|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

**Tussentijds rapport PWO-project L²INK**

**(leerlingen en leerkrachten werken samen aan inspraak op klasniveau)**

Inhoudsopgave

[Inleidend 2](#_Toc526759753)

[1. Het onderzoeksproject 2](#_Toc526759754)

[1.1. Onderzoeksopzet en verloop van het onderzoek 2](#_Toc526759755)

 [Reflecties bij het verloop van het onderzoek 5](#_Toc526759756)

[1.2. 5](#_Toc526759757)

[1.3 Analyse van de kwalitatieve onderzoeksresultaten 5](#_Toc526759758)

[2. Kritische reflectie project 6](#_Toc526759759)

 [Voorlopige onderzoeksresultaten 7](#_Toc526759760)

[3. 7](#_Toc526759761)

[3.1. Centrale onderzoeksvraag 7](#_Toc526759762)

[3.1.1. Basisvoorwaarden 8](#_Toc526759763)

[3.1.2. Participatiepakket 10](#_Toc526759764)

[3.1.3. Belang van ondersteuning van collega’s en schoolbeleid 11](#_Toc526759765)

[4. Effect van inspraak en participatie 12](#_Toc526759766)

[4.1. Welbevinden 12](#_Toc526759767)

[4.2. ￼ 13](#_Toc526759768)

[Ervaren mate van inspraak 15](#_Toc526759769)

[4.3. 15](#_Toc526759770)

[5. Kritische reflectie onderzoeksresultaten 17](#_Toc526759771)

[6. Vervolgonderzoek 17](#_Toc526759772)

[7. Valorisatie 18](#_Toc526759773)

[Bronnen 19](#_Toc526759774)

# Inleidend

Met dit tussentijds rapport willen we terugblikken op het eerste jaar van het PWO-project L²INK (Leerlingen en Leerkrachten werken samen aan INspraak op Klasniveau). Het is uitdrukkelijk de betrachting dit op een kernachtige manier te doen, waardoor er in dit rapport heel vaak wordt gewerkt met voetnoten en referenties.

We beginnen dit rapport met een overzicht van het ingediende project en dan vooral de uitgangspunten, het verloop en de uiteindelijke realisatie. Daarna formuleren we enkele kritische bedenkingen bij het project, die van belang zijn bij het interpreteren van de data. De onderzoeksresultaten worden gepresenteerd in een volgend onderdeel, als hypothesen die afgetoetst zullen worden in het vervolgonderzoek. Opnieuw worden hier een aantal reflecties aan toegevoegd. Tot slot beschrijven we kort de aspiraties van het vervolgonderzoek en de valorisatie.

# Het onderzoeksproject

## Onderzoeksopzet en verloop van het onderzoek

L²INK startte vanuit een aantal uitgangspunten, zoals de unieke kennis waarover leerlingen beschikken over hun eigen situatie als leerling die ze, mits de juiste ondersteuning, kunnen aanwenden om de onderwijskwaliteit te verbeteren. Leerlingen die mogen participeren tonen bovendien een groter welbevinden op school. Ten slotte kunnen positieve ervaringen met participatie in het onderwijs er mee helpen voor zorgen dat (kwetsbare) leerlingen aan boord blijven en ook meer vertrouwen hebben in de samenleving en hun eigen rol daarbinnen.

Binnen het onderzoeksproject L²INK nemen we de interactie tussen leraar en leerlingen in de dagelijkse klaspraktijk als uitgangspunt[[1]](#footnote-1): “to find new directions for improving schools we must take as our starting point the classroom itself and explore teaching and learning through the eyes of these most closely involved – teachers and young learners.” (Flutter en Rudduck, 2004)

De klassituatie en de perspectieven van leerlingen en leerkrachten kunnen ervoor zorgen dat er richting wordt gegeven aan een participatieve cultuur in scholen[[2]](#footnote-2); we gaan er immers vanuit dat informele vormen van participatie de meer formele vormen kunnen versterken.

Dit resulteerde in de centrale onderzoeksvraag: “Hoe kunnen leerlingen en leerkrachten binnen de eerste graad van het secundair onderwijs samen werken aan een onderwijspraktijk binnen de klas waarin actieve leerlingenparticipatie en inspraak centraal staan?”

In dit rapport wordt gekozen worden voor de term “participatie” als concept waarin ook “inspraak” vervat zit. Deze keuze is gebaseerd op literatuuronderzoek waarbij “inspraak” in de Nederlandstalige literatuur eerder een onderdeel lijkt te zijn van participatie, hoewel sommige bronnen dit als een specifieke vorm omschrijven. Als we echter naar internationale bronnen (Schultz, 2009; Könings, 2010; Smith, 2016) kijken, wordt de term “inspraak” ook als “participation” vertaald.

Bijkomend werd aandacht besteed aan concrete methodieken die leerkrachten kunnen inzetten om op klasniveau om de participatie te verhogen, maar ook werden de perspectieven, ervaringen en wensen van leerlingen en leerkrachten in kaart gebracht.

Het onderzoeksproject werd afgebakend en er werd gewerkt met 3 scholen die TSO en BSO-richtingen aanbieden. Specifiek kozen we 2e jaar secundair onderwijs om het experiment uit te voeren. In de 3 scholen was het opzet om met 6 leerkrachten – en dus 6 klassen – te werken:

* In VISO Mariakerke werd gekozen voor 2 leerkrachten grafische en realisatietechnieken.
* In Bernardus Technicum Oudenaarde koos men voor 2 leerkrachten Nederlands.
* In KTA Groenkouter Sint-Amandsberg opteerde men voor 2 praktijkleerkrachten: voeding en nijverheidstechnieken.

De selectie van de scholen gebeurde na het openstellen van dit project, waarna verschillende scholen konden kandideren. Er werd voor deze 3 scholen gekozen, om een goede spreiding te hebben over de netten heen en twee in een grootstedelijke context. De scholen kozen vervolgens autonoom welke leerkrachten gingen deelnemen.

Eens deze selectie gemaakt, organiseerden we op elke school een klankbordgroep waar we ons onderzoeksopzet uitgebreid hebben besproken. Deze klankbordgroep werd divers samengesteld met directie, coördinatoren/leerlingenbegeleiders, leerkrachten en leerlingen die niet in de experimentele groep zaten. Doel was om feedback te krijgen op de vragen van de survey, het opgestelde participatiepakket, de coaching, het onlinedagboek, de topiclijst van de interviews en focusgroepen.

Aangevuld met de feedback van de adviescommissie werd deze feedback van de klankbordgroepen gebruikt op het onderzoek definitief op te zetten:

* De onlinebevraging werd afgenomen in november-december 2017 en dit bij alle 2e jaars (zowel experimentele klassen, als controlegroep)
* De semi-gestructureerde interviews adhv een topiclijst (bijlage 5) met de deelnemende leerkrachten werd afgenomen in dezelfde periode.
* Voor de kerstvakantie (2017) en na de interviews werd met de leerkrachten een eerste coachingsgesprek gedaan om participatiepakket en toolbox toe te lichten.
* Gedurende het experiment (jan-april 2018) waren er meerdere ondersteuningsmogelijkheden voor de leerkrachten: onlinedagboek (registratie van gebruikte tools) waardoor wij als onderzoeksteam konden meevolgen en coachen; coachingsgesprekken.
* In de periode maart-april 2018 werden alle deelnemende leerlingen bevraagd.
* Eind april-begin mei 2018 werden focusgroepen met leerlingen op alle scholen georganiseerd.
* In dezelfde periode werd een afsluitend semi-gestructureerd interview afgenomen met de deelnemende leerkrachten.
* Tussen half mei en begin juni 2018 werd de onlinebevraging opnieuw afgenomen van alle leerlingen in het 2e jaar.
* Er werd afgesloten met een terugkoppeling van de resultaten, zowel bij leerkrachten, als schoolbeleid.

