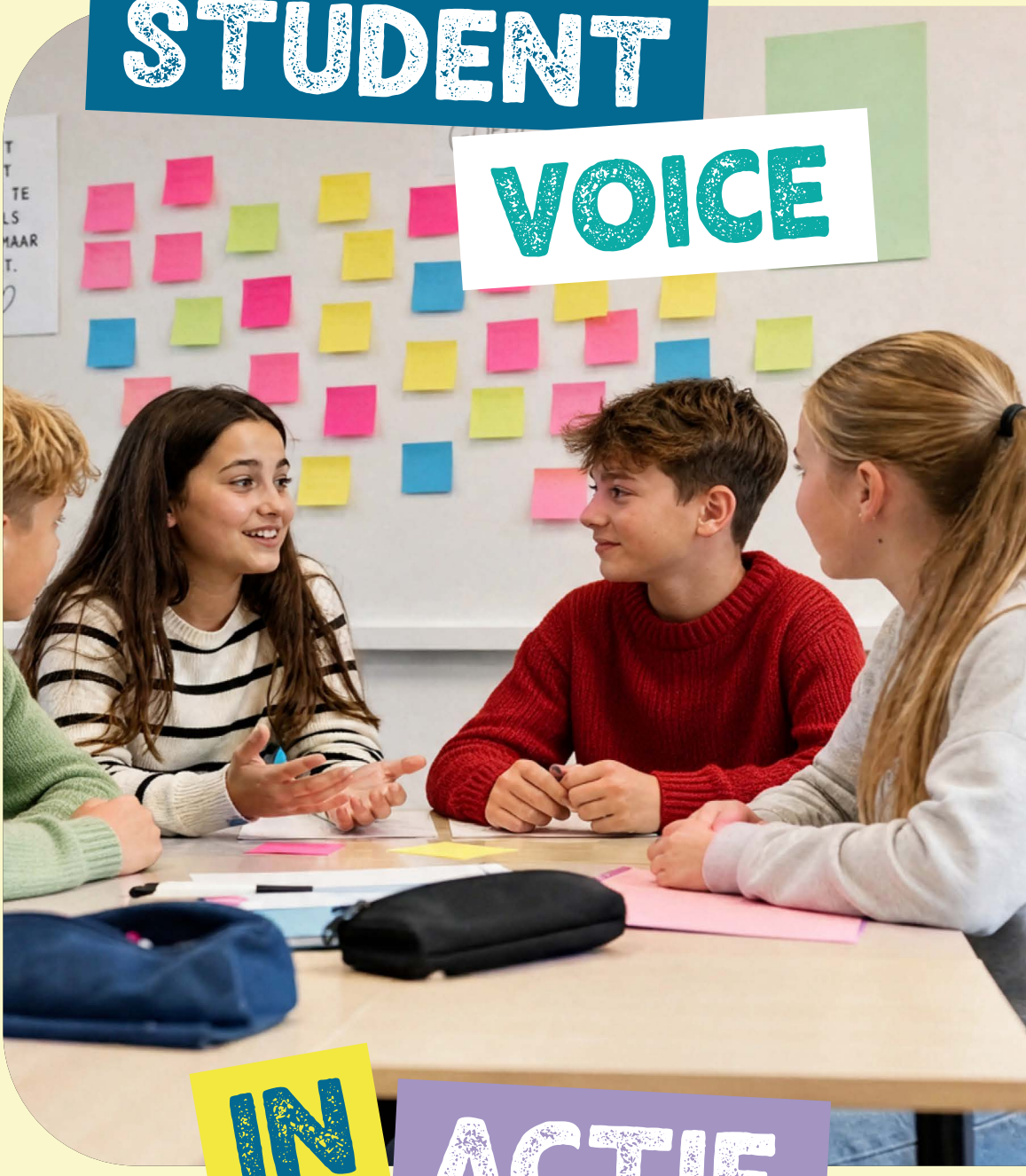
STUDENT VOICE IN ACTIE



STUDENTS 4 CHANGE

Onderwijs ontwerpen met je leerlingen

Deze inspiratiegids bevat de onderzoeksresultaten van het project Students4change!, gefinancierd door Regieorgaan SIA [RAAK.PRO04.039], onderdeel van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO)

INHOUDSOPGAVE

Inleiding 6

Hoofdstuk 1
De kracht van student voice: van dalende motivatie naar actieve betrokkenheid 17

Hoofdstuk 2
Aan de slag met student voice: ontwerpprincipes 30

Hoofdstuk 3
Wat hebben leerlingen nodig om hun stem te geven? Aandachtspunten voor student voice 49

Hoofdstuk 4
Learning Design Studio's om student voice te ontwikkelen in de school 62

Hoofdstuk 5
Slotbeschouwing 76

Bronnen 82

Colofon 90

INLEIDING

Emma Strating, Kristin Vanlommel & Marjan Vermeulen

> "In de basis denk ik dat onderwijs meer en meer iets is dat je samen doet. Daar waar het vroeger zenden en ontvangen was, ervaar ik dat nu niet meer zo. Leerlingen hebben andere behoeftes om informatie op een andere manier te verwerken dan vroeger."
>
> - Leraar



Hoe kunnen we leerlingen een stem geven in het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs? Die vraag vormt een grote uitdaging voor scholen. In een tijd waarin leraren vaak geconfronteerd worden met leerlingen die zich minder betrokken en gemotiveerd voelen, groeit het besef dat duurzame verandering niet alleen voor, maar ook met leerlingen vorm krijgt. We kunnen daarom niet om de stem van een van de belangrijkste belanghebbenden heen: de leerling zelf. Leerlingen brengen dagelijks vele uren door op school. Zij ervaren het onderwijs van binnenuit en weten vaak goed te benoemen wat hen ondersteunt, motiveert of net belemmert in hun leerproces. Toch wordt hun perspectief niet altijd systematisch meegenomen in de manier waarop onderwijs wordt ontworpen en georganiseerd.

De vraag hoe leerlingen betrokken kunnen worden bij hun onderwijs is belangrijk voor scholen, maar reikt verder dan de klascontext alleen. Onderwijs heeft niet alleen de opdracht om kennis over te dragen, maar ook om jonge mensen voor te bereiden op actieve participatie in een complexe samenleving. In een snel veranderende, diverse samenleving is het vermogen om niet alleen vóór leerlingen, maar ook mét hen onderwijs vorm te geven maatschappelijk relevanter dan ooit. Wanneer leerlingen ervaren dat hun stem ertoe doet, leren zij verantwoordelijkheid nemen, kritisch denken, samen werken en eigenaarschap ontwikkelen. Vaardigheden die niet alleen bijdragen aan sterker leren, maar ook aan burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid. Scholen die ruimte maken voor de stem van de leerling investeren daarom niet alleen in gemotiveerde leerlingen, maar ook in een samenleving waarin mensen leren luisteren naar elkaar en samen beslissingen en verantwoordelijkheid nemen.

Daarnaast laat onderzoek zien dat intrinsieke leermotivatie een belangrijke voorwaarde is voor leren.[26] Leerlingen die zich gehoord voelen en ervaren dat hun perspectief serieus wordt genomen, zijn vaker betrokken, tonen meer eigenaarschap en ervaren meer betekenis in hun schoolwerk. Bovendien raakt deze vaststelling ook aan iets fundamenteels in het werkplezier van leraren. Onderwijs geeft energie wanneer leraren ervaren dat leerlingen betrokken zijn, nieuwsgierig worden en gemotiveerd deelnemen aan het leerproces. Samen met leerlingen nadenken over en vormgeven van onderwijs kan niet alleen het eigenaarschap van leerlingen versterken, maar ook het werkplezier van leraren vergroten. Het geeft ruimte voor betekenisvolle interactie, gedeelde verantwoordelijkheid en de voldoening om leerlingen regie te zien nemen over hun eigen leren. Vanuit die overtuiging wil deze inspiratiegids bijdragen aan het versterken van *student voice* (stem van de leerling) in de onderwijspraktijk.

Hoe kan het onderwijs, samen met leerlingen, anders georganiseerd worden om de intrinsieke motivatie van leerlingen te versterken? Deze veelgehoorde vraag vanuit vo-scholen leidde ertoe dat onderzoekers en praktijkprofessionals van negen vo-scholen de handen in elkaar sloegen om samen te onderzoeken hoe onderwijs sterker kan aansluiten bij wat leerlingen motiveert, inspireert en wat ze nodig hebben om tot leren te komen. Samen onderzochten onderzoekers en praktijkprofessionals via praktijkgericht onderzoek hoe de toepassing van student voice de leermotivatie van leerlingen kan bevorderen. Daarnaast verkenden we de verschillende manieren waarop leerlingen betrokken kunnen worden bij het organiseren en vormgeven van hun onderwijs. De inzichten die uit het project voortkwamen vormen, samen met de praktijkervaringen van leraren en leerlingen, de basis voor deze inspiratiegids.

Student voice vergroten gaat niet volgens één vast recept. Integendeel: wat werkt, verschilt per omgeving, klas, school en leerlingengroep. Precies daarom wil deze inspiratiegids geen verzameling vinklijstjes, stappenplannen of kant-en-

klare modellen aanbieden. Wel hopen we hiermee leraren en schoolteams te inspireren, te ondersteunen en te versterken in het zoeken naar manieren waarop de stem van leerlingen daadwerkelijk een plaats kan krijgen in het dagelijkse onderwijs. We vertrekken vanuit de expertise, autonomie en pedagogische professionaliteit van leraren om samen met leerlingen onderwijs vorm te geven op manieren die aansluiten bij de behoeften, ervaringen en motivatie van leerlingen.

