067caa-bb8a> onder de vraag 'Is curriculum.nu hetzelfde als Onderwijs2032'?

<sup>239</sup> Zie in dit verband ook de kanttekeningen die ik maakte bij de maatschappelijke stage (paragraaf 2.5) en bij LOB en het profielwerkstuk (paragraaf 4.3.2).

scherping van regelgeving rond de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger is een investering in een omslag in het denken, zoals bepleit in dit essay. Dat leidt in het ideale geval bij dit thema niet tot een apart leergebied maar tot een integrale verankering van de verdere ontwikkeling van leerlingen als burger in het hele curriculum.

Als die omslag niet plaats vindt, heb ik geen hoge verwachtingen van de landing van 'burgerschap', nadere regelgeving of niet (paragraaf 3.3).

#### **Kortom ...**

... wat zou het mooi zijn als het denken over het participeren van leerlingen uitloopt in een brede beweging, gedragen door het onderwijsveld zelf en door organisaties die daarin of daaromheen een taak voor zichzelf zien weggelegd.

5VWO Filosofie Berlage Lyceum (2017). *Onderwijs van anderen*. Leusden: ISVW uitgevers

Aken, T. van & W. Reynaert (2006). *De nieuwe loopbaanwoordenschat. Het vocabulaire opgegraven*. Tilburg: Fontys Hogescholen

Aken, T. van & R. Riepma (2009). *Duurzaam projectleiderschap. Het organiseren van schitterende conversatieruimtes*. In Projectie, oktober 2009.

Arink, A. (2017). *Eigenaarschap: waarom 9 van de 10 scholen er wat mee willen*, blog (<http://bit.ly/2ssu2UB>)

Baan, J. & B. Tuk (2008). *Thuis in burgerschap*. Sociale integratie en actief burgerschap in het onderwijs. Praktijkboek. Utrecht: Pharos

Baart, A. (2001). *Een theorie van de presentie*. Den Haag: Lemma B.V.

Baart, A. (2004). *Introductie in de presentietheorie* ([www.presentie.nl](http://www.presentie.nl))

Bakker, C. (2013). *Het goede leren. Leraarschap als normatieve professie. Openbare les/oratie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht

Bakker, C. & H. Wassink (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs* (<http://www.voion.nl/publicaties>)

Bakx, A. (2019). *Begaafde leerling zoekt leerkracht*. Radboud Universiteit (<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/202618/202618.pdf?sequence=1>)

Beek, S., A. van Rooijen & C. de Wit (2007). *Samen kun je meer dan alleen. Educatief partnerschap met ouders in primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Q\*Primair; 's-Hertogenbosch: KPC Groep

Berlet, I. (2009). *Leren participeren in de praktijk. De leerlingenraad in het Praktijkonderwijs: visie, voorbeelden, handreikingen*. Enschede: SLO

Bezemer, D. (2019). *Afzien*. Column in De Groene Amsterdammer van 8 mei 2019

Biesta, G.J.J. (2017). *The rediscovery of teaching*. London and New York: Routledge

Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: UVH

Blijswijk, R. van (2012). *Luc Stevens: 'Ieder mens is gebouwd om zichzelf te ontwikkelen en heeft een natuurlijke behoefte aan relatie, autonomie en competentie'* (<http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>)

Bloem, F. (2016). *Leerlingen beoordelen hun leraren* (<https://didactiefonline.nl/artikel/leerlingen-beoordelen-hun-leraren>, oorspronkelijk uit 2014, tekst aangepast in 2016)

Bohm, D. (2018). *Over dialoog. Helder denken en communiceren*. Utrecht: Ten Have

Bors, G. (2018a). *'Zonder cijfers staat er niks meer tussen jou en je leerlingen'. Leraar zijn in relatie (2): je bent je eigen instrument* (<https://nivoz.nl/nl/leraar-zijn-in-relatie-2-je-bent-je-eigen-instrument>)