De onlinebevraging werd als nulmeting gebruikt en werd door 225 leerlingen ingevuld, zowel leerlingen uit de experimentele klassen, als alle andere leerlingen van het 2e jaar secundair.[[3]](#footnote-3)

Van elk interview werd een audio-opname gemaakt en gebruikt voor de analyse: een van de onderzoekers had de leerkracht geïnterviewd, een andere onderzoeker analyseerde het audio-materiaal en een derde onderzoeker fungeerde als kritisch klankbord om uiteindelijk van elke leerkracht te komen tot een “CV” waarin als het ware een foto werd genomen van diens beginsituatie. Elke leerkracht had zichzelf ook ingeschat op basis van de zelftest voor leerkrachten (Vansteenkiste, 2015) en hier werd verder op ingegaan tijdens het interview.

Deze analyse gaf de beginsituatie weer voor elke leerkracht:

* Een omschrijving van diens visie (op inspraak en participatie) wat een indicatie gaf op de motivatie van de leerkracht om hiermee aan de slag te gaan en vooral de doelstelling.
* Een schets van de huidige praktijk van de leerkracht, zowel “good practices” als de valkuilen en/of weerstanden.
* De idealen/dromen van de leerkracht als “gewenste situatie”.
* De beeldvorming (van de leerkracht) op de experimentele klas.
* Hoe de leerkracht de schoolomgeving ervaarde, zowel “good practices” als de valkuilen en/of weerstanden.
* De leerkrachtstijl en hoe de leerkracht inspeelt op de behoeften van de leerlingen (gebaseerd op het interview en de zelftest) [[4]](#footnote-4)

Voor de kerstvakantie hebben de deelnemende leerkrachten in een coachingsgesprek het participatiepakket en toolbox ontvangen om hier vanaf januari 2018 actief mee aan de slag te gaan. We stelden ook een online dagboek ter beschikking, zowel voor hen om bij te houden wat ze allemaal hadden uitgeprobeerd, als voor ons als onderzoeker om nadien het nodige materiaal te hebben om te analyseren in functie van het herwerken van de toolbox.

Naar het einde van het experiment werden alle deelnemende leerlingen (33) bevraagd, in samenwerking met studenten van de Arteveldehogeschool (OSO en PJK). Indien er toestemming van de leerlingen was, werden deze gesprekken opgenomen en anders werd een verslag gemaakt.

Het onderzoek werd afgerond door een eindmeting waarin zowel de survey (onlinebevraging), als de semi-gestructureerde interviews van leerkrachten nogmaals werden afgenomen.

Zoals hierboven reeds aangehaald waren er tijdens het experiment wijzigingen in de klassamenstelling waardoor 189 leerlingen meededen aan nul- en eindmeting (zie bijlage 3).

Bij de semi-gestructureerde interviews werd de focus gelegd op dezelfde vragen als de eerste interviews, maar nu vanuit het perspectief wat de deelname aan het project hieraan heeft veranderd. Tevens werd er expliciet gevraagd naar belemmerende en faciliterende factoren in het werken aan inspraak en participatie op klasniveau.

Tot slot werd op alle deelnemende scholen een focusgroep met leerlingen uit de experimentele klassen georganiseerd. Deze werden random samengesteld. Er werd telkens op dezelfde manier gewerkt met een inleidende werkvorm waarin zij zichzelf konden voorstellen, maar ook iets zeggen over hun relatie met de leerkracht. Vervolgens werd door elke leerling een muur gebouwd waarbij ze konden aangeven wat zij als belangrijkste actie beschouwden op vlak van participatief werken. Deze muurtjes werden besproken in de focusgroepen, zodat ze ook op elkaars perspectief konden reageren. Daarna werd nog met rode en groene kaartjes een aantal stellingen besproken om af te ronden met een meting van de 8 subschalen van “ervaren mate van inspraak” die ook gebruikt werd in de survey. Met deze laatste oefening wilden we nagaan wat de leerlingen eigenlijk wensen op dit vlak, aangezien de survey bevraagd wat de feitelijke situatie is. Doorheen de focusgroep werden ook post-its voorzien waarop de leerlingen suggesties, tips en trics konden schrijven.

## Reflecties bij het verloop van het onderzoek

Van bij het begin was duidelijk dat de deelnemende leerkrachten gemotiveerd bleken te zijn, maar dat er een groot verschil was tussen hen in het gebruik van het online dagboek: voor de ene leerkracht bleek dit instrument ruimschoots de bovenstaande doelstellingen te bereiken, voor de andere was het een extra taaklast en zorgde het eerder voor een drempel. Daardoor werden maar 31 tools geregistreerd (bijlage 6). Dit verschil werd ondervangen door de coachingsgesprekken, waaruit bleek dat de deelnemende leerkrachten een aantal van de tools wel degelijk hadden uitgeprobeerd.

Zowel via de onlinedagboeken[[5]](#footnote-5), als de gesprekken[[6]](#footnote-6) kon direct worden ingespeeld op de vragen van de leerkrachten en waren bijsturingen mogelijk. Tevens hadden de leerkrachten zelf ook nood aan coaching: gaande van positieve bevestiging tot concrete tips in het aanwenden van de tools. Deze feedback van de leerkrachten zal worden meegenomen in de verdere ontwikkeling van het pakket en de toolbox.

Een van de zes deelnemende leerkrachten ging in het begin van het experiment voor langere tijd in ziekteverlof, zodat we het onderzoeksproject verder dienden te zetten met vijf leerkrachten.

Daarnaast veranderde de klassituatie in een aantal klassen gedurende het experiment: sommige leerlingen gingen weg en een aantal anderen waren nieuw in de loop van het 2e trimester. Dit had zowel impact op de klassituatie (groepsdynamiek, betrokkenheid,…), als op de eindmeting (bijlage 3).

## 1.3. Analyse van de kwalitatieve onderzoeksresultaten

In een eerste fase van de analyse werden de gesprekken beluisterd en/of verslagen gelezen door de onderzoekers. De topiclijst waarmee de interviews werden afgenomen vormde de structuur voor de analyses.

Zoals hierboven aangehaald resulteerde dit in een “CV” van elke leerkracht: een onderzoeker had de leerkracht geïnterviewd, een tweede onderzoeker voerde een eerste analyse uit en een derde onderzoeker fungeerde als kritisch klankbord. Zo werd ingezet op intersubjectiviteit. Nadien werden de analyses teruggekoppeld om na het experiment opnieuw een interview met de leerkrachten af te nemen en op gelijkaardige wijze te analyseren.

Wat de leerlingen betreft werd gewerkt met individuele gesprekken en in een volgende fase focusgroepen. In een eerste fase werden de gesprekken geanalyseerd en werden standpunten en citaten van leerlingen genoteerd om deze te checken met de resultaten van de onlinebevraging. Zowel bij incongruenties, als bij congruentie werden bekeken en eventueel meegenomen naar een latere fase (focusgroepen).

Daarna werden per klas “gedeelde thema’s” gemarkeerd. In deze fase werkten wij onafhankelijk van elkaar om onze bevindingen met elkaar te confronteren. Vervolgens werden de thema’s verder besproken, geclusterd en gecheckt met de resultaten van de onlinebevraging. “Gedeelde thema’s” werden gedefinieerd als thema’s die door meer dan 1 leerling zo werd benoemd. De mate waarin dit thema al dan niet gedragen werd door anderen in de klasgroep was onderdeel van de focusgroepen.

Al deze bevindingen vormden de basis om de focusgroepen voor te bereiden, zodat wij onze bevindingen aan de leerlingen konden voorleggen, extra vragen stellen.

# Kritische reflectie project

In dit deel reflecteren we kritisch over het opzet en verloop van het project.

Wat betreft het opzet werden wijzigingen aangebracht op basis van het feedbackgesprek met de dienst “Onderzoek & dienstverlening” (O&D), vooral door met 6 leerkrachten en klassen te werken in plaats van 3. Dit bleek heel erg zinvol, want een van de 6 leerkrachten viel uit wat natuurlijk een veel groter probleem was geweest indien er werd gewerkt met 3 leerkrachten.