Sterk onderwijs ontstaat wanneer leerlingen niet alleen een stem krijgen, maar ervaren dat hun stem ertoe doet. Het ontbreken van een kant-en-klaar recept om student voice te vergroten, roept de vraag op hoe dat dan wél kan worden aangepakt. Dankzij de inzichten uit het praktijkonderzoek en de praktijkervaringen van leraren en leerlingen ontstaan er waardevolle ontwerpprincipes. Deze nodigen je uit om student voice in te zetten op een wijze die past bij jouw leerlingen, jouw klas en jouw onderwijsomgeving.

In deze inspiratiegids lichten we toe hoe het praktijkgericht onderzoek in het project Students4change! bij heeft gedragen aan de verworven inzichten. In hoofdstuk 1 gaan we verder in op wat student voice precies is en waarom het vergroten daarvan een krachtige manier is om de intrinsieke leermotivatie van leerlingen te versterken. Het versterken van student voice vraagt om een doordachte aanpak die aansluit bij de omgeving waarin deze plaats vindt. Het ontwikkelen van een passende aanpak gebeurt dan ook dikwijls met vallen en opstaan. In hoofdstuk 2 komen acht ontwerpprincipes aan bod die richtlijnen bieden waarmee leraren een eigen student voice aanpak kunnen ontwikkelen. Welke aanpak werkt, hangt sterk af van de situatie en de onderlinge relaties. Centraal staat de vraag wat leerlingen nodig hebben om betrokken te willen en kunnen zijn bij hun onderwijs? In hoofdstuk 3 wordt besproken wat leerlingen nodig hebben om hun stem te laten horen en hoe leraren hiervoor condities kunnen creëren. Wil je de inzet en motivatie voor student voice behouden? Dan is het essentieel voor leraren om onderzoek te doen naar de eigen praktijk, hierop te reflecteren en de aanpak bij te stellen. Trek hierin bovendien samen op met collega's. In hoofdstuk 4 wordt verder ingegaan op hoe leraren met elkaar kunnen samenwerken om hun eigen student voice-aanpak te ontwikkelen, evalueren en verbeteren.

In de praktijkvoorbeelden tussen de hoofdstukken spreken leraren en leerlingen vanuit hun eigen ervaring over student voice. Waarom zijn leraren aan de slag gegaan met student voice? Welke aanpak hebben zij ontwikkeld? En hoe hebben leraren en leerlingen dat ervaren? Hun ervaringen maken de theorie tastbaar en vertalen deze naar de dagelijkse realiteit. Deze praktijkvoorbeelden komen uit interviews met leraren, focusgroepsessies met leerlingen en uit de bijeenkomsten die leraren met elkaar hadden.

Deze gids biedt leraren ideeën, voorbeelden en inzichten over hoe zij student voice kunnen vergroten in hun lessen en hoe zij samen met leerlingen kunnen zoeken naar manieren om onderwijs anders te organiseren. Niet vanuit één juiste aanpak, maar vanuit nieuwsgierigheid, dialoog en professionele ruimte. We hopen dat deze inspiratiegids leraren uitnodigt om te experimenteren, te reflecteren en vooral: de stem van de leerling te horen!

Het project Students4Change!

Hoe kan onderwijs beter aansluiten bij wat leerlingen motiveert en bij wat ze nodig hebben om te leren? Die vraag vormde het vertrekpunt van het project Students4Change! en leidde tot de inzichten die in deze gids worden gedeeld. Gedurende twee schooljaren, tussen 2022 en 2024, hebben 23 leraren van negen vo-scholen verspreid door Nederland meegewerkt aan dit project. Zij ontwikkelden en experimenteerden met student voice in hun lessen. Hierbij doorliepen zij een iteratief proces, waarin de concrete praktijk steeds het uitgangspunt vormde. Aan de hand van ontwerpprincipes, vastgesteld op basis van literatuur (zie: hoofdstuk 2), ontwierpen zij regelmatig samen met hun leerlingen een student voice aanpak passend in de eigen omgeving. Al ontwerpend doorliepen zij meerdere stappen, waarin zij hun aanpak ontwierpen, uitvoerden, evalueerden, en bijstelden.

De betrokken leraren zijn per schooljaar vier keer samen gekomen op de Hogeschool Utrecht om mee te doen aan een 'Learning Design Studio' (LDS). Een LDS is een lerend netwerk waarbij praktijkprofessionals en onderzoekers samen komen om de aanpak te ontwerpen en evalueren (zie: hoofdstuk 4). Door ervaringen te delen, vraagstukken in te brengen en mee te denken met elkaar, leren zij zowel van elkaar als met elkaar. In dezelfde periode is er onderzoek gedaan naar de verschillende aanpakken van student voice, de condities daarvoor en de effecten van student voice op de leermotivatie van leerlingen (zie hoofdstuk 1). De informatie in deze inspiratiegids is geworteld in inzichten uit het praktijkonderzoek en de dagelijkse realiteit van de betrokken vo-scholen binnen het project Students4Change!.

Voorbeeld 1

KEUZES MAKEN EN MENING GEVEN

‘Waarom moeten we dit leren?’



Aanleiding

Het viel een leraar biologie op dat sommige leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren voor het vak. Ze ergerde zich eraan dat leerlingen regelmatig vroegen: *“Waarom moeten we dit leren?”* en hoopte dat middels student voice leerlingen het leren voor het vak weer leuk zouden gaan vinden: *“Ik denk wel dat er veel leerlingen niet door hebben dat wat ze leren ook terug te zien is in de wereld. Dat ze denken te moeten leren omdat ze moeten leren, maar niet omdat ze er ook echt iets aan hebben.”* Ze besloot daarom om te experimenteren met student voice in een 2 vwo klas. Omdat het een drukke klas was, had ze het gevoel dat de manier waarop zij les gaf, misschien niet werkte voor deze groep leerlingen. In de klas zaten leerlingen die niet gemotiveerd waren, maar ook leerlingen die een verdiepend programma volgden en gewend waren dat het leren snel gaat en dat zij hun eigen tempo konden aangeven.

Aanpak

Leerlingen maken keuzes

Om leerlingen meer inspraak te geven in hun onderwijs, besloot ze leerlingen keuzemogelijkheden te geven. Keuzemogelijkheden over: de activiteiten die zij uitvoeren in de les, of en met welke andere leerlingen zij samenwerken, waar en wanneer zij leren en de planning van de toetsen. Daar heeft de leraar bewust voor gekozen: *“Ik vind het wel nog lastig om te zeggen van: Nou, ga zelf maar eens bedenken hoe je dit gaat leren. Ik merk dat ze dan zeggen: ‘Ja, dan ga ik gewoon huiswerk maken’. Dan kom je niet echt verder”*. Ze geeft de leerlingen daarom opties waaruit ze kunnen kiezen. Soms zijn dit keuzes waar ze één les mee bezig zijn, zoals het luisteren naar de uitleg of zelfstandig verder werken. Leerlingen hoeven niet te laten weten wat ze kiezen, maar de leraar loopt wel rond en kijkt wat ze gekozen hebben en aan het doen zijn. Hoewel ze niet gelijk interfereert wanneer ze denkt dat leerlingen de verkeerde keuze hebben gemaakt, houdt ze dit wel in de gaten en bespreekt ze dit wanneer dit vaak voorkomt. Wanneer leerlingen klaar

zijn met een keuze, kiezen zij weer een nieuwe optie. Naast de voorgestelde keuzes, kunnen ze zelf ook voorstellen aandragen: *"Als je naar haar toegaat en je hebt zelf een voorstel of zo, dan neemt ze het wel echt in overweging."*

"Ze geeft veel keuze aan de leerlingen die in de klas zitten. Dus op een moment dat er een project start of op het moment dat er huiswerkklas is, dan kan je kiezen of je extra huiswerk maakt, of je extra uitleg krijgt, of je gewoon ergens ertussenin zit, dus oplet bij de les maar ook het huiswerk maakt. Ze zet gewoon op het bord wat je mag doen en dan moeten we gewoon iets ervan kiezen. Dan moeten we even aangeven wat we willen doen.
En dan gaat zij met een apart groepje zitten. Dan gaat ze met die kinderen wat doen en mogen de andere kinderen wat anders doen, zoals huiswerk maken."