Bors, G. (2018b). *Interview onderzoekster Jory Tolkamp: 'De grootste misvatting is dat je "zelfsturing" zelfsturend moet leren'* (<https://nivoz.nl/nl/interview-onderzoekster-jory-tolkamp-de-grootste-misvatting-is-dat-je-zelfsturing-zelfsturend-moet-leren>)

Brummelaar, M. D. C. ten (2016). *Space between the borders? The participation of young people in decision-making during their stay in secure residential care*. Rijksuniversiteit Groningen

Bruyckere, P. de (2018). *Waarom 'plus est en vous' een belangrijk uitgangspunt in onderwijs kan zijn* (<https://onderzoekonderwijs.net/2018/03/04/waarom-plus-est-en-vous-een-belangrijk-uitgangspunt-in-onderwijs-kan-zijn/>)

Buuren, A. van (2018). *Leerlingparticipatie; een vergeten instrument*. Masterthesis. Uitgave: Christelijk College Groevenbeek en TIAS

Chalmers, P. (2018). *In Ierland wordt de democratie opnieuw uitgevonden. Met dank aan 99 studenten, truckers en andere gewone burgers*. De Correspondent 24 mei 2018

- Dedding, C., K. Jurrius, X. Moonen & L. Rutjes (red.) (2013). *Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek. Ethiek, methoden en resultaten van onderzoek met en door jeugd*. Houten: Lannoo Campus
- Dedding, C. & X. Moonen (2013). *Kinderen en onderzoek: gaat dat samen?* Hoofdstuk 1 in Dedding e.a. (red.) (2013)
- Devos, R. (2006). Filosofische visies op gemeenschapsvorming. In: Vriendt, J. de & F. Cockx (red.) (2006): *"Ne zanger is een groep": over gemeenschapsvorming*. WisselWERK Cahier '06, pagina 14-28
- Ditmars, A. van (2019). *Voelen kinderen het klimaatprobleem beter dan volwassenen?* In Trouw, 7 februari 2019
- Donk, M. Van der & J. Jolles (2017). *Het welbevinden van de brugklasser verdient meer aandacht* (<http://www.jellejolles.nl/welbevinden-brugklasser-verdient-meer-aandacht/>)
- Eerkens, M. (2018). *Hoe worden onze kinderen burgers?* In: De Correspondent (11 januari 2018) (<https://decorrespondent.nl/7812/hoe-worden-onze-kinderen-burgers/1426999080276-f6445c40>)
- Erp, A. van (2016). *Ruimte creëren – Ruimte benutten. Stichting Delta en Onderwijs Anders* ([www.kpcgroep.nl/media/1046/ruimte-creeren-ruimte-benutten.pdf](http://www.kpcgroep.nl/media/1046/ruimte-creeren-ruimte-benutten.pdf))
- Frijters, M. (2011). *De kracht van gedachten. Groeien in je werk door belemmerende overtuigingen aan te pakken*. Culemborg: Van Duuren Management
- Fung, A. (2015). *Putting the public back into governance. The challenges of citizen participation and its future*. In: Public Administration Review (<http://archonfung.net/docs/articles/2015/Fung.PAR2015.pdf>)
- Gaag, R. van der, R. Gilsing & J. Mak (2013). *Participatie in zicht. Gemeenten, jeugdigen, ouders en jeugdzorgcliënten in de transitie jeugdzorg*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut
- Goossensen, A. (2011). *'Zijn is gezien worden'. Presentie en reductie in de zorg*. Inaugurele rede. Tilburg: Tilburg University
- Groof, S. de, M. Elchardus & F. Stevens (2001). *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs, tussen theorie en praktijk. Samenvatting van het eindrapport*. Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel
- Hart, W., in samenwerking met M. Buiting (2012). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Deventer: Kluwer (vijfde oplage, Deventer: Vakmedianet, 2013)
- Hart, W., in ontmoeting met M. Buiing en R. Klarenbeek (2017). *Anders vasthouden. 9 sleutels voor het werken vanuit de bedoeling*. Z.pl.: Vakmedianet
- Hermanns, J.(2001). *Kijken naar opvoeding. Opstellen over jeugd, jeugdbeleid en jeugdzorg*. Amsterdam: SWP
- Heijer, K. den (2017). *Gehavend Onderwijs 2032 heet nu curriculum.nu* (<https://www.nrc.nl/nieuws/2017/08/16/gehavend-onderwijs-2032-heet-nu-curriculum-nu-a1570049>)
- Horjus, B. & M. van Dijken (2014). *De ecologie van maatschappelijke betrokkenheid*. In: Jurrius & Torringa (2014), pagina 69-88
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Nieuwsbericht Burgerschapsonderwijs vraagt verbetering van 7 februari 2017* (<https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2017/02/07/burgerschapsonderwijs-vraagt-verbetering>)
- Jolles, J. (2017). *The teenage brain: guide or inspire? TEDx-talk* ([www.jellejolles.nl/tieners-sturen-en-inspireren/](http://www.jellejolles.nl/tieners-sturen-en-inspireren/))
- Jong, E.M. (2018). *Equal opportunities? The effects of negative stereotypes and teacher-child relationship quality on the school adjustment of ethnic minority students in the Netherlands* (<https://dare.uva.nl/search?identifier=be6f00ef-4f35-4b39-b0c3-0acac877988a>)
- Jurrius, K. (2014). *Opgroeien is onderzoeken. Participatief jongerenonderzoek en het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid van jongeren*. In: Jurrius & Torringa (2014), pagina 57-68
- Jurrius, K. & H. Torringa (red.) (2014). *Opvoeden in betrokkenheid. Lessen uit de wetenschap*. Amsterdam: SWP