Zowel in het feedbackgesprek met O&D, als in de adviescommissie werden vragen gesteld bij het onderzoeksopzet als “experiment”. Vragen daarbij waren of er wel degelijk sprake kon zijn van een experimentele groep en een controlegroep en of we voldoende factoren die wij wilden meten konden isoleren om nadien uitspraken over te doen [[7]](#footnote-7).

Tijdens de realisatie van het project werd geïllustreerd dat deze feedback zeker terecht is:

* Een deelnemende leerkracht die vroeg of hij de aangereikte methodieken ook mocht gebruiken in de andere klassen.
* De tussentijdse overlegmomenten van collega’s die ervoor zorgden dat een aantal zaken werden opgepikt door “niet deelnemende leerkrachten”.

Toch bleken de instructies aan de leerkrachten bij het begin van het experiment in het algemeen goed opgevolgd te worden en was de onlinebevraging gericht genoeg doordat de leerlingen duidelijk een bepaalde leerkracht voor ogen had.

We kunnen ons wel de vraag stellen of het project methodologisch niet eerder onder de noemer “actie-onderzoek”[[8]](#footnote-8) te vatten is, temeer daar de tijd – één jaar onderzoek –beperkt was om in de 1ste fase een uitgebreide literatuur- en documentanalyse te maken en tegelijkertijd een pakket en toolbox op te stellen dat kon dienen als basis om het experiment op te zetten.

Als we de SWOT-analyse (bijlage 6) bekijken die onze onafhankelijke adviescommissie heeft opgesteld voor de start van het experiment zijn een aantal belangrijke reflecties te maken.

Het klopt inderdaad dat de meer gemotiveerde leerkrachten in dit project zijn gestapt. Dit werd als een sterkte benoemd en zo werd dit ook ervaren in het project, omdat er zo veel acties werden ondernomen en we, in de ontwikkeling van de toolbox, de nodige feedback en informatie kregen. Vraag blijft hoe je andere leerkrachten mee kunt betrekken in het project, maar daar zet het vervolgonderzoek nadrukkelijk op in.

Bij de nulmeting werd een gestandaardiseerde boodschap in de vorm van een instructiefilmpje opgesteld en dit bleek inderdaad een goed antwoord op de bezorgdheid van de adviescommissie dat er reeds bij de nulmeting een effect zou kunnen zijn vanuit de deelname aan het experiment. We slaagden tevens in ons opzet om een zo groot mogelijk bereik te realiseren van alle leerlingen 2e jaar secundair onderwijs.

Het opzet om een evenwicht te vinden in de survey tussen methodologische vereisten en toegankelijkheid/begrijpelijke taal voor leerlingen is geslaagd. Zowel voor de bevraging rond welbevinden en leermotivatie zijn er geen fundamentele wijzigingen op de bestaande vragenlijst doorgevoerd en konden we de formulering toch aanpassen waar nodig. De klankbordgroepen op de respectievelijke scholen speelden hierin een cruciale rol. Wat betreft het derde deel “ervaren mate van inspraak” bleek het nodig om veel grondiger de bestaande vragenlijst te herwerken om de doelstelling van toegankelijkheid te bereiken.

Wat de interviews, de individuele gesprekken en de focusgroepen betreft, dit leverde bijzonder waardevolle informatie op. Het blijft aan te raden dat dit kwalitatief materiaal wordt opgenomen (audio of video), aangezien een latere interpretatie van geschreven verslagen kwaliteitsverlies met zich meebrengt.

Uit het kwalitatief onderzoeksproces kunnen we een aantal aandachtspunten weerhouden.

* Het is noodzakelijk dat bij de klankbordgroep het proces gestuurd moet worden door de onderzoekers. Op sommige momenten en in sommige groepen bleken “de volwassenen” de participatieruimte voor de aanwezige leerlingen te beperken. Dit was in de minderheid van de gevallen zo, maar het is een bijzonder aandachtspunt.

Wat de focusgroepen betreft, was het daarom noodzakelijk dat er in die focusgroepen geen aanwezigheid was van een leerkracht of ander personeelslid van de school.

* De topiclijst voor de interviews van leerlingen moet verder uitgewerkt worden, specifiek gericht op “anderstalige leerlingen”. Gelukkig was er nog een focusgroep waar verder op bepaalde inhouden werd ingegaan[[9]](#footnote-9).
* belang van afspraken mbt focusgroepen, zowel qua grootte van de groep (diversiteit, random samengesteld), als qua infrastructuur (rustige ruimte waar je niet gestoord kunt worden).

Tot slot was er nog de uitdaging die door de adviescommissie werd geformuleerd, zijnde dat de aangereikte methodieken voor de leerkrachten niet concreet genoeg zouden zijn. Dit was voor ons van bij het begin een aandachtspunt, maar dit werd bevestigd door de feedback van de leerkrachten. In de verdere ontwikkeling moet hier rekening mee gehouden worden.

# Voorlopige onderzoeksresultaten

## Centrale onderzoeksvraag

“Hoe kunnen leerlingen en leerkrachten binnen de eerste graad van het secundair onderwijs samen werken aan een onderwijspraktijk binnen de klas waarin actieve leerlingenparticipatie en inspraak centraal staan?”

Dit was de centrale onderzoeksvraag en bij het formuleren van antwoorden hierop willen wij benadrukken dat deze antwoorden gebaseerd zijn op het kwalitatief onderzoek. Er worden hieronder een 4-tal aspecten beschreven die antwoord geven op de vraag hoe participatie in de klas kan gestimuleerd worden. Vooreerst zijn er de noodzakelijke basisvoorwaarden dat dit afgestemd en gestructureerd moet verlopen. Dit bleek voornamelijk uit de data-analyse van de gesprekken met de leerlingen en de focusgroepen van de leerlingen, maar werd bevestigd door ervaringen van de leerkrachten. Daarna beschrijven we de bevindingen mbt het participatiepakket zelf, gebaseerd op de registraties in de onlinedagboeken en de interviews met de leerkrachten. Tenslotte beschrijven we de aangestipte belemmerende en faciliterende factoren.

### Basisvoorwaarden

###

#### Afgestemd: in contact & verbinding[[10]](#footnote-10)

Actieve leerlingenparticipatie en inspraak kunnen pas centraal staan als er sprake is van een goed contact tussen de leerlingen en de leerkracht. Dit blijkt uit de gesprekken van de leerlingen die hiervoor rapporteren in positieve en negatieve zin: op moment dat het contact met de leerkracht verstoord is, geven leerlingen aan zich niet te willen engageren. In de focusgroepen wordt dit bevestigd in de elementen die zij als belangrijkst beschouwen: “terechtkunnen bij vragen”, “de leerkracht luistert naar ons” en “de leerkracht helpt ons”. De onlinebevraging bevestigt dat de “ervaren mate van inspraak” op deze subschalen ten opzichte van een aantal andere subschalen hoger scoort[[11]](#footnote-11).

De momenten dat er echt naar hen geluisterd wordt en vooral naar wat zij belangrijk vinden en de ervaring dat hier dan ook iets mee gebeurd, zijn fundamenten waarop alle verdere acties op gebaseerd kunnen worden.

*Sarah: “De leerkrachten zijn altijd beschikbaar: je kan ook over andere dingen praten.” Ze verwoordt het zo: “Ze proberen in de leerlingen te kijken en dan vooral op zoek te gaan wat ze tof vinden.”*

*Lina: “Als er echt iets zou zijn, dan moet je dat ook kunnen zeggen. De leerkrachten doen er ook iets mee, ze gaan dan soms op de gang gaan staan om te praten wat heel erg positief ervaren wordt.”*

Dit contact maakt het ook mogelijk om in verbinding te komen met wat de leerlingen willen op vlak van participatie. Uit de gesprekken met leerlingen en de focusgroepen blijkt dit heel divers te zijn waardoor we hier reeds een link kunnen leggen met de valorisatie: het is zinvol en/of noodzakelijk om een meer exploratieve tool te gebruiken om in kaart te brengen wat de wensen van de leerlingen in de klas zijn. Onze hypothese is dat dit ten goede komt aan het contact en er tegelijkertijd voor zorgt dat de leerkracht informatie krijgt over de wensen van leerlingen.