- leerling, 2 vwo



Op andere momenten krijgen leerlingen keuzemogelijkheden voor grotere opdrachten, waar zij meerdere lessen mee bezig zijn. Bijvoorbeeld verschillende praktische opdrachten waarbij zij de stof toepassen, zoals een stop-motion video, een tekening waar ze de stof in verwerken, of de opdrachten uit het boek. Voor leerlingen die het verdiepingsprogramma volgen, zijn er speciale verdiepingsopdrachten die zij moeten doen. De leerlingen die niet het verdiepingsprogramma volgen, maar toch die opdracht willen doen, kunnen dat ook: *"Je wordt soms ingedeeld, want nu had je bijvoorbeeld specifiek een verdiepingsproject, die leerlingen moeten daar wel aan meedoen. Maar meestal heb je gewoon vrije keuze daarin. En als je dan geen verdiepingsprogramma doet, mag je ook het verdiepingsproject doen." (leerling, 2 vwo)*. Voor deze grote opdrachten moeten leerlingen kenbaar maken welke keuze ze maken. Ook vraagt de docent leerlingen wel eens wat ze ervan hebben geleerd en wat ze ervan vonden, via Padlet bijvoorbeeld: *"Daar kwamen niet altijd antwoorden op. Maar wel op de vraag: Wat vond je van deze keuzemogelijkheden? En dat was dus eigenlijk best wel positief."*

Leerlingen geven hun mening

Naast het bieden van keuzeopties, vraagt de leraar ook naar de mening van leerlingen. Dat doet zij vooral door rond te lopen in de klas en het persoonlijk te vragen: *"Want ik merk wel dat als ik het in de klas vraag, en zeker bij vwo, dan zeggen ze niet zoveel. Dan is het gewoon: 'Ja, het is prima'. Dan komt er niet heel veel feedback. En als je het wel één op één vraagt, of één op twee, dan krijg je wel wat meer terug."* Ook vraagt ze anoniem wat leerlingen van de lessen vinden, vooral wanneer ze verwacht dat ze de stof moeilijk vinden. Via post-its geven zij dan aan wat ze goed en minder goed vonden van de lessen: *"Daar kwam ook in terug dat ze het fijn vonden om keuzes te hebben. Maar sommigen hadden het idee dat ik nooit de opdrachten erna besprak. Dat hoorde ik niet tijdens de les, vanuit de klas. Dus daar ben ik wel wat meer op gaan letten."* De feedback probeert ze dan ook gelijk toe te passen: *"Bijvoorbeeld de opdracht bespreken, dat gingen we dan meteen die les doen. Toen had ik de klas zo ingedeeld dat de mensen die daar niet aan mee wilden doen, of zelf iets wilden doen, dat die dat ook gewoon lekker konden doen. En degenen die de opdrachten wilden bespreken moesten vooraan zitten"*.

Wennen aan nieuwe rollen

De leraar merkt op dat zowel zij als de leerlingen in het begin moesten wennen aan meer inspraak: *"In het begin had ik het idee dat sommigen dan toch nog dachten van: 'Ja, wat wil je nou dan. Ik ga wel huiswerk maken'.* Ook vindt ze het soms lastig om te gaan met de verschillen in meningen tussen leerlingen: *"Sommigen vinden het juist heel fijn en anderen zeggen van: 'iets meer uitleggen' of juist 'iets minder', of 'iets meer opdrachten bespreken'"*. Toch besluit ze door te zetten: *"Maar ik probeer wel nu om die keuzes te houden, want dan wennen ze er misschien ook aan. In plaats van dat ik meteen denk: 'Ja, ik vind het niet fijn'. Want er zijn dus wel heel veel leerlingen die het wel heel fijn vinden. En ik denk dat als ze eenmaal een beetje gewend zijn, dat dat ook wel helpt."*



Beter aansluiten bij de interesses en behoeftes van leerlingen

De leraar ziet en hoort dat de meeste leerlingen het fijn vinden om keuzes te hebben en dat ze meer aan het werk zijn. Doordat leerlingen meer individuele keuzes kunnen maken, sluiten de lessen beter aan bij de behoeftes en interesses van de leerlingen, die soms erg uiteen lopen. Dat valt ook de leerlingen op: *"Ze betrekt je meer in de les. Omdat je in plaats van dat alleen maar een les is en je luistert gewoon constant, krijg je op een moment ook de keuze om bijvoorbeeld je mening te uiten of een apart pad te kiezen van alle anderen. Waardoor je toch iets andere stof krijgt en toch iets meer kan specificeren waar je in geïnteresseerd bent."* Omdat het goed leek te werken, besluit de leraar om in een 4 vwo klas ook met student voice te experimenteren. Een leerling die er slecht voor stond en volgens de leraar normaliter uitstraalt het 'niet zoveel te boeien', koos nu uit zichzelf voor extra uitleg: *"Dus ik was in die zin trots, dat ik dacht: Ja, het is gelukt, of zo. Het werkt. Dat hij in ieder geval motivatie lijkt te hebben om zijn cijfer te verbeteren, zijn kennis in biologie. Een cijfer boeit mij niet zoveel. Maar wel dat hij er zijn best voor wil doen".*

Werkdruk verlagend

Deze manier van werken kan soms ook de werkdruk verlagen, zo geeft de leraar aan. De laatste week voor de vakantie was het erg druk en had ze geen tijd meer om de les goed voor te bereiden. De leerlingen werkten in die les voor zichzelf en bepaalden wat ze gingen doen:

> "Ik gaf mezelf wel echt ook heel veel vrijheid. Dus dat was ook wel werkdruk verlagend eigenlijk. Dat was wel fijn."
>
> - leraar



Hoofdstuk 1

DE KRACHT VAN STUDENT VOICE: VAN DALENDE MOTIVATIE NAAR ACTIEVE BETROKKENHEID

Emma Strating, Marjan Vermeulen & Kristin Vanlommel

"Ik vind het persoonlijk fijner als ik vanuit mezelf iets doe. Dan ben ik ook wat meer gemotiveerd. Dan heb ik het idee: oké, dit is mijn ding, ik kan het gewoon. En als iemand zegt: 'Oké, dat moet je doen en dat.' Dan word ik daardoor niet zo gemotiveerd."

- leerling, 3 havo

Geen stem, geen drive: waarom leerlingen afhaken

Tijdens het doen van dit onderzoek moet ik regelmatig denken aan mijn eigen jeugd. "*Vroeger toen ik zelf nog een tiener was, ben ik wel eens op tijd wakker geworden in het weekend. Dat was op zich al een unicum. In een opwelling besloot ik die ochtend om mijn kamer op te ruimen. Op dat moment kwam mijn moeder boven en vroeg zij mij om mijn kamer op te ruimen. Ik had gelijk geen zin meer.*" Als ik dit tegen leerlingen of leraren zeg, moeten zij vaak lachen van herkenning." Dit voorbeeld geeft duidelijk weer wat het doet met de motivatie wanneer je acties niet

voortvloeien uit je eigen initiatief, maar opgelegd worden door iemand anders.

De motivatie van middelbare scholieren staat al jaren onder druk. Leerlingen worstelen met school. Zij ervaren minder plezier in het onderwijs, voelen zich minder gezien, en ervaren een algemeen verminderd welbevinden.[1] Hoewel leerlingen in het vo behoefte hebben aan meer zelfstandigheid, is het onderwijs nog vaak zo georganiseerd dat leerlingen weinig invloed hebben op hun eigen onderwijs.[2,3] In plaats daarvan wordt vaak gesproken *over* leerlingen of *voor* leerlingen maar minder vaak *met* leerlingen. Terwijl leerlingen, als ervaringsdeskundigen, waardevolle inzichten kunnen geven over hun onderwijs, hun behoeftes en eventuele problemen die er zijn.[4]

Navraag bij leraren bevestigt deze tendens. Leraren herkennen dat leerlingen ongemotiveerd zijn en observeren dat leerlingen vooral gemotiveerd zijn om goede cijfers te halen, maar niet omdat ze het leren leuk vinden. Leerlingen ervaren de meeste lessen als 'saai' en hebben het gevoel weinig inspraak te hebben in de lessen. Het zou de docent 'niet boeien' wat ze van de les vinden. Onderzoek bevestigt dit: leerlingen ervaren over het algemeen weinig inspraak, maar geven aan wel meer inspraak te willen.[5]

De principes van student voice sluiten hier naadloos op aan: leerlingen zijn actief betrokken bij het ontwerpen en organiseren van hun onderwijs. Uit verschillende onderzoeken weten we dat het betrekken van leerlingen als belanghebbenden in het ontwerpen, organiseren en evalueren van het onderwijs leidt tot effectievere instructie, verbeterde schoolcultuur, minder absenties en schoolverlaters én ook tot verhoogde werktevredenheid bij leraren. [4, 6, 7, 8, 9]

Wat verstaan we onder student voice?

Hoewel student voice toeneemt in populariteit, zowel in onderzoek als in de praktijk, is het een term die op verschillende manieren gebruikt wordt. Dat zorgt voor verwarring over wat het nou precies is en hoe je het kan vergroten. Met student voice bedoelen we dat leerlingen op een betekenisvolle manier hun stem kunnen laten horen én invloed hebben op het onderwijs waarvan ze deel uitmaken.[5] Deze definitie omvat drie kernelementen.

Het eerste kernelement is dat leerlingen een actieve rol hebben in het ontwerpen en organiseren van hun onderwijs. Dat betekent onder meer dat leerlingen hun mening geven of (samen met leraren) beslissingen nemen met als doel het onderwijs te beïnvloeden en te verbeteren. [10, 11, 12] Daarmee onderscheidt student voice zich van andere benaderingen die als doel hebben het onderwijs beter aan te sluiten bij de behoeftes van leerlingen, maar waarbij leerlingen zelf niet betrokken zijn bij het ontwerpen daarvan. Zoals bijvoorbeeld gepersonaliseerd leren en differentiëren.[13]

Deze actieve rol leidt tot het hebben van invloed, wat het tweede kernelement is.[7, 14] Dat betekent niet dat leerlingen altijd hun zin krijgen, maar dat hun stem serieus genomen wordt en dat zij dat ook voelen. Dat kan door zichtbare veranderingen, maar ook door transparant te maken hoe hun stem het onderwijs beïnvloedt en waarom bepaalde ideeën niet uitvoerbaar zijn.[14, 15]

Leerlingen uiten hun stem en oefenen invloed uit op zaken in het onderwijs die betekenisvol zijn voor hen, dat is het derde kernelement. Wanneer student voice beperkt wordt tot vooraf bedachte zaken die leerlingen onbelangrijk vinden, bestaat de kans dat zij deze mogelijkheden als betekenisloos of zinloos ervaren.[16] Hoewel de literatuur student choice regelmatig onderscheidt van student voice - omdat de eerste de invloed van leerlingen beperkt tot een set opties - toont onderzoek aan dat er veel overlap is tussen de twee.[17] Als de keuzeopties goed aansluiten bij hun behoeften, of als leerlingen zelf nieuwe voorstellen mogen aandragen, biedt deze aanpak een betekenisvolle manier om invloed uit te oefenen op het onderwijs. De genoemde drie kernelementen helpen om student voice niet vaag te houden, maar vertaalbaar te maken naar de dagelijkse lespraktijk.