- Kennisrotonde (2017a). *Leidt betrokkenheid van leerlingen bij het vormgeven en uitvoeren van onderwijsinterventies tot meer motivatie van leerlingen en tot betere leerresultaten?* (KR. 254). Den Haag: NRO, Kennisrotonde
- Kennisrotonde (2017b). *Heeft het betrekken van leerlingen bij het schoolbeleid positieve effecten op motivatie en leerprestaties?* (KR. 302). Den Haag: NRO, Kennisrotonde
- Kennisrotonde (2017c). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken?* (KR. 180). Den Haag: NRO, Kennisrotonde
- Kunneman, H. (2012). *Normatieve Professionalisering. Introductie* ([www.youtube.com/watch?v=OwMgmuNC4Rk](http://www.youtube.com/watch?v=OwMgmuNC4Rk))
- Kunneman, H. (2013). *Kleine waarden en grote waarden. Normatieve professionalisering als politiek perspectief. Oratie als hoogleraar Sociale filosofie, in het bijzonder theorie en praktijk van normatieve professionalisering. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek* ([www.youtube.com/watch?v=5wbHuG8NXuw](http://www.youtube.com/watch?v=5wbHuG8NXuw))
- Linden, H. van der (2016). *Neuropsycholoog Jelle Jolles: 'Geef leerling de eerste jaren meer structuur'*. In VO-magazine 2 / november 2016
- Martens, R. (2017). *Synergieschool, de school waarop alle kinderen echt samen naar school gaan* (<https://nivoz.nl/nl/synergieschool-de-school-waarop-alle-kinderen-echt-samen-naar-school-gaan>)
- Munniksma, A., A.B Dijkstra, I. van der Veen, G. Ledoux, H. van de Werfhorst & G. ten Dam (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press en Universiteit van Amsterdam
- Nationale Onderwijsgids van 5 april 2018: *Kinderombudsvrouw: betrek kinderen en leerlingen bij gemeentebestuur* ([www.nationaleonderwijsgids.nl/speciaal-onderwijs/nieuws/43315-kinderombudsvrouw-betrek-kinderen-en-jongeren-bij-gemeentebestuur.html](http://www.nationaleonderwijsgids.nl/speciaal-onderwijs/nieuws/43315-kinderombudsvrouw-betrek-kinderen-en-jongeren-bij-gemeentebestuur.html))
- Nieuwelink, H. e.a. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut ([www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Onderwijs\\_in\\_burgerschap\\_publicatieversie.pdf](http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Onderwijs_in_burgerschap_publicatieversie.pdf))
- Nji-dossier Jeugdparticipatie bevorderen ([www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Sterke-basis-voor-de-jeugd/De-rol-van-de-gemeente/Jeugdparticipatie-bevorderen](http://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Sterke-basis-voor-de-jeugd/De-rol-van-de-gemeente/Jeugdparticipatie-bevorderen))
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2017). *Het bevorderen van gelijke kansen en sociale samenhang*. Den Haag: Onderwijsraad ([www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/het-bevorderen-van-gelijke-kansen-en-sociale-samenhang/volledig/item7564](http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2017/het-bevorderen-van-gelijke-kansen-en-sociale-samenhang/volledig/item7564))
- Peschar, J., H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G.T.M. ten Dam (2010). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Platform 'Scheiden zonder Schade' (2018). *Scheiden ... en de kinderen dan? Agenda voor actie. Een uitgave van Platform 'Scheiden zonder Schade'*. Zie voor meer informatie de Nji-Nieuwsbrief van 29 maart 2018: Proef geeft kind meer invloed op ouder-schapsplan (<https://bit.ly/2D0VATV>)
- Project Versterking Medezeggenschap (z.j.) (<https://infowms.nl/content/project-versterking-medezeggenschap>)
- Q5 (2007). *Rector, we hebben een idee... Praktische handleiding voor het creëren van een participatie-cultuur in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Q5
- Reybrouck, D. van (2016). *Tegen verkiezingen*. Amsterdam / Antwerpen: De Bezige Bij
- Ruigrok, J. & H. Oostrik (2007). *In plaats van schorsen. Handboek Herstelrecht in het onderwijs*. Esch: Quirijn en KPC Groep (tweede druk 2008)
- Ruiter, M. de (2019). *Leerlingenraad van het Oostvaarders College gaat over 'wezenlijke zaken waar scholieren dagelijks tegenaan lopen'*. In: De Volkskrant, 20 mei 2019