Uiteraard is dit geen nieuw gegeven en werd dit al door eerder onderzoek rond welbevinden aangetoond. Vansteenkiste en Soenens (2015) stellen dat het belangrijk is “dat er voldoende ruimte wordt gecreëerd voor dergelijke reflectiegesprekken door leerkrachten. … Reflectiegesprekken hebben als bescheiden doelstelling om op een doordachte wijze naar het welbevinden van jongeren te peilen om zo, indien nodig, preventief bij te sturen. Samen met de leerlingen zicht krijgen op welke activiteiten en relaties ze als behoeftebevredigend ervaren is hierbij van vitaal belang. Er wordt ook gerefereerd aan experimenteel onderzoek (in: Vansteenkiste, Soenens, 2015, p.66) dat aantoont dat het uitvoeren van deze behoeftebevredigende activiteiten een blijvende winst geeft op voorwaarde dat er een blijvende inspanning wordt gedaan, wat ook bevestigd wordt in ons onderzoeksproject onder de noemer “gestructureerd” (cf. supra).

*Nina, deelnemende leerkracht, rapporteert na gebruik van de tool proactieve cirkel:*

*“Dit is nieuw voor hen! Duidelijk merkbaar toen ik de klas liet gaan zitten in een cirkel. Het is een zeer fijne manier om van iedereen te weten te komen wat hun mening is over een bepaald onderwerp/bepaalde les.”*

*Ze rapporteert verder een positief effect op de verbondenheid in de klas en liet hen ook nadenken over de betrokkenheid op de les. Wel stelt ze: “Het vraagt wat voorbereiding om de juiste vragen te stellen.”*

#### Gestructureerd: klasmanagement, planmatig & consequent

Opvallend is dat de onderwijspraktijk die leerlingen willen, doordacht en gestructureerd dient te verlopen: zij willen niet dat participatie ertoe leidt dat er totale vrijheid of chaos zou ontstaan. Leerkrachten delen deze bezorgdheid en dit werd dan ook in alle scholen gerapporteerd, zij het in andere omstandigheden.

In een aantal klassen werd de leerkracht gepercipieerd als iemand die voor deze doordachte, gestructureerde manier van inspraak zorgde.

 *“Meneer Anseels? Die is streng! Niet teveel, niet te weinig.”*

In een andere klas echter werd het experiment minder gewaardeerd en de leerlingen halen twee argumenten aan.

*Een aantal leerlingen bevestigen: “De klassfeer is niet zoveel veranderd. We hebben eens een klasgesprek geprobeerd maar dat is helemaal misgelopen en werd chaotisch. We willen nog sturing behouden van de leerkracht.”*

*Emiel: “Ik vind het goed dat hij ons vrijheid biedt, maar ik wil nog steeds een bepaalde structuur hebben anders ontstaat er teveel chaos en rumoer.”*

*Amandine: “Ik vond dat als we rond inspraak werkte, dat we niet echt van een les konden spreken. De leerkracht wist soms zelf niet wat er gebeurde.”*

De tool die in deze voorbeelden werd gebruikt leidde tot chaos. Deze leerlingen verwoorden het heel treffend: de wijze waarop de participatie wordt geëvalueerd door de leerlingen hangt in grote mate af van het behoud van sturing van de leerkracht. Bij “mislukte” pogingen in klassen waar de leerkracht de sturing in handen hield, apprecieerden de leerlingen achteraf de poging en vooral bereidheid en durf om te experimenteren. Indien ze echter het gevoel hadden dat die sturing er niet was/is, zorgt het voor heel veel onzekerheid en kan men de vraag stellen of op die moment werken aan inspraak en participatie aan de orde is.

Dit sluit heel erg aan bij een feedback van de adviescommissie (cf. SWOT-analyse), die stelde dat “in sommige klassituaties werken aan inspraak en participatie weleens contraproductief zou kunnen zijn”. Dit wordt bevestigd vanuit het onderzoek.

Een tweede premisse die lijkt vervuld te moeten worden, is de planmatige aanpak. Leerlingen verwachten van de leerkracht dat hij/zij (nog) steeds de onderwijskundige expertise heeft zeker op vlak van leerinhouden. We refereren hier aan de subschalen “inhoud van lessen” en “manier van leren” waar leerlingen rapporteren dat zij niet zoveel inspraak ervaren. Ook al rapporteren ze dit “tekort”, ze verwachten dat leerkrachten het overzicht bewaren van wat ze moeten leren. Dit sluit aan bij eerder onderzoek (Bovill & Bulley, 2011 in: Könings, 2014): “Although there is a strong need for more student participation in instructional design processes, teachers and designers have to be the gatekeepers to the curriculum.” … Moreover, students’ expertise for instructional design is limited, as many of them are not yet able to control their learning in a way that is optimal for learning (Kirschner and Van Merriënboer 2013). They might misregulate their learning, prefer ways of learning that are not always best for them and have difﬁculties to choose learning activities in case of too many options (ibid).

Een laatste basisvoorwaarde is “continuïteit” of volhouden van de acties om meer inspraak en participatie te verlenen. Op moment dat leerlingen ervaren dat de actie een “losse flodder” is of een eenmalig iets, zijn ze hierin teleurgesteld en minder bereid om nog te participeren in een latere fase.

*Elsie: “De leerkracht stond voor de deur en zei goeiemorgen tegen iedereen maar dit heeft de leerkracht maar enkele dagen volgehouden. Ik vond dit leuk maar wel jammer dat hij dit nu niet meer doet.”*

*Manuel: “De regels die opgesteld waren, werden verwaterd.”*

We kunnen concluderend dat de valkuil die leerkrachten zien bevestigd wordt door leerlingen. Hiermee kan een bepaalde weerstand bij leerkrachten beantwoord worden: het stimuleren van participatie gedijt het best binnen een doordachte, gestructureerde aanpak. Dit onderzoeksresultaat ligt tevens in de lijn van onderzoek van Aelterman & Vansteenkiste (2018) waarin “afstemmend” en “begeleidend” leerkrachtgedrag een betere voorspeller blijken te zijn voor de leermotivatie van leerlingen. Hypothese is dan ook dat er eerst afstemming en begeleiding dient te zijn alvorens in te zetten op participatie.[[12]](#footnote-12)

Het is belangrijk jezelf als leerkracht niet te verloochenen en een plan van aanpak op te stellen, afgestemd op de klasgroep. Dit zal voor de gevraagde continuïteit zorgen!

*Mohammed: “Het boeit mij niet!”*

Beter kon de conclusie niet klinken. In een focusgroep riep Mohammed “het boeit mij niet”. Het kostte de nodige tijd en afstemming om de betekenis van zijn uitspraak te achterhalen. Bleek dat hij hiermee wilde zeggen dat op sommige domeinen in het klasgebeuren hij helemaal geen inspraak wilde. De taak van de leerkracht, bijgetreden door andere leerlingen in de focusgroep, is “te zorgen voor structuur, orde”. Slechts als dat er is, kan er inspraak zijn en dan nog afgestemd, geleidelijk opgebouwd en volgehouden!

### Participatiepakket

Gebaseerd op bovenstaande onderzoeksresultaten moet het design van het pakket aangepast worden. De inschatting van jezelf als leerkracht en je klasgroep blijkt een noodzakelijke eerste stap en moet verder uitgewerkt worden om tot een bruikbaar zelfevaluatie-instrument te komen. Daarbij is het zinvol om meerdere opties aan te bieden, zodat het voor leerkrachten mogelijk is te kiezen voor deze opties. Binnen de opties dienen er twee aandachtspunten te zijn:

* Veiligheid: de leerkracht moet zichzelf kunnen inschatten op een manier zoals hij/zij dit wil.
* Taaklast: de leerkracht moet datgene kunnen kiezen wat hij haalbaar ziet.