Het gevaar van tokenisme

Veel leraren willen leerlingen betrekken, maar merken hoe moeilijk het soms is om inspraak echt betekenisvol te maken. Tokenisme is de illusie van student voice; het lijkt alsof leerlingen een stem hebben, maar zij hebben dat eigenlijk niet. [19, 20] Zo kunnen er situaties voorkomen waarin leerlingen hun mening mogen geven terwijl beslissingen al vastliggen, waardoor er dus niets met hun mening wordt gedaan. Of situaties waarin men feedback verzamelt zonder dat duidelijk is wat de vervolgstappen zijn. De betrokkenheid van leerlingen blijft dan



eerder symbolisch dan betekenisvol.[16, 20]
Tokenisme leidt tot wantrouwen en weerstand bij leerlingen en demotiveert hen om actief betrokken te zijn bij het onderwijs.[21] Als gevolg daarvan demotiveert het vervolgens leraren om zich te blijven inzetten voor student voice. Bovendien heeft tokenisme averechtse gevolgen voor de relatie tussen leraren en leerlingen. Zo worden gesprekken tussen leraren en leerlingen dikwijls een discussie in plaats van een dialoog, wat leidt tot wederzijdse frustratie en onbegrip.[5,15,22] Goed bedoelde initiatieven kunnen dan al snel stranden.

Een voorbeeld is het inzetten van standaard evaluaties na een lesperiode. Wanneer de resultaten van deze evaluaties niet worden gebruikt voor het verbeteren van het onderwijs of aan leerlingen niet wordt uitgelegd hoe de resultaten zijn gebruikt, kan het voorkomen dat leerlingen het gevoel krijgen dat hun stem er niet toe doet.

Tokenisme ontstaat zelden vanuit slechte bedoelingen. Meestal komt het voort uit tijdsdruk, schoolroutines, of de zoektocht naar manieren om leerlingen te betrekken binnen bestaande structuren en werkwijzen. Juist daarom vraagt student voice om bewuste keuzes en een systematische en doordachte aanpak. Wanneer leerlingen écht invloed hebben op hun onderwijs, dan kan student voice een krachtig middel zijn om de motivatie van leerlingen te versterken.

Hoe student voice de basisbehoeften voedt en de leermotivatie versterkt?

De leermotivatie van leerlingen speelt een belangrijke rol bij hun welzijn, schoolprestaties, en persoonlijke ontwikkeling. [24, 26]
De zelf-determinatie theorie maakt onderscheid tussen autonome leermotivatie en gecontroleerde leermotivatie. Autonome leermotivatie betekent dat leerlingen leren omdat zij dat zelf willen. Ze vinden het leren dan leuk of waardevol. Gecontroleerde leermotivatie houdt daarentegen in dat leerlingen leren omdat zij druk ervaren. Dit gebeurt omdat er beloningen of straffen tegenover staan, of wanneer zij moeten voldoen aan hoge verwachtingen van zichzelf of van anderen. Autonome leermotivatie zorgt ervoor dat leerlingen een sterker algemeen welzijn ervaren, betere leerprestaties halen, beter kunnen doorzetten bij tegenslagen en minder afwezig zijn van school. Daarentegen leidt gecontroleerde motivatie tot een lager algemeen welzijn. Leerlingen zijn angstiger en functioneren sociaal-emotioneel slechter.[24, 26, 27] De autonome leermotivatie van leerlingen kan gestimuleerd worden door het ondersteunen van drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie, en relatie.

Autonomie

Autonomie houdt hier in dat leerlingen eigenaarschap en verantwoordelijkheid voelen voor hun eigen leren.[25] Autonomie is sterk afhankelijk van de vraag of leerlingen het gevoel hebben dat het leren aansluit bij hun behoeftes en interesses. Het vergroten van student voice zorgt ervoor dat leerlingen meer richting kunnen geven aan het onderwijs waar zij deel van uitmaken, waardoor de behoefte voor autonomie wordt ingevuld.[5] Doordat leerlingen zelf meer eigenaarschap ervaren over hun eigen onderwijs, zijn zij ook meer geneigd om door te zetten wanneer het leren moeilijk is.[26, 29]

Competentie

Competentie houdt in deze context in dat leerlingen terecht zelfverzekerd zijn over hun eigen vaardigheden en capaciteiten en ook (genoeg) mogelijkheden hebben om daarvan gebruik te maken.[25] Wanneer leerlingen, samen met leraren, invloed uitoefenen op hun onderwijs, worden zij als waardevolle en gelijkwaardige partners gezien, wat de behoefte aan competentie vervuld.[5, 16, 28]

Relatie

Relatie houdt in dat leerlingen het gevoel hebben dat zij 'erbij horen', doordat zij betekenisvolle relaties ervaren met hun medeleerlingen, leraren en school.[25] Student voice kan tot meer wederzijds begrip leiden en daarmee de polariteit die soms bestaat tussen leraren en leerlingen doorbreken (bv., 'die leraar is altijd zus' en 'die klas is altijd zo'). Doordat leraren en leerlingen met elkaar praten over het onderwijs, en daar samen verantwoordelijk voor zijn, worden relaties versterkt.
Het vergroten van student voice voorziet dus in relatie als behoefte doordat onderlinge relaties en het algemene klasklimaat verbeteren.[5, 28, 30] Leerlingen hebben daardoor het gevoel er meer bij te horen.[5, 7]

Uit recent onderzoek[5] bleek dat het vergroten van student voice alle drie de basisbehoeftes van leerlingen ondersteunde, met het grootste effect op autonomie. Hoe meer student voice leerlingen ervoeren, hoe meer autonoom gemotiveerd zij waren om te leren. Wanneer leerlingen meer inspraak wilden op het onderwijs dan zij hadden, leidde dat tot frustratie van de basisbehoeften en verminderde leermotivatie.[5]

Meer ruimte voor de stem, meer ruimte voor persoonlijke groei

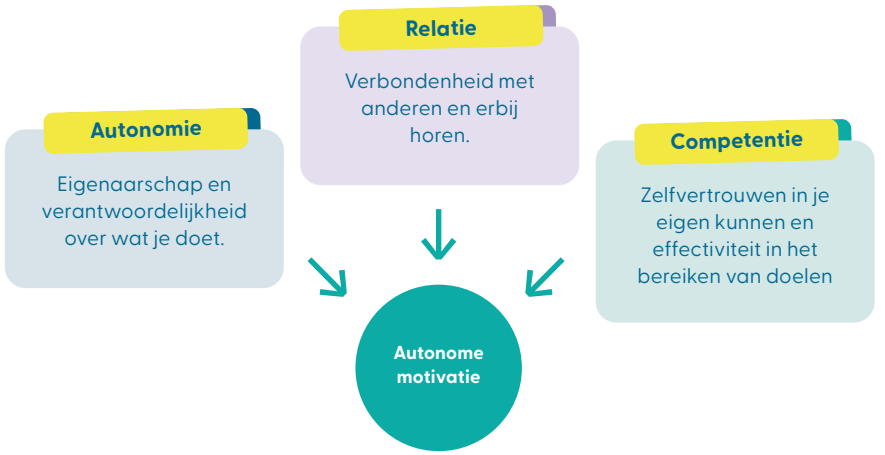
Naast de impact op motivatie zijn er nog andere positieve effecten als student voice wordt ingezet. Het vergroten van student voice kan ook de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling van leerlingen versterken. Zo leren zij sociale vaardigheden zoals opkomen voor zichzelf. En ze leren vaardigheden die nodig zijn voor het samenwerken met anderen zoals: naar anderen luisteren, rekening houden met elkaar, elkaar ondersteunen en gezamenlijke beslissingen nemen.[31, 32, 33]

Ook cognitieve vaardigheden - zoals het leren herkennen en oplossen van problemen, onderzoeksvaardigheden en creatief denken – krijgen mogelijk een impuls door de inzet van student voice.[31, 34] Doordat leerlingen individueel en gezamenlijk reflecteren op het bestaande onderwijs, leren zij begrijpen wanneer het onderwijs betekenisvol is voor hen. Ook leren zij de barrières te identificeren die hen ervan weerhouden om tot betekenisvol leren te komen en hoe deze barrières opgelost kunnen worden in de toekomst.[31, 35]

Leerlingen leren verder ook beter reflecteren op hun eigen leerbehoeftes en vooruitgang. Ze ontdekken en ontwikkelen zo hun eigen identiteit.[31, 36] Door met elkaar in gesprek te gaan over hoe zijzelf en hoe de andere leerlingen het onderwijs ervaren, leren ze beter om te gaan met hun eigen emoties en ervaringen en die van hun medeleerlingen.[31] Tegelijk ontwikkelen ze een groter bewustzijn van de diversiteit aan perspectieven binnen de leerlingengroep en leren ze mee verantwoordelijkheid nemen om alle stemmen een plek te geven.