- Schneiders, L. & A. Smit-Kruidenberg (z.j.). *Verantwoordelijkheid nemen en geven. Micha de Winter over jeugdparticipatie* ([http://www.montesori.nl/files/media/mm-30-3\\_1.pdf](http://www.montesori.nl/files/media/mm-30-3_1.pdf))
- Schuit, H., I. de Vrieze & P. Slegers (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit
- Schutte, A. (2018a). *Niemand is hier de baas*. In Trouw, 1 mei 2018
- Schutte, A. (2018b). *Democratische scholen: toekomst of uitwas?* In Vrij Nederland, 23 juli 2018
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the rights of the child*. In: Children & Society 15 (2001), p. 107–117
- Shier, H. (2006). *Pathways to Participation Revisited: Nicaragua Perspective*. In: New Zealand Association for intermediate and middle schooling, Issue Two – Dialogue and Debate – November 2006, pagina 14–18
- Shier, H. (2010). 'Pathways to participation' revisited: learning from Nicaragua's child coffee-workers. In: Percy-Smith, B. & N. Thomas (eds.) (2010). *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. London and New York: Routledge, pagina 215–229. Zie voor dit hoofdstuk [http://www.harryshier.net/docs/Shier-Pathways\\_to\\_Participation\\_Revisited\\_Handbook.pdf](http://www.harryshier.net/docs/Shier-Pathways_to_Participation_Revisited_Handbook.pdf)
- Sisternans, R. (2017). *Schrijver "Het Tienerbrein" uit stevige kritiek op onderwijs waar alles mag* (<https://demonitor.kro-ncrv.nl/artikelen/schrijver-het-tienerbrein-uit-stevige-kritiek-op-onderwijs-waar-alles-mag>)
- Sleutels van kinderen, jongeren, jongvolwassenen, (pleeg)ouders en professionals voor nog betere hulp!* (<https://professionaliseringjeugdhulp.nl/sleutels-van-kinderen-jongeren-jongvolwassenen-en-opleegouders-voor-nog-betere-hulp-3>)
- Smit, B. (2012). *Pupil participation is not a favour to students, it is their right*. In Verbeek & Smit (eds.), pagina 45 e.v.
- Smit, C. (red.), T. van der Valk & K. Wever (2011). *Fundamenteel onderzoek en patiëntenorganisaties: een verrassende combinatie!* Badhoevedorp: De Adelaar (te downloaden)
- Smit, F., G. Vrieze & J. van Kuijk (2005): *Leerlingenparticipatie in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar ervaringen met nieuwe vormen van leren*. Nijmegen: ITS
- Sol, Y. & K. Stokking (2008). *Leerlingenparticipatie in het VO. Vormen, processen, effecten*. Utrecht: IVLOS en Afdeling Onderwijskunde, Universiteit Utrecht
- Staatscommissie Parlementair Stelsel (2018). *Tussenstand*. Den Haag ([www.staatscommissieparlementairstelsel.nl](http://www.staatscommissieparlementairstelsel.nl))
- Stevens, L. (2015). "Zorg ervoor dat een kind zichzelf als actor gaat zien". In Magazine hetkind, nr 2 mei 2015, pagina 14–15. Te benaderen via <https://nivoz.nl/nl/luc-stevens-zorg-ervoor-dat-een-kind-zichzelf-als-actor-gaat-zien-0>
- Stevens, L. (2017). *Hoge werkdruk in het onderwijs is een gevolg van het huidige organisatie-model*. Zie <https://wij-leren.nl/luc-stevens-werkdruk-onderwijs.php#.WfTweVL9FHo.twitter>
- Stevens, L. & G. Bors (red.) (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Antwerpen–Apeldoorn: Garant
- Stichting de Meeuw (2011). *Bronnenboek wijkpedagogiek 10-15 jaar*. Rotterdam: Stichting de Meeuw
- Stokking, K. & Y.Sol (2010). *Van participatie naar dialoog. Voorwaarden voor het realiseren van meer leerlingbetrokkenheid*. Utrecht: Universiteit van Utrecht, afdeling Onderwijskunde
- Strating, G. e.a. (2011). *Kinderparticipatie in Nederland. Inspirerende voorbeelden uit de praktijk*. Amsterdam: Stichting Alexander
- Strating, G. e.a. (2014). *Dat mensen het belang van mensen inzien. Leerlingen over Mensenrechteneducatie*. Amsterdam: Stichting Alexander