De zelftest (Vansteenkiste, 2015) die werd gebruikt bleek een goed startpunt te zijn, maar is vooral gericht op de (behoeften) van de leerlingen. Het valt te overwegen om dit aan te vullen en/of te vervangen door een instrument dat leerkrachtgedrag beter in kaart brengt. In het onderzoek bleek immers dat de gebruikte zelftest reeds een inschatting vergt van de leerkracht over de leerlingen, terwijl het een beter uitgangspunt zou zijn dat ze hun eigen leerkrachtgedrag zouden inschatten. Op basis van bovenstaande criteria is het voor sommige leerkrachten zinvol om een zelfinschatting aan te vullen met collegiaal consult, klasgesprek en zelfs 360° feedback.

Deze eerste inschatting zorgt ervoor dat een leerkracht gerichter en vooral in verbinding en planmatig te werk kan gaan om inspraak en participatie te stimuleren.

De afstemming met de klasgroep kan op een aantal manieren tot stand komen, opnieuw afhankelijk van de leerkracht en de specificiteit van de klasgroep.

Enerzijds kan de leerkracht ervoor kiezen om in te zetten op het leef- en/of leerklimaat (cf. toolbox) waarbij hij/zij respectievelijk afstemming zoekt bij de beleving van de leerlingen (welbevinden) of hun wensen op vlak van leren.

Anderzijds kan een leerkracht direct kiezen voor een aanpak binnen feedback en evaluatie, waardoor hij/zij zich ook openstelt voor alle aspecten van het leren.

Ik weet niet goed wat ik met deze paragraaf moet doen, want dit is wellicht geen “onderzoeksresultaat”; is vooral om het pakket/toolbox verder uit te werken. Daarom zette ik dit hier echter wel, omdat de onderzoeksvraag “hoe”? is en ik eigenlijk veel concreter – op tool- en actieniveau – een aantal bevindingen wou uitschrijven. Blijft de vraag of dit de juiste plaats is???

### Belang van ondersteuning van collega’s en schoolbeleid

De bovenstaande bereidheid waarvan sprake hangt niet volledig af van collega’s en schoolbeleid, maar om inspraak en participatie te verhogen is dit heel erg belangrijk: overleg met collega’s (intervisie), steun van schoolbeleid (interesse, mogelijkheden).

*Steven, deelnemende leerkracht, beschrijft de reactie van de andere leerkrachten: “De ene collega zegt: dit kan niet, ander collega zegt heel goed. Sommige vinden dat ik daardoor veel te dicht bij de leerlingen sta, terwijl ik vind dat je niet op die manier veel gedaan krijgt.”*

Opvallend echter is niet het verschil in visie tussen leerkrachten, maar dat dit vaak niet besproken wordt; het is eerder iets impliciet waarvan iedereen weet dat het speelt, maar er wordt niet verder op ingegaan. Een aantal deelnemende leerkrachten (van verschillende scholen) halen dit aan als een gemis: door overleg kan veel frustratie onderling weggewerkt worden, maar kan er ook tot meer steun en begrip gekomen worden.

*Nora, deelnemende leerkracht, antwoordt op de vraag hoe collega’s hier tegenaan kijken: “Ieder zijn ding. Meestal bij klassenraden bij moeilijke klassen wordt soms overlegd hoe dit aangepakt moeten worden. Er is weinig overleg mbt participatie. Ieder voor zich. Niet iedereen staat daarvoor open. Dat gevoel van samenhorigheid, verbinding is er nog niet.”*

Een ander element dat daarmee samenhangt is de onzekerheid: als er al weinig steun is van collega’s sta je er alleen voor.

*Angelique, deelnemende leerkracht: “De collega’s zijn verdeeld: de oude garde heeft het hier moeilijk mee; zij geloven er niet meer. De jonge garde wel. De 1ste graad leerkrachten zijn daar wel naar op zoek: “hoe kan ik de gasten in mee krijgen.” “Zij weten niet goed hoe zij dit moeten doen”.*

Het schoolklimaat ten slotte bleek een heel belangrijke factor te zijn, zowel om de bereidheid van leerkrachten te stimuleren, als de continuïteit te garanderen.

*Nora: “Schoolklimaat? Naar leerkrachten toe, ik heb het gevoel dat veel dingen opgelegd worden en wij moeten volgen. Ik ondervind daar zelf niet veel last van, maar leerkrachten voelen zich niet altijd gesteund. Er wordt meer naar verhaal van leerlingen geluisterd.*

*Voor Eveline is het nog meer uitgesproken: “Geen inspraak op schoolniveau.”*

*De schouderklopjes van directie waarover Steven praat doen deugd.*

We laten Eveline, deelnemende leerkracht concluderen: “*Inspraak is essentieel voor mij, ik sta in de klas (niet voor de klas). Leerlingen inspireren mij dagelijks, zonder participatie is dit niet mogelijk, leerlingen leren ook mij iets, zij bekijken de dingen soms anders. Participatie is niet weg te denken!”*

# Effect van inspraak en participatie

Een van de bijkomende onderzoeksvragen ging over het vraagstuk welk effect dit experiment had op welbevinden, leermotivatie en ervaren mate van inspraak. We refereren hier aan de kritische reflectie in het volgende stuk, omdat deze vraag nood heeft aan kadering, nuancering. Toch willen we een aanzet tot antwoord niet uit de weg, rekening houdend met de kritische reflectie.

Zoals reeds aangehaald kozen we ervoor om in ons onderzoek te focussen op de impact op welbevinden, leermotivatie en ervaren mate van inspraak.

## Welbevinden

Van Damme et al (2001) signaleerden reeds hoe moeilijk het is uitspraken te doen over welbevinden van leerlingen, zeker als het gaat om eenmalige metingen. In ons onderzoeksopzet hebben wij hierop ingezet door meerdere bronnen (survey, individuele gesprekken, focusgroepen) verspreid over het jaar te gebruiken. Om uitspraken te doen over het welbevinden van leerlingen baseerden wij ons op De Lee en De Volder (2009) die de vragenlijst welbevinden voor de onderwijsinspectie ontwikkelden[[13]](#footnote-13): “Het welbevinden van een leerling is de mate waarin de leerling de school en klas beleeft vanuit zijn actuele en duurzame schoolervaringen en is multidimensionaal. Het is het resultaat van zijn perceptie op de dimensies: 1) tevredenheid, 2) academisch zelfconcept, 3) pedagogisch klimaat en 4) participatie.”[[14]](#footnote-14)

We kunnen stellen dat het welbevinden van de leerlingen reeds bij aanvang heel erg hoog was. In de klas zelf bleek dit nog een stuk hoger te zijn dan in het algemeen op school en nadere analyse wees uit dat dit vooral met de aspecten te maken had waar nog verbetering mogelijk was volgens de leerlingen, zijnde “infrastructuur” en “pauzebeleid”[[15]](#footnote-15).

Met infrastructuur wordt een divers aantal thema’s geclusterd zoals “meer mogelijkheden op vlak van ICT”, “meer groen in de school”, “aangepaste klaslokalen”. Bij pauzebeleid geeft men allerhande manieren aan waarop men kan inzetten op activiteiten, indeling van ruimtes en functies,…

Door deze beginsituatie van hoog welbevinden kunnen geen uitspraken gedaan worden wat precies de impact is van het experiment. Leerlingen, zeker in de school waar er nog niet veel werd ingezet op inspraak en participatie in de klas, getuigen wel van een beter gevoel.