Het betrekken van leerlingen bij het ontwerpen en organiseren van hun onderwijs heeft dus ook invloed op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Student voice versterken is daarom geen tijdelijke nieuwigheid of extra activiteit, maar raakt aan de kern van kwaliteitsvol onderwijs. Wanneer leerlingen ervaren dat hun perspectief ertoe doet, groeit hun betrokkenheid, motivatie en gevoel van eigenaarschap over leren.[5] Tegelijk biedt student voice leraren kansen om onderwijs beter af te stemmen op wat leerlingen nodig hebben en om samen betekenisvolle leeromgevingen te creëren.[32] Het vergroten van student voice is een leerproces voor zowel leraren als leerlingen, vooral wanneer ervaring hiermee ontbreekt.

Psychologische Basisbehoeften volgens Deci & Ryan [25]



Voorbeeld 2

HET EIGEN LEREN PLANNEN

Aanleiding

Leerlingen gedragen zich als 'consumenten'

Een ervaren wiskundeleraar riep al jaren dat leerlingen te veel bij de hand genomen worden. Leerlingen gedragen zich volgens haar als 'consumenten' in plaats van actieve participanten van de les: ze komen binnen, gaan zitten, praten met elkaar en na vijf minuten moet ze hen eraan herinneren dat ze hun spullen moeten pakken. Naar eigen zeggen, geeft zij al jaren 'traditioneel' les, waarbij vooral zij hard werkt: ze bereidt de lessen goed voor, projecteert de instructie op de beamer en helpt leerlingen zoveel mogelijk: *"Ik was altijd iemand die alles voorbereidde, alles voorkauwde, als ze iets maar niet snapten en ik merkte dat, dan rende ik naar zo'n kind toe om het uit te leggen"*. Dat vooral zij hard werkt, is ook volgens haar leerlingen niet de beste manier: *"Ik denk niet dat je kinderen in de derde klas bij de hand moet nemen en zeggen: 'Dit is misschien niet de beste oplossing'. Je moet leerlingen wel op een gegeven moment verantwoordelijkheid leren." (leerling, 3 havo).*
Hoewel de leraar overtuigd was dat het anders moest, worstelde zij met hoe ze dat het beste kon aanpakken.
Ze besloot daarom te experimenteren met student voice in twee 3 havo klassen.

Aanpak

Leerlingen plannen hun eigen lessen voor een periode

Om haar leerlingen te activeren, gaat ze aan de slag met ontwerpprincipe 7 (zie: hoofdstuk 2): De leraar geeft de leerlingen verschillende opties om leerstof te verwerken (wat, hoe, waarmee, wanneer, waar, door wie, met wie…). Voor haar vak behandelen ze per periode een hoofdstuk van het boek. Aan het begin van de periode maken leerlingen hun eigen studiewijzer.

> "Ze maken een eigen studiewijzer van een hoofdstuk. Ik spreek een einddatum met ze af en dan mogen ze in de eerste les beginnen met het maken van de studiewijzer".
>
> - leraar



De leraar projecteert de studiewijzer op het bord als voorbeeld, waarna leerlingen door het hoofdstuk bladeren om te kijken welke opdrachten zij belangrijk vinden om te maken:

"Je kijkt gewoon naar de hoofdstukken en kijkt is dit handig? Is het handig, dan ga je dat maken en anders niet. Als je ziet dat je gewoon drie dezelfde opgaven hebt dan kies je er eentje. En als je het niet goed genoeg hebt gemaakt, dan ga je nog meer oefenen totdat je denkt: Ik heb het goed gemaakt. Dan laat je gewoon die andere opgaven zitten." (leerling, 3 havo). Door deze manier van werken, moeten leerlingen met een andere blik naar de opdrachten kijken. Wat leer je in deze opdracht? Ken of kan ik dat al? En ook andersom: wat moet ik nog leren? Of wat kan ik nog niet zo goed? En welke opdracht zou daarbij passen?

Aan de gemaakte studiewijzer is een aantal voorwaarden verbonden. Zo verwacht de leraar: *"Dat ze hun eigen studiewijzer aanhouden, ze hebben het zelf gemaakt. Ze moeten het werk nakijken, want ze moeten weten wat wel en niet goed gaat. En ze moeten elke keer een reflectie schrijven over het gemaakte werk. Dus ze moeten voor zichzelf gaan kijken is het goed gemaakt of moeten ze nog bijspijkeren."* Ze voert daarom wel huiswerkcontroles uit, waarbij ze kijkt of leerlingen af hebben wat ze volgens hun eigen studiewijzer af moesten hebben. De leraar controleert ook of leerlingen een realistische en haalbare studiewijzer maken: *"Je hebt een planning en dan gaat ze je planning checken." (leerling, 3 havo).*

Steeds meer zelfstandigheid

De leraar gaf leerlingen ondersteuning in het maken van hun studiewijzer en daagde hen tegelijkertijd uit om steeds meer zelfstandig te plannen. Zo werkten leerlingen in de eerste periode in tweetallen. Leerlingen die het lastig vinden, zaten vooraan en maakten samen met de leraar een studiewijzer. De periode daarna maakten leerlingen ieder individueel hun eigen studiewijzer, waarbij ze mochten samenwerken als ze dat wilden. Gaandeweg gaf ze haar leerlingen steeds meer controle en verantwoordelijkheid over hun planning.

> "Zij vertrouwt ons compleet over onze keuze van de planning. Maar je draagt wel de verantwoordelijkheid ervoor. Mocht jij een keuze maken die niet slim is, dan heb jij die keuze gemaakt. Dus dat is jouw fout, dan moet je zelf de keuze rechtzetten."
>
> - leerling, 3 havo



Omdat leerlingen volgens hun eigen studiewijzer verder werken, starten de lessen niet meer met klassikale instructie, zoals dat voorheen gebeurde. In plaats daarvan bepalen leerlingen nu zelf wat zij doen in de les, met welke opdrachten zij bezig zijn en hoe ze de stof tot zich nemen. Ze kunnen uitleg over de stof vinden in het boek, en ook de leraar vragen om iets uit te leggen: *"Als je ergens tegen aanloopt terwijl je bijvoorbeeld gewoon je huiswerk zit te maken in de les, dan komt ze ook persoonlijk naar je toe, als er iets kleins is. Eerst probeer ik de uitleg te lezen en dan, als ik het echt niet snap, dan vraag ik het aan mijn buurvrouw en dan vraag ik het aan haar." (leerling, 3 havo)*

Leerlingen evalueren de lessen

Gelijktijdig besloot de leraar de mening van leerlingen op te halen door (anonieme) evaluatieformulieren, die ze aan het begin en aan het einde van een hoofdstuk aan de leerlingen gaf. Daarin vroeg ze leerlingen onder andere om tips, wat ze anders zouden willen en wat ze verwachten van de leraar. De negatieve feedback aan het begin van het jaar heeft de leraar wel als kwetsend ervaren. Ze heeft alles bewaard en daar uitgehaald wat ze kon en wilde veranderen. Op basis daarvan stelde ze haar manier van lesgeven en de student voice aanpak steeds bij.

> "Misschien was het in het begin ook niet een heel goed concept. Door de feedback van de kinderen heb ik dingen best wel bijgesteld."
>
> - leraar



Geleidelijk aan werden leerlingen steeds positiever: *"Als je die periode en dan nu deze periode naast elkaar legt, dan zie je wel veel verschil, maar dat gaat heel geleidelijk. Ik merk niet echt van: Oh, die les was echt heel anders dan deze les" (leerling, 3 havo).* Doordat leerlingen zich steeds veiliger voelden, ontstonden er ook steeds meer open gesprekken over de lessen, zowel met de hele klas als met individuele leerlingen.

Meer verantwoordelijkheden en zelfstandigheid
Het loslaten van controle en meer verantwoordelijkheden geven aan leerlingen voelde in het begin onwennig voor de leraar, en ook leerlingen moeten hieraan wennen.