- Strating, G. & C. de Wit (2018). *Participatie van jongeren in het onderwijs, vanzelfsprekend toch?!* In: Jeugdbeleid (2018) 12: 143–153. Iets gewijzigde versie op <http://www.st-alexander.nl/category/publicaties/onderwijs-publicaties/>
- Verbeeck, K. & L. Stevens (2013). *Een basis voor pedagogische tact?* Hoofdstuk 2 in Stevens & Bors (red.) (2013)
- Verbeek, G. (2013). *Argumenten voor meer participatie van kinderen en jongeren in wetenschappelijk onderzoek* (<http://hetkind.org/2013/04/18/argumenten-voor-meer-participatie-van-kinderen-en-jongeren-in-wetenschappelijk-onderzoek/>)
- Verbeek, G. & P. Ponte (2014). *Participatie in het onderwijs. Onderzoek met en door Leerlingen*. Den Haag: Boom/Lemma
- Verbeek, G. & B. Smit (eds.) (2012). *Just education. Closing act Professoriate Petra Ponte Behaviour and research in educational praxis*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie. Een mixed-methods evaluatieonderzoek naar de werkzaamheid van een schoolbreed programma voor de democratische burgerschapsvorming in de basisschool*. Z.pl, z.uitg. (Proefschrift Universiteit Utrecht)
- Verwer, S. (2014). *Recensie van Biesta, G. (2014). The Beautiful Risk Of Education* ([www.onderwijsfilosofie.nl/recensie-the-beautiful-risk-of-education](http://www.onderwijsfilosofie.nl/recensie-the-beautiful-risk-of-education))
- Volman, M. (2015). *Het Nieuwe Leren. Rommel of revolutie?* In: Koops, W. e.a. (red.) (2015). *In de schoolbanken. De complexe en dynamische wereld van het onderwijs*. Amsterdam: SWP, pagina 55–65
- Vos, R. (2008). *Thuis in burgerschap. Sociale integratie en actief burgerschap in het onderwijs. Theorieboek*. Utrecht: Pharos
- VWS (2018). *De brief aan de Tweede Kamer over de invulling van de maatschappelijke diensttijd. (11 april 2018)* ([www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/04/11/kamerbrief-over-de-maatschappelijke-diensttijd](http://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/04/11/kamerbrief-over-de-maatschappelijke-diensttijd))
- Wanders, F.H.K. (2019). *The contribution of schools to societal participation of young adults. The role of teachers, parents, and friends in stimulating societal interest and societal involvement during adolescence*. Amsterdam: University of Amsterdam (proefschrift)
- Wassink, H. (2016). *Over motivatie en vertrouwen: de Zelfdeterminatietheorie* (<https://nivoz.nl/nl/nro/over-motivatie-en-vertrouwen-de-zelfdeterminatietheorie>)
- Wateren, D. van der (2017). *Autonomie motiveert: 'Ik heb nog nooit een leerling gesproken die niet wilde leren'* (<https://nivoz.nl/nl/autonomie-motiveert-ik-heb-nog-nooit-een-leerling-gesproken-die-niet-wilde-leren>). Eerder verschenen op <https://onderzoekonderwijs.net/2014/02/13/geef-leerlingen-autonomie/>
- Werfhorst, H. van de, A. Munniksma & A. B. Dijkstra (2017). *Wetten, wiskunde en werk in het Nederlandse onderwijs: meer economie dan burgerschap* (<http://stukroodvlees.nl/wetten-wiskunde-en-werk-nederlandse-onderwijs-meer-economie-dan-burgerschap/>)
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: WRR (Webpublicatie nr 1)
- Winter, M. de (2005). *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom
- Wit, C. de (2005). *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Q\*Primair
- Wit, C. de (red.) (2007). *Maatschappelijk en pedagogisch bij de tijd. De school voor voortgezet onderwijs en haar maatschappelijke en pedagogische opdracht*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