*Ana & Ariane: “We voelden ons veel beter in de klas omdat we zelf beslissingen mochten nemen.”*

*Ana: “Ik vond de lessen leuker omdat we eens actief bezig waren. We hadden meer zin om de les te volgen.”*

*Els: “Je toont meer interesse en geeft meer aandacht de leerkracht omdat het leuker is dan gewoon in de klas zitten.”*

Er werd tevens veel gerefereerd aan een “betere klassfeer”. Zoals hierboven reeds aangehaald bleek het experiment een negatieve impact te hebben op de sfeer als er een gebrek aan structuur was.

## Leermotivatie

Voor de analyse van leermotivatie werd gebruik gemaakt van de indeling zoals beschreven in Vansteenkiste en Soenens (2015): autonome (intrinsieke) motivatie en gecontroleerde motivatie[[16]](#footnote-16) met als subtypes externe, geïntrojecteerde en geïdentificeerde motivatie.

Uit kwantitatieve analyse (zie grafiek 1.1.) blijkt dat het aandeel dat intrinsiek gemotiveerd is – 13,12% (meestal wel) en 5,65% (ja) - vrij goed te vergelijken valt met de cijfers uit eerder onderzoek, waar 9,4% veel en 2,0% zeer veel werd gerapporteerd (Vansteenkiste, 2015). Wel afwijkend is de populatie in ons onderzoek dat nadrukkelijk een zeer lage intrinsieke motivatie blijkt te hebben: 51,58% (tov 20,9% uit eerder onderzoek). Vraag is echter met wat dit precies te maken heeft; dit werd ook niet verder bevraagd in de individuele gesprekken of focusgroepen.

Grafiek 1.1: intrinsieke motivatie van de leerlingen in de deelnemende scholen

(lime survey, eindmeting)

Interessant voor onze verdere kwalitatieve analyse bleek de spreiding van antwoorden op vraagniveau. Op de grafiek (1.2.) is te zien dat, hoewel de intrinsieke motivatie (“ik vind het leuk en/of boeiend”) laag scoort, de leerlingen wel het belangrijk vinden te leren uit persoonlijk belang (“ik vind het belangrijk”) en iets minder om dingen bij te leren. Dit resultaat vinden we ook terug bij de gesprekken van de leerlingen en de focusgroepen waarin wordt gezegd dat het resultaat (bijv. van een project), de praktijkgerichtheid (wat ze ermee kunnen doen) en het toekomstperspectief (wat ze willen worden) maakt of een leerling al dan niet gemotiveerd is (of kan worden).

Een tweede aspect dat uit deze resultaten blijkt is het belang van “de blik van de ander”, sociale referentie. Het is niet zozeer omdat iets “verplicht” is of omdat ze zelf “schuld” of “schaamte” voelen als zij iets niet hebben gedaan, het is vooral de “verwachting” van – gewaardeerde (?) (Vansteenkiste, 2015) – anderen die de leermotivatie bepaalt. In de mindere mate zien we ook de indruk die ze nalaten.

Grafiek 1.2: Leermotivatie, gebaseerd op de eindmeting (lime survey)

Op vlak van leermotivatie werd een grote diversiteit gemerkt in de gesprekken en focusgroepen. Een aantal onder hen bleken bijzonder gemotiveerd – zelfs gepassioneerd – door de materie, terwijl een aantal onder hen de studierichting iets was dat van “moeten” bleek. Deze diversiteit bleek ook uit de manier waarop ze inspraak wilden.

*Alaïs die in de focusgroep sprak over “minimalistische fotografie” wil “meer technische dingen” en inspraak bij de opdrachten en inhoud van de lessen.*

*Frank zou graag inspraak hebben over het lesonderwerp “tekenen”, zowel wat er mag getekend worden, als hoe, de manier waarop. Hij heeft wel nog geen idee wat hij dan specifiek zou vragen, daar zou hij moeten over nadenken.*

*Mireille vindt het leuk dat er muziek op staat tijdens de lessen.*

Deze klasgroep bleek ontzettend tevreden te zijn met de manier waarop de leerkracht hen in het begin van het experiment zelf liet verwoorden wat ze belangrijk vinden (om te veranderen). Allen rapporteerden ze ook dat dit op zich als heel erg positief werd ervaren. Opnieuw is het vanuit het onderzoek onmogelijk om hierop uitspraken te baseren welke impact dit heeft op leermotivatie. Het toont echter opnieuw aan dat een doordachte manier van inspraak verlenen – in afstemming – heel belangrijk is.

In de gesprekken en focusgroepen waar een algemeen lage leermotivatie te merken was, zagen de meesten de zin van de lessen niet in, konden heel moeilijk omgaan met het feit dat “resultaten” uitbleven en waren heel duidelijk in hun visie op leren.

*Op de vraag wat hem motiveert in de lessen, op school, antwoordt Nabil: “Veel spelletjes spelen!”*

*Mehmed: “Meer dingen met de handen!”*

De leerkracht speelde hier ook op in door ontspanning of praktijkgerichtheid in het vooruitzicht te stellen na aandacht in een les. Dit apprecieerden de leerlingen ook, maar of hun leermotivatie daardoor veranderd is, daar kunnen we geen uitspraken over doen. Hier lijkt het een werk van lange adem, omdat de meesten onder hen nog hun weg aan het zoeken zijn in onze samenleving.

## Ervaren mate van inspraak

De leerlingen rapporteren een verhoging van de “ervaren mate van inspraak”.

Uit de gesprekken met de leerlingen en de focusgroepen wordt in drie klassen gesteld dat er weinig verschil is ten opzichte van voor het experiment. Ze geven wel heel krachtige voorbeelden van hoe de participatie tot stand komt.

*Amber omschrijft het zo: “Mevrouw probeert aan te passen en vraagt wat willen jullie doen?” of “Soms teveel uitleg, maar we mogen dit zeggen.”*

*Fiona, een andere leerling uit dezelfde klas vertelt over de toepassing van een methodiek: “We hebben samen kaartjes gemaakt over wat moest veranderen in de klas en daar is rekening mee gehouden.”*

In twee andere klassen wordt door leerlingen een groot verschil ten opzichte van voor het experiment gerapporteerd.

*Alyssa zegt hierover: “De leerlingen en leerkracht werkten meer samen met elkaar. Vroeger deden wij dit niet echt. Bijvoorbeeld in een cirkel vragen beantwoorden, keuze in het maken van vragen voor de toets en dit dan ook inplannen in onze persoonlijke agenda.”*

*Van dezelfde klas zeggen leerlingen: “We merken een groot verschil op nu tussen leerkrachten die een ‘saaie’ les organiseren en de leerkracht die nu actievere lessen toepassen.”*

Uiteraard blijft de vraag welke factoren voor deze vooruitgang zorgen: het experiment op zich en daaraan gekoppelde motivatie, de coaching, de aangereikte tools,…? Feit is dat leerlingen rapporteren dat zij het heel belangrijk vinden dat er wordt ingezet – blijvend of vernieuwend – op participatie.

In het onderzoek geldt dit vooral voor “de ervaren mate van inspraak”, hoewel er door leerlingen ook een positief effect op de leermotivatie wordt gerapporteerd. Er moet echter nog verder onderzocht worden in welke mate dit bijdraagt tot de leermotivatie. Wat welbevinden betreft, kunnen we ook hier spreken van een “plafondeffect”: in de 3 scholen was het welbevinden van leerlingen heel erg hoog! Dit positieve resultaat moet verder aangevuld worden met een aantal belangrijke “basisvoorwaarden”.

Als we meer specifiek gaan kijken op welke vlakken de leerlingen meer inspraak hebben ervaren, is er de vaststelling dat leerlingen op 5 van de 8 aspecten reeds een hoge mate van inspraak ervaarden (zie grafiek). Leerlingen rapporteren dat ze terechtkunnen bij de leerkracht, dat er wordt geluisterd naar hen, dat er geholpen wordt als dit nodig is,…

Bleek echter dat de ervaring van leerlingen op “inhoud van lessen”, “manier van leren” en “veel samenwerken” anders was. Hier ervaarden ze minder inspraak. In de focusgroepen werd dit verder onderzocht om een antwoord te krijgen op de vraag of zij hier vragende partij voor zijn en of ze dit echt belangrijk vinden.