> “In het begin had ik er heel veel last van en moeite mee, omdat ik me nutteloos voelde. Ik denk dat het in het begin zoeken was voor zowel voor de kinderen als voor mij en dat kinderen nu veel beter weten wat het doel is. En niet zo van: Oh ja, ze laat ons in de steek. Dat gevoel was wederzijds eigenlijk, ook van mijn kant uit. Nu heb ik er vertrouwen in dat kinderen dat goed oppakken.”
>
> - leraar

> “Het is wel wat zelfstandiger geworden, dat is heel erg veranderd. Ik vind het wel lastig om bij te blijven, maar ook om vragen te stellen.”
>
> - leerling, 3 havo

Door vallen en opstaan leren leerlingen zelfstandiger te worden en de verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen keuzes: *“Maar uiteindelijk, als ik heel veel heb uitgesteld, dan merk ik wel van mezelf, van: Oh, dit moet ik echt niet vaker doen. Dus dan leer je er wel van. Ik merk wel dat ik wat meer verantwoordelijk en serieuzer ben geworden bij wiskunde. En ik begin het ook leuker te vinden.” (leerling, 3 havo).*

Dat leerlingen verantwoordelijker zijn geworden, valt ook de leraar op: *“Je ziet dat kinderen meer hun best doen om kennis tot zich te nemen. Het is niet meer dat consumeren alleen. Nu weten ze precies: er is een studiewijzer. Uiteindelijk hebben ze die zelf gemaakt, dus het is alleen maar nog zelfstandiger. Ze gaan zitten en zeggen: Ja, ik heb al een vraag. Het is niet meer van: Kinderen ga zitten en ik ga nu uitleggen”. (leraar).*



Hoofdstuk 2



AAN DE SLAG MET STUDENT VOICE: ONTWERPPRINCIPES

Maaike Koopman, Janine Verkerk & Emma Strating

> “Voor mij geeft het een gevoel van zelfstandigheid, dat de docent je ook vertrouwt omdat je zelfstandig aan het werk gaat en dan zelf de opdrachten maakt en dat ook zelf begrijpt. En als je dat niet begrijpt, kan je gewoon aan de docent vragen stellen.”
>
> - leerling, 4 havo

In het project Students4 Change! hebben leraren die werkzaam zijn op vo-scholen geëxperimenteerd met het geven van een stem aan hun leerlingen in hun lessen.
Dit deden ze aan de hand van ontwerpprincipes voor student voice. Deze ontwerpprincipes kwamen in eerste instantie voort uit een literatuurstudie. Gaandeweg het project zijn de ontwerpprincipes aan de hand van de experimenten van de leraren en hun ervaringen tijdens die experimenten bijgesteld en aangescherpt (zie Figuur 2.1).

Figuur 2.1
Ontwikkeling van de ontwerpprincipes gedurende Students4Change!

Aanvang project
Oorspronkelijke set ontwerpprincipes o.b.v. literatuur

Gedurende jaar 1
Leraren experimenteren en rapporteren ervaringen

Eind jaar 1
Bijstellen ontwerpprincipes door onderzoekers o.b.v. experimenten en ervaringen leraren

Gedurende jaar 2
Leraren experimenteren en rapporteren ervaringen

Eind jaar 2
Bijstellen ontwerpprincipes door onderzoekers o.b.v. experimenten en ervaringen leraren

Eind jaar 3
Vaststellen laatste versie ontwerpprincipes en aandachtspunten

Om student voice te bevorderen werd in het project gekozen voor een ontwerpgerichte onderzoeksaanpak om tot een didactische aanpak te komen. Het cyclisch werken met ontwerpprincipes stond in deze onderzoeksaanpak centraal[37] (zie hoofdstuk 3 voor verdere toelichting van dit proces). Onder ontwerpprincipes verstaan we concrete en op evidentie gebaseerde richtlijnen die een bepaalde visie op onderwijs en leren vertalen naar mogelijke aanpakken en acties.[38, 39] In dit geval ging het om de ambitie om student voice een plek te geven in de onderwijspraktijk. Ontwerpprincipes beschrijven in dit project wat de kenmerken kunnen zijn van onderwijs dat leerlingen een stem geeft. Deze ontwerpprincipes beogen uiteindelijk te bereiken dat de autonome leermotivatie van leerlingen wordt bevorderd. We benadrukken dat we ontwerpprincipes niet beschouwen als strikte voorschriften die allemaal, altijd en zonder aanpassing gebruikt zouden moeten worden. Ontwerpprincipes zien we eerder als op literatuur en praktijkervaring gebaseerde richtlijnen die bruikbaar kunnen zijn voor leraren. Daarbij kunnen leraren zelf de afweging maken ze te gebruiken of niet. Het is essentieel dat leraren de aanpak concreet maken voor hun eigen specifieke onderwijsomgeving. Daarnaast is het belangrijk om de inzet ervan te evalueren. In dit hoofdstuk beschrijven we de laatste versie van de set van ontwerpprincipes zoals die tot stand zijn gekomen in het project. Deze ontwerpprincipes bieden leraren handvatten om leerlingen (meer) een stem te geven in verschillende fasen van het onderwijsproces, zoals de voorbereiding van het onderwijs, de uitvoering van onderwijs en de evaluatie ervan. We eindigen met een tweetal tips van de leraren die meededen aan het project Students4Change! en die van waarde kunnen zijn voor leraren die aan de slag willen gaan met deze ontwerpprincipes.

Ontwerpprincipes voor student voice

In Figuur 2.2 zijn de acht ontwerpprincipes voor student voice te vinden die zijn geformuleerd na twee schooljaren waarin leraren hebben geëxperimenteerd met student voice in hun klas. Bij ieder ontwerpprincipe is aangegeven in welk stadium deze zou kunnen worden toegepast, bijvoorbeeld bij het voorbereiden van onderwijs, het uitvoeren van onderwijs en/of het evalueren van onderwijs.

Figuur 2.2

Acht ontwerpprincipes voor student voice

1
Voorbereiden & Evalueren onderwijs
Leerlingen denken mee en hebben zeggenschap over de inhoud en vorm van het onderwijs

2
Voorbereiden & Evalueren onderwijs
Leraar bespreekt en stemt de les af op de leer- en instructiebehoeften van leerlingen

3
Voorbereiden & Evalueren onderwijs
Leerlingen geven hun mening/feedback over het onderwijs en de leraar koppelt terug

4
Voorbereiden, Uitvoeren & evalueren onderwijs
Leraar en leerlingen ontwerpen, verzorgen en evalueren onderwijs cyclisch en samen door middel van co-design

5
Uitvoeren onderwijs
Leerlingen formuleren of kiezen eigen leerdoelen, werken hieraan en reflecteren hierop

6
Uitvoeren onderwijs
Leerlingen voeren zelf bedachte en actieve werkvormen uit om te leren

7
Uitvoeren onderwijs
Leraar geeft leerling verschillende opties om leerstof te verwerken (wat, hoe, wanneer, waar, met wie...)

8
Uitvoeren onderwijs
Leerlingen monitoren zelf hun voortgang, reflecteren op het leerproces of kiezen hoe ze beheersing aantonen

Hieronder lichten we de acht ontwerpprincipes toe. Dat doen we door per ontwerpprincipe concrete voorbeelden te geven die gebaseerd zijn op de experimenten van de leraren. We hebben er bewust voor gekozen om deze voorbeelden algemeen te houden. We hopen dat dit leraren van allerlei vakken inspireert om de vertaalslag te maken naar hun eigen vak en lespraktijk. Ieder ontwerpprincipe beoogt bij te dragen aan het vervullen van de drie basisbehoeften, autonomie, competentie en relatie, die een stimulans zijn voor autonome leermotivatie.

1

Leerlingen denken mee en hebben zeggenschap over de inhoud en vorm van het onderwijs

Tijdens het voorbereiden en evalueren van onderwijs vraagt de leraar aan leerlingen in welke vorm zij het onderwijs graag zouden zien of welke kennis, vaardigheden en onderwerpen zij belangrijk vinden.[40] Ideeën kunnen verzameld worden op diverse wijzen, bijvoorbeeld via post-its, Google Forms, klasgesprekken, vragenlijsten of interviews. Dit kan zowel anoniem als openlijk. Vervolgens kan de leraar, indien gewenst in overleg met de klas, bepalen waar het accent ligt om zo samen tot een keuze of aanpak te komen.

2

De leraar bespreekt de leer- en instructiebehoeften van leerlingen en stemt de les daarop af

De leraar en leerling passen het onderwijs aan op basis van de specifieke behoeften van leerlingen. Belangrijk is dat de leraar tijdens het voorbereiden van onderwijs of door te evalueren zicht krijgt op deze leer- en instructiebehoeften.[13, 14, 41, 42] Daarvoor is de stem van de leerling nodig. De leraar kan bijvoorbeeld met leerlingen bespreken hoe zij het leerproces ervaren, of ze behoefte hebben aan extra uitleg of aanvullende instructie of welke tools en werkvormen zij aansprekend vinden. Door deze specifieke wensen van leerlingen mee te nemen in hoe het onderwijs eruitziet, wordt de betrokkenheid van leerlingen vergroot, resulterend in een actievere deelname aan het leerproces.

3

Leerlingen geven hun mening of feedback over het onderwijs en de leraar koppelt terug

Ook na het uitvoeren van onderwijs kunnen leerlingen een stem hebben.[8] Bijvoorbeeld door aan het einde van een les, periode, of toets waarin geëxperimenteerd is met nieuwe aanpakken leerlingen hun feedback te laten geven. Wat vonden zij van de lessen, wat hebben ze geleerd, en wat ging volgens hen goed (tips en tops)? Dit kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld via exit-cards, klasgesprekken of evaluatieformulieren. Idealiter toont de leraar dat feedback serieus genomen wordt: door deze in de volgende lessen toe te passen, of door uit te leggen waarom de feedback niet verwerkt kan worden. Zo ervaren leerlingen dat hun mening waardevol is en ertoe doet.

4

De leraar en leerlingen ontwerpen, verzorgen en evalueren onderwijs cyclisch en samen door middel van co-design

Leerlingen een stem geven in het voorbereiden en evalueren van onderwijs kan structureler, door in te zetten op co-design.[43,44] Bij co-design kunnen leerlingen echt partners worden in het maken van onderwijs: de leraar en leerlingen delen verantwoordelijkheid. Een voorbeeld: een specifiek groepje leerlingen of de hele klas ontwerpt samen met de leraar een deel van het onderwijs en de leerlingen spelen een actieve rol in het uitvoeren hiervan. Hiervoor kan input uit ontwerpprincipes 1, 2 en 3 worden gebruikt om de behoeftes van leerlingen te inventariseren. Na het uitvoeren van het onderwijs wordt er uitvoerig geëvalueerd en bijgesteld voor een volgende keer.