## Overzicht van figuren

| Nr | Naam                                                                                                       | Paragraaf |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1  | De hoofdvragen waar het essay omheen is opgebouwd                                                          | 1.0       |
| 2  | Start with why (Sinek)                                                                                     | 1.1.2     |
| 3  | Model voor het specificeren van concrete vormen van 'participeren van leerlingen' (identiek aan figuur 10) | 1.3.2     |
| 4  | Op zoek naar de match tussen gedrag van jongeren en gedrag van professionals                               | 2.1       |
| 5  | Shier's 'Pathways to Participation'                                                                        | 2.1       |
| 6  | Rollen van jongeren in onderzoek (naar Smit c.s.)                                                          | 2.1       |
| 7  | Participatiemodi of -rollen in het onderwijs                                                               | 2.2       |
| 8  | Domeinen in de school waarop leerlingen actief (kunnen) zijn                                               | 2.3       |
| 9  | Het 16-cellen schema: de combinatie van domeinen en modi                                                   | 2.3.2     |
| 10 | Model voor het specificeren van concrete vormen van 'participeren van leerlingen' (identiek aan figuur 3)  | 2.6       |
| 11 | Motieven voor het bevorderen van participeren                                                              | 4.1.6     |
| 12 | Denkrichtingen rond opvoeding                                                                              | 4.2.1     |
| 13 | Opvoedingsgedrag in termen van sturen en steunen                                                           | 4.2.1     |
| 14 | De school als gemeenschap – twee uitersten                                                                 | 5.2.1     |

*Stichting Alexander is een niet-commercieel landelijk  
instituut voor jeugdparticipatie en participatief  
jongerenonderzoek.*

[www.st-alexander.nl](http://www.st-alexander.nl)

**Stichting Alexander**  
jongeren actief in  
onderzoek en beleid