Wat betreft “inhoud van lessen” en “manier van leren”[[17]](#footnote-17) bleken de leerlingen inderdaad meer inspraak te willen, maar dit ook niet als belangrijkste te beschouwen. Zoals hierboven vermeld vinden ze de andere aspecten van inspraak veel belangrijker. Zaken die te maken hebben met afstemming (terecht kunnen bij een leerkracht, iemand die naar hen luistert, hulp biedt) vinden zij het belangrijkst[[18]](#footnote-18). Toch is er een vraag bij hen – eens de basisvoorwaarden voldaan – om hier meer betrokken bij te worden.

*Eigen-leerkracht is een tool die vaak werd gebruikt en hier specifiek op inspeelt. Nina, deelnemende leerkracht rapporteert hierover: “Bij de les spelling mochten ze zelf kiezen op welke manier ze deze leerstof wilden herhalen: via zelfstandig werk, in duo’s of aangebracht door mij. Leerlingen vonden het fijn dat ze de keuze kregen op welke manier te werken. Gevoel van autonomie!”*

Interessant in de toepassing van de tool “eigen-leerkracht” is dat de leerkachten rapporteren dat de uitvoering van deze tool steeds beter verliep, omdat “klasmanagement” een aandachtspunt bleef. Dit sluit natuurlijk aan bij een van de bevindingen van de centrale onderzoeksvraag. Gaandeweg rapporteren leerkrachten dat ze deze twee aspecten - “eigen-leerkracht” en “klasmanagement” - steeds beter konden integreren.

Wat betreft “samenwerken” zijn de meningen heel erg verdeeld. Een aantal leerlingen wil dit helemaal niet, terwijl anderen hier wel vragende partij voor zijn. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek (Vansteenkiste & Soenens, 2015) dat “ondersteunende aanwezigheid van anderen kan het plezier verhogen, maar is hiervoor geen noodzakelijke voorwaarde”[[19]](#footnote-19). Uiteraard bepaalt deze visie dan ook of ze het al of niet belangrijk vinden.

# Kritische reflectie onderzoeksresultaten

De onderzoeksresultaten op de centrale onderzoeksvraag “hoe leerkrachten en leerlingen samen kunnen werken om de participatie te verhogen” zijn voornamelijk gebaseerd op kwalitatief onderzoek en ging zoals eerder aangehaald eerder in de richting van actie-onderzoek. Uiteraard kunnen de resultaten niet zomaar gegeneraliseerd worden en zullen ze onderdeel zijn van verdere toetsing in het vervolgonderzoek.

Ondanks deze vaststellingen is het opvallend hoe de resultaten in de lijn liggen van onderzoek van Aelterman en Vansteenkiste (2018) en zijn er opvallende linken met andere onderzoeken (cf. voetnoten in de tekst). Vooral in de mogelijkheid om dit te vertalen in een bruikbaar instrument voor de leerkrachten ligt de kracht van het eerste deel van ons onderzoek. Na overleg met Prof. Dr. Vansteenkiste (9/10/2018) werd de complementariteit benadrukt: in het vervolgonderzoek kunnen we volop inzetten op de valorisatie van het instrument (participatiepakket en toolbox) waar in een latere fase UGent al dan niet in samenwerking met Arteveldehogeschool effectstudies kunnen uitvoeren.

# Vervolgonderzoek

In het vervolgonderzoek zetten we volop in om de voorlopige onderzoeksresultaten verder af te toetsen via participatief actie-onderzoek dat tegelijkertijd dienst doet om de resultaten te upscalen: we betrekken een ganse groep leerkrachten die aan de slag gaat met het pakket en de toolbox. Daarmee willen we bijkomende feedback krijgen op de ontwikkelde instrumenten en tevens een belangrijk aspect van collegialiteit integreren in de uitvoering.

Een tweede aspect in het vervolgonderzoek bestaat uit een survey die we breed willen verspreiden onder leerkrachten 1ste graad secundair onderwijs, vooral om de belemmerende en faciliterende factoren om participatie in de klas te stimuleren, in kaart te brengen. Deze factoren zullen mee in rekening worden gebracht bij de verder ontwikkeling van het pakket en de toolbox.

# Valorisatie

Op basis van de voorlopige onderzoeksresultaten kunnen we gerichte wijzigingen doorvoeren aan het participatiepakket en toolbox[[20]](#footnote-20).

Zo zal de eerder vernoemde zelfinschatting van de leerkracht geïntegreerd worden in het pakket. Hiervoor zal gebruik gemaakt worden het “circumplex”, ontwikkeld door Aelterman & Vansteenkiste (2018), aangevuld met een aantal gerichte vragen op vlak van overtuigingen en motivatie van leerkrachten. Het vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen hoe we dit best kunnen doen: generiek dan wel op actie- of toolniveau. Steeds zullen we de 2 criteria (veiligheid en taaklast) hanteren om een beslissing te nemen in deze of gene richting. De feedback van een gans leerkrachtenkorps in het vervolgonderzoek zal richtinggevend zijn.

De nood om planmatig te werk te gaan wordt vertaald in een ordening van de tools aan de hand van een aantal parameters die telkens worden beoordeeld op een 3-puntenschaal. Zo kunnen leerkrachten de toolbox zo gebruiken dat ze, op basis van hun “profiel” en plan van aanpak, bij de tools terechtkomen die het best aan hun vraag tegemoetkomt.

1. Structurerend

Elke tool krijgt een beoordeling, gaande van positief (+) wat betekent dat de tool op zich reeds heel erg structurerend werkt. Hier kan een leerkracht voor kiezen als hij/zij aanvoelt dat dit noodzakelijk is om met een specifieke klasgroep te werken aan inspraak en participatie. Bij neutraal (0) is de gerichtheid van de tool niet meer of minder structurerend, terwijl negatief (-) betekent dat de leerkracht bij toepassing van die tool volop inzet op de autonomie van leerlingen.

Deze parameter houdt natuurlijk direct verband met het klasmanagement.

1. Exploratief

De tools krijgen een tweede beoordeling voor de mate waarin ze heel erg exploratief en open zijn om te achterhalen wat de wensen zijn van leerlingen, wat zij belangrijk vinden, wat hun mening is,… Tools die hier op gericht zijn, krijgen een positieve beoordeling; bij neutraal is er niet direct die gerichtheid; bij negatief heeft de leerkracht al voldoende zicht op wat leeft bij de leerlingen en zal de tool op andere zaken meer nadruk leggen.

Deze parameter is gebaseerd op de noodzaak om afstemming te zoeken met de leerlingen.

1. Participatiegraad

We kiezen ervoor om deze graden te vereenvoudigen en te herleiden tot een 3-tal, gebaseerd op Druin (2002): de leerling als gebruiker (“user”), uitvoerder (“tester”) en mede-ontwerper (“design partner”).

De positieve pool kan dan worden omschreven als “samen beslissen”: of het nu om ideeën van leerlingen zelf gaat, of de leerkracht biedt een aantal keuzemogelijkheden aan, in deze participatiegraad wordt maximaal ingezet op een beslissingsproces waarin de leerlingen zelf mogen kiezen. Neutraal betekent in dit geval vooral dat er wordt gevraagd naar de mening van leerlingen om de beslissing op te baseren. Negatief betekent hier dat de leerlingen maximaal worden geïnformeerd en dat zij ook feedback kunnen geven, maar dat de keuze voor deze of gene aanpak gemaakt is.

Elke leerkracht kan vooraf aangeven naar welke tool hij/zij op zoek is en een aantal parameters ingeven waardoor direct een selectie wordt gemaakt van de tools.