5

Leerlingen formuleren of kiezen eigen leerdoelen, werken hiernaartoe en reflecteren hierop.

Leerlingen kunnen een stem krijgen in het formuleren en werken aan persoonlijke leerdoelen.[34, 45, 46] Zij formuleren deze leerdoelen tijdens het onderwijs, bijvoorbeeld gerelateerd aan een thema, hoofdstuk of les of voor een bepaalde vaardigheid. Of ze kiezen een leerdoel dat voor hen persoonlijk relevant is uit een door de leraar samengestelde lijst. Dit leerdoel bepaalt

waarop ze zich vooral gaan richten. Een leerdoel kan gekozen worden op basis van interesse of leerbehoeften van de leerling. Wanneer een leerling zelf een leerdoel formuleert dat past bij de stof, is inzicht nodig welke stof moet worden beheerst en hoe goed deze stof al wordt beheerst. Daarom kan een doel bijvoorbeeld worden geformuleerd of gekozen na een (diagnostische) toets, oefenopdrachten, checkvragen of nadat is gereflecteerd op eerdere resultaten. Reflectie en zelfinzicht spelen een belangrijke rol bij het formuleren of kiezen van het leerdoel (Wat kan ik al? Wat wil ik nog leren?) en bij het terugblikken (Is het leerdoel bereikt?). De leerdoelen kunnen in een overzicht toegankelijk voor leraar en leerling worden vastgelegd, zodat er ook gekeken kan worden welke doelen behaald zijn.

6

Leerlingen voeren zelfbedachte en actieve werkvormen uit om te leren

Leerlingen kunnen een stem krijgen wanneer zij tijdens het onderwijs de keuze hebben om actieve werkvormen uit te voeren; mogelijk werkvormen die zij zelf (mede) hebben bedacht. Tijdens activerende werkvormen, ontstaat ruimte voor de stem van leerlingen.[47,48] Leraren in het project geven aan dat leerlingen vaak behoefte hebben aan activerende werkvormen. Zelf willen de leraren principes van actief leren inzetten om leerlingen effectiever met de leerstof aan het werk te laten gaan. Een activerende werkvorm kan gekozen worden door of samen met leerlingen. Het kan hierbij gaan over bijvoorbeeld spellen, samenwerkend leren of open opdrachten. De leraar en de leerling kunnen samen overleggen wat het beste werkt. Een activerende werkvorm moet een duidelijk doel hebben. Dit doel kan bijvoorbeeld het in gang zetten van diepe leeractiviteiten zijn, waarbij leerlingen tijdens de werkvorm moeten toepassen, analyseren, creëren of reflecteren.

7

De leraar geeft leerling verschillende opties om leerstof te verwerken (wat, hoe, waarmee, wanneer, waar, door wie, met wie…)

Leerlingen kunnen tijdens het uitvoeren van onderwijs een stem krijgen door (mede) te bepalen hoe leerstof verwerkt wordt.[47] In Students4Change! bepaalden leerlingen bijvoorbeeld hoe ze leerstof wilden verwerken door – in overleg met de leraar - te kiezen of ze wel of geen instructie wilden volgen of door zelf te kiezen via welke werkvorm ze een doel konden behalen. Ook konden leerlingen eventueel zelf hun leerroute uitstippelen in de tijd, bijvoorbeeld door zelf een studiewijzer te maken waarin ze aangaven hoe en wanneer ze de leerstof wilden gaan verwerken. Dit vraagt goede organisatievaardigheden van de leraar en goede administratie. Er zijn meerdere mogelijkheden. Je kunt leerlingen bijvoorbeeld laten aangeven welke optie ze kiezen of hoe ver ze zijn met de opdracht. Laat hen een briefje op de hoek van de tafel leggen, of kies ervoor om dit digitaal vast te leggen.

8

Leerlingen monitoren zelf hun voortgang, reflecteren op het leerproces of kiezen hoe ze beheersing aantonen

Leerlingen kunnen tijdens het onderwijs invloed krijgen in feedback- en beoordelingsprocessen.[47] Leraren kunnen bijvoorbeeld, eventueel in overleg met leerlingen, kiezen voor het inzetten van een vorm van formatief of summatief evalueren. De leraar kan de leerlingen dan zelf het moment van toetsing laten bepalen of zelf de toets laten nakijken, zodat ze inzicht krijgen in hun leerproces. De leraar kan ook samen met de leerlingen een rubric opstellen, zodat leerlingen een beeld ontwikkelen van wanneer een opdracht aan de eisen voldoet of wat de stof beheersen betekent. Of leerlingen kunnen zelf reflecteren met reflectievragen zoals: 1) wat moet ik kennen en kunnen? 2) wat weet ik al? en 3) wat ga ik nu doen? Belangrijk hierbij is dat leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leerproces en dat hun leren zichtbaar wordt. Reflectie en het geven van peerfeedback kunnen ook belangrijke onderdelen van dit proces zijn.

Tips van leraren voor leraren

Leraren uit het project Students4Change! formuleerden een aantal tips voor collega's die met deze ontwerpprincipes aan de slag willen gaan. De belangrijkste tip die leraren anderen wilden meegeven is: durf los te laten, durf fouten te maken en durf te experimenteren (bijsturen kan immers altijd). Leraren die relatief veel progressie maakten met student voice, verkenden breed welke ontwerpprincipes pasten bij zowel het doel dat ze wilden bereiken als bij hun leerlingen. Daarna prioriteerden ze zodat ze aan de slag gingen met één of twee ontwerpprincipes per experiment. De ervaring was dat het uitwerken van zo'n experiment best tijdrovend kan zijn, maar ook dat het effect op het leren en de motivatie van leerlingen groot kan zijn. En dat het ontwikkelen van het materiaal of de aanpak gezien kan worden als een investering waar je meerdere schooljaren profijt van kunt hebben.

Een andere belangrijke tip heeft te maken met het combineren van ontwerpprincipes. Leraren die relatief grote stappen zetten met student voice, wisten een cyclisch proces op te tuigen waarin ze gesprekken met leerlingen over hun wensen en behoeften gebruikten om met ontwerpprincipes 5 tot en met 8 (over de uitvoering van onderwijs) aan de slag te kunnen gaan (zie ook hoofdstuk 4). Deze combinatie van samen met leerlingen voorbereiden, (nadenken over) uitvoeren en evalueren om vervolgens weer verder aan te kunnen scherpen versterkten elkaar en kon ervoor zorgen dat er echt op een andere manier werd geleerd en samengewerkt in een klas. Leraren hadden daarbij de waardevolle ervaring dat het mes, zeker bij voorbereiden en evalueren van onderwijs, aan twee kanten sneed. Leerlingen kregen inzicht in hoe ze zelf leren, waar ze staan en waar ze behoefte aan hebben en tegelijkertijd kreeg de leraar waardevolle informatie over hoe leerlingen het onderwijs ervaren en welke mogelijkheden voor aanpassing zij zien.



Voorbeeld 3

LEERLINGEN BEPALEN HOE ZE BEHEERSING VAN EEN LEERDOEL AANTONEN

Aanleiding

Leerlingen betrekken bij hun eigen leerproces

Een geschiedenisleraar besloot om het roer om te gooien in haar 4 havo klas. Ze wilde graag dat leerlingen meer betrokken zijn bij hun eigen leerproces. Op haar school moeten alle leerkrachten vanuit leerdoelen werken. Leerlingen toonden voorheen aan een leerdoel te beheersen middels een toets aan het einde van de periode. Ze richt zich op twee ontwerpprincipes (zie: hoofdstuk 2):

- **Ontwerpprincipe 5:** Leerlingen formuleren of kiezen eigen leerdoelen, werken hiernaartoe en reflecteren hierop
- **Ontwerpprincipe 8**: Leerlingen monitoren zelf hun voortgang, reflecteren op het leerproces of kiezen hoe ze beheersing aantonen

Aanpak

leerlingen bepalen hoe zij beheersing van een leerdoel aantonen

Per periode stelt de leraar drie inhoudelijke leerdoelen vast die leerlingen moeten beheersen. Uit deze drie leerdoelen, kiezen leerlingen er één waarvoor zij zelf bepalen hoe en wanneer zij aantonen het leerdoel te beheersen. *"Het leerdoel wat ze dan kozen, konden ze op verschillende manieren aantonen. Ze moesten aan mij bewijzen dat ze het wisten, bijvoorbeeld door een mindmap of tijdbalk te maken, een dagboekfragment te schrijven, een presentatie te geven, enzovoort."* Leerlingen krijgen daar geen cijfer voor, maar een voldoende of onvoldoende beoordeling. Deze aanpak herhaalt ze meerdere periodes, waarbij ze na elke periode met de leerlingen reflecteert op de aanpak en hun eindproduct. Samen bespreken ze wat er goed ging en wat er de volgende keer beter kan.

Bijstellen van de aanpak

Hoewel de leraar merkte dat leerlingen meer gemotiveerd waren, vooral omdat ze meer creatieve vrijheid hadden, viel het haar ook op dat sommige leerlingen de 'makkelijke' weg kozen. Ze leverden bijvoorbeeld een mindmap in met maar enkele begrippen. Daarom besloot ze om aanvullende voorwaarden te eisen. Leerlingen moeten nu minimaal drie verbanden of specifieke termen gebruiken in het door hun ontworpen eindproduct. Ook spreekt ze met leerlingen af dat zij niet twee keer een vergelijkbaar eindproduct mogen inleveren.

Ondersteunen van leerlingen
Het valt de leraar op dat leerlingen het soms lastig vinden om een passende vorm te vinden waarmee ze laten zien dat ze een leerdoel beheersen. Ze ondersteunt leerlingen daarbij:

> “Veel leerlingen vonden het makkelijk om te bedenken welk doel ze wilden kiezen. Anders hielp ik met vragen als: Waar sluit je voorkennis aan? Wil je een makkelijk of moeilijk leerdoel op de toets? Daarover laten nadenken was makkelijk. Maar wat ze dan daadwerkelijk gaan doen om het leerdoel aan te tonen, dat vinden ze lastig. Daar is best wat sturing bij nodig en moest je soms prikkelen.”
>
> - leraar

Sommige leerlingen inspireerden elkaar door creatieve ideeën uit te wisselen. Voor andere leerlingen zijn individuele gesprekken nodig om hen te helpen ontdekken wat bij hen past. Door samen te zoeken naar een vorm die ze leuk vinden, zoals het maken van een filmpje, werden de meeste leerlingen enthousiast.

Meer zelfstandigheid, meer motivatie en betere leerprestaties
Hoewel het even wennen was, vonden zowel de leerlingen als de leraar al snel hun draai. De leerlingen werkten zelfstandiger, waren meer gemotiveerd en presteerden ook beter op de leerdoelen die tijdens de toets werden getoetst. De leraar reflecteert op haar aanpak en merkt op dat het belangrijk is om vertrouwen in de leerlingen uit te stralen. Ook concludeert ze dat het belangrijk is om als leraar soms los te laten.



Voorbeeld 4

GEZAMENLIJK LESSEN VOOR-BEREIDEN

Aanleiding

leerlingen motiveren door autonomie te ondersteunen

Een leraar biologie wilde graag de motivatie in haar 3 vmbo-tl klassen verhogen. Ze merkte dat juist deze leerlingen niet heel gemotiveerd zijn om te leren omdat ze een concreet doel, zoals eindexamens, missen: *"Ze werken een beetje naar hun overgang toe, en dat is het. Dat is voor leerlingen voor mijn gevoel niet echt een motiverend doel. Dat is iets wat wij bedacht hebben."* Juist deze leerlingen hebben volgens haar veel behoefte aan autonomie: *"Deze leerlingen hebben al wel een bepaalde autonomie die ze heel graag willen gebruiken. In het onderwijs merk je gewoon dat sommige leerlingen prima gaan zo, maar er zijn er ook heel veel die het gewoon niet leuk vinden. Die gewoon niet vrolijk naar school komen en voor de lessen hun spullen niet bij zich hebben."* Door student voice te vergroten en leerlingen meer autonomie te geven, hoopte ze hun leermotivatie te verhogen. Niet zozeer omdat meer sturing gelijk staat aan meer motivatie, maar omdat ze denkt dat er dan meer afwisseling is in de lessen, wat leerlingen motiveert.

Aanpak

leerlingen ontwerpen samen met de leraar twee lessen voor

Op het programma staan twee lessen over seksualiteit en seksuele oriëntaties. Voorheen organiseerde de leraar die lessen zelf, maar zoals ze zelf zegt: leerlingen weten goed wat er in de klas leeft en wat ze over seksualiteit willen leren. Ze besluit daarom deze lessen samen met haar leerlingen voor te bereiden. Een paar leerlingen geven zich hiervoor op en gezamenlijk gaan ze tijdens de pauze in een aparte ruimte zitten om de twee lessen te ontwerpen. De leerlingen brengen ideeën in, over onderwerpen die ze willen bespreken en hoe ze dat zouden aanpakken:

De leraar helpt hen vervolgens om hun ideeën om te zetten in lessen en werkvormen: *"Je moet ze wel helpen, want ze zijn natuurlijk geen docenten, dus het is heel moeilijk voor ze om dat te gieten in een werkvorm"*. Leerlingen hadden bedacht om stellingen te gebruiken om een discussie op gang te brengen. Vervolgens houden leerlingen uit de klas een blaadje omhoog waarop te zien is of ze het er wel of niet mee eens zijn. Tijdens de les zouden ze zelf de rol van gespreksleiders innemen, zodat ze ervoor konden zorgen dat iedereen aan de beurt komt *"Dat vond ik wel goed. Gewoon, omdat dat normaal niet echt gebeurt. Dat je tijdens de les ergens je mening over kan geven." (leerling, 3 vmbo-tl).*

Het enthousiasme van leerlingen werkt aanstekelijk
Of de werkvorm uiteindelijk goed gewerkt had, daar is de leraar niet helemaal zeker van. Toch zou ze deze manier van met student voice werken zeker nog een keer doen:

> "Omdat ik het enthousiasme van de leerlingen waarmee ik dat aan het maken was heel leuk vond. Ik kreeg ook leerlingen bij me die ik niet echt per se van tevoren had verwacht, die zichzelf hadden aangemeld".
>
> - leraar



De leraar observeert ook dat leerlingen anders in de les zaten en beter meededen: *"Je merkt aan de klas een soort respect. Zo van: Oké. Dit is gemaakt door de leerlingen, door ons zeg maar. Dus we gaan het nu ook proberen goed te doen"*.

Ook nadien ziet ze dat leerlingen anders met de stof bezig zijn. *"Ik heb zelf nog een keer een les gedaan met situaties en dan moesten ze dat met een vlag een kleur geven. Dat ging dan over grensoverschrijdend gedrag. Hoe ernstig is dat dan? Of is per ongeluk? Dat soort dingen. Na die les zijn ze daar vervolgens zelf nog verder mee gegaan in de pauze. En toevallig was dat ook een van die leerlingen die bij mij had gezeten. Toen dacht ik: Oh ja, misschien voelt hij nu een soort van dit kan ik nu"*.

Bijstellen van de aanpak: meer tijd voor gezamenlijke reflectie
Na de lessen reflecteert ze op de aanpak. Hoewel ze na de lessen wel kort heeft gevraagd wat de leerlingen vonden van de lessen, vindt ze dat deze reflectie te kort was. Dat evalueren moet volgens haar óf gelijk na die les óf de dag erna. Doordat de les al gevuld was met de werkvormen die ze hadden bedacht en het daarna weekend was, is ze daar niet aan toegekomen. Ze stelt haar aanpak iets bij en neemt zichzelf voor de volgende keer meer tijd daaraan te besteden. Tegelijkertijd erkent ze dat deze aanpak veel tijd heeft gekost. Ze experimenteert daarom ook nog met andere aanpakken van student voice, zoals exit tickets waarop leerlingen de lessen evalueren.



Hoofdstuk 3

WAT HEBBEN LEERLINGEN NODIG OM HUN STEM TE GEVEN? AANDACHTSPUNTEN VOOR STUDENT VOICE

Emma Strating, Janine Verkerk & Maaike Koopman

> “Je krijgt ook een betere band, denk ik, als je meer met docenten kunt praten. Omdat je ook een beetje hun perspectief ziet, van hoe zij jou zien, en hoe zij het vinden om een klas les te geven. Je ziet nog iets meer van hun leven.”
>
> - leerling, 2 vmbo-tl

Tijdens het experimenteren met de ontwerpprincipes merkten de leraren en leerlingen in het project Students4Change! op dat er een aantal aandachtspunten zijn om goed aan de slag te kunnen gaan met de ontwerpprincipes voor student voice die betrekking hebben op wat leerlingen nodig hebben om hun stem te kunnen geven? Wat helpt leerlingen daarbij? Uit het ontwerpgericht onderzoek uit hoofdstuk 2 kwamen de volgende aandachtspunten naar voren: een veilig klimaat, responsief zijn, bieden van ondersteuning en bieden van structuur. We lichten ze hieronder toe, waarbij we opmerken dat ze vaak met meerdere ontwerpprincipes samenhangen.

Een veilig klimaat

Een eerste aandachtspunt is de noodzaak voor een veilig klimaat dat de basis vormt om te kunnen werken met student voice. In een veilige omgeving ervaren leerlingen het vertrouwen om hun eigen perspectief in te kunnen brengen.[5] Een veilig klimaat hangt nauw samen met de vraag of leerlingen ervaren dat ze een goede relatie hebben met hun leraar en medeleerlingen.[17] Wederzijds respect en vertrouwen zijn daarbij van belang.[4,10,49] Een leerling legt uit: *"Ze wordt niet zo snel boos op je. Je kan gewoon comfortabel bij haar praten, dus je kan ook gewoon je mening geven." (leerling, 2 vmbo-tl).*

Wanneer leerlingen het klimaat niet als veilig ervaren, geven ze de voorkeur aan het op anonieme wijze uiten van hun stem, waardoor de leraar of hun medeleerlingen niet precies kunnen herleiden wie wat heeft gezegd of geschreven.[50,51] Een leerling zegt bijvoorbeeld: *"In de klas zou ik het nooit zo snel zeggen. Dus als het alleen wordt gevraagd in de klas, dan geef ik het [mijn