Op basis van overleg zou een andere optie kunnen zijn te werken met een matrixmodel waarin er slechts één parameter wordt gedefinieerd, zijnde “moeilijkheidsgraad”. Dit heeft dan vooral te maken met aspecten als gebruiksvriendelijkheid, taaklast,… De tools kunnen vervolgens geordend worden via het circumplex (Aelterman, 2018) wat het grote voordeel heeft dat er reeds onderzoek is gebeurd naar deze ordening van leerkrachtgedrag én het perspectieven biedt voor later (effect)onderzoek.

De gekozen ordening per thema (leef-, leerklimaat, evaluatie/feedback en werkvormen) is een andere as in de matrix en blijft behouden, zij het dat we een verdere analyse zullen toepassen op de 4de categorie (werkvormen) die mogelijks geïntegreerd kan worden in de andere categorieën.

# Bronnen

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., & Reeve, J. (2018). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. In: *Journal of Educational Psychology, Sep 13*.

Cornelissen, F. (2006). *Laat vernieuwing groeien (een onderzoek naar de begeleidingskenmerken van leerkrachten die actieonderzoek uitvoeren)*. Universiteit Twente: master thesis.

De Lee, L. & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen van het basisonderwijs*. Afstudeerscriptie Universiteit Antwerpen (promoter: Prof. Dr. Van Peteghem)

Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. Behaviour and Information Technology, 21, 1–25.

Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils (What’s in it for schools)*. New York: Routledge

Kirschner, P. A., & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. Educational Psychologist, 48, 169–183.

Könings, K., Seidel, T. & van Merriënboer, J. (2003). *Participatory design of learning environments: integrating perspectives of students, teachers and designers*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.

Könings, K., Brand-Gruwel, S. & van Merriënboer (2010). An approach to participatory instructional design in secondary education: an exploratory study. *Educational Research. 52,* 45-59.

Mighelbrink, F. (2015). *De kern van participatief actie-onderzoek*. Amsterdam: SWP Uitgeverij.

Thapa, A. et al (2013). *A review of school climate research.* In: Review of educational research published online 19 april 2013.

Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation (listening to silent voices)*. Teachers college: Columbia University.

Smith, R. (2016). *Teach children, increase classroom participation and student engagement*. Education.

Van Damme, J. et al (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project.* Leuven: Acco.

Vansteenkiste, M., Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei (Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*). Leuven: Acco.

1. Voor een uitgebreide omschrijving van de uitgangspunten verwijzen we naar het projectvoorstel en -samenvatting, vrij consulteerbaar via de website “Participatie in de klas”. [↑](#footnote-ref-1)
2. Net zoals in Flutter & Rudduck (2004) willen wij benadrukken dat dit onderzoek naar de perspectieven van leerlingen en leerkrachten geenszins de bedoeling heeft om als enige invalshoek te dienen voor schoolontwikkeling; het is echter een cruciaal perspectief net om het schoolbeleid voldoende af te stemmen. Könings et al (2013) schreef hier een interessant artikel over dat dienst kan doen al deze perspectieven te integreren. Met het vervolgonderzoek willen wij volop inzetten op “upscaling” van de resultaten. [↑](#footnote-ref-2)
3. We verwijzen hier naar een aantal bijlagen: bijlage 1 geeft een overzicht van de periodes waarin de respectieve scholen deze survey hebben afgenomen; bijlage 2 biedt een overzicht van de vragenlijsten die werden gekozen in de survey; bijlage 3 de analyse op vraagniveau van de vragenlijst welbevinden; bijlage 4 bevat het rapport van de kwantitatieve analyse van deze bevraging. [↑](#footnote-ref-3)
4. Met deze werkwijze wilden we de verschillende interpretaties met elkaar confronteren; in de meeste aspecten is letterlijk weergegeven wat de leerkracht zei; voor het aspect “leerkrachtstijl” was dit wat moeilijker, omdat zelfinschatting en inschatting van de onderzoeker(s) soms uiteenliep. [↑](#footnote-ref-4)
5. In bijlage 6 zit een overzicht van de vragen die werden gesteld aan de leerkracht bij het uitvoeren van het experiment (na elke tool). [↑](#footnote-ref-5)
6. In bijlage 1 zit een overzicht van de coachingsgesprekken. [↑](#footnote-ref-6)
7. We verwijzen naar het tussentijds rapport van deze kwantitatieve analyses. We willen hier aan toevoegen dat we van bij het begin, op basis van deze feedback, gefocust hebben op het kwalitatieve onderzoek en dat we deze kwantitatieve analyses en de resultaten van de onlinebevraging als extra bron en vooral toetssteen hebben gebruikt voor de onderzoeksresultaten uit het kwalitatief onderzoek. [↑](#footnote-ref-7)
8. We refereren hier aan de basisprincipes zoals beschreven in Cornelissen (2006) en Mighelbrink (2015). [↑](#footnote-ref-8)
9. Bij de onlinebevraging werden door anderstalige leerlingen vragen gesteld bij “vrije tijd”, “terecht kunnen bij”. Het is belangrijk dat we de nodige duiding geven en dit kan makkelijker in direct contact. [↑](#footnote-ref-9)
10. Er wordt gewerkt met citaten ter illustratie. Uiteraard zijn alle namen van leerlingen en leerkrachten fictieve namen. [↑](#footnote-ref-10)
11. We willen hiermee geen uitspraak doen *ten opzichte van* de controlegroep of van een bepaalde norm. Deze scores werden enkel geconsulteerd om de hypothesen vanuit het kwalitatief onderzoek extra te toetsen (zie ook analyse kwalitatieve onderzoeksresultaten) [↑](#footnote-ref-11)
12. In kader van valorisatie wordt dan ook gebruik gemaakt van de “circumplex” aanpak die werd ontwikkeld door Alterman & Vansteenkiste (2018) [↑](#footnote-ref-12)
13. Deze vragenlijst – deels herwerkt op basis van de criteria methodologie & toegankelijkheid – werd ook gebruikt in de survey. [↑](#footnote-ref-13)
14. Merk op dat in de definitie “kind” vervangen is door “leerling” en we tevens de dimensie van de klas eraan hebben toegevoegd, door ons onderzoeksopzet dat gericht is op een klassituatie. [↑](#footnote-ref-14)
15. Dit sluit heel erg aan bij de bevindingen van onderzoek van VUB en UGent. Prof. Engels (VUB): “Leerlingen hechten meest belang aan wat dicht bij hen staat, dus aan de contacten in de klas met de leerkrachten en de leerlingen.” (in: GO!, Tijdschrift, sept 2008) Dit belang werd ook in ons onderzoek bevestigd en het welbevinden van de leerlingen op dit klasniveau bleek heel erg hoog. [↑](#footnote-ref-15)
16. Autonoom wordt in het boek omschreven als “zin, goesting”, terwijl de gecontroleerde types eerder “moetivatie” is. [↑](#footnote-ref-16)
17. Flutter & Rudduck (2004) bieden hier een bruikbaar conceptueel kader voor en stellen een aantal richtinggevende vragen omtrent “manieren van leren”. Dit kader wordt gebruikt om te vertalen als bruikbare tool in het thema “leerklimaat”. Verder zullen we Könings et al (2003, 2010) “participatory design” meenemen in de verdere ontwikkeling. [↑](#footnote-ref-17)
18. Thapa (2013) spreekt in die context van “relational trust in the school community is essential.” [↑](#footnote-ref-18)
19. Dit in tegenstelling tot de 2 andere behoeftes in de zelf-determinatie-theorie: autonomie en competentie. De dingen die we graag doen, zijn de dingen we echt willen en waarin we relatief goed zijn. Verbondenheid – dit samen met anderen doen – is geen noodzakelijke voorwaarde als we deze parameter “ervan mate van inspraak” in relatie zien met welbevinden en leermotivatie. [↑](#footnote-ref-19)
20. In dit rapport kiezen we ervoor op de “testversie” niet te beschrijven, we verwijzen hiervoor naar de “informatiebrochure voor leerkrachten” en “toolbox 1.0.” op eenvoudig verzoek te consulteren. [↑](#footnote-ref-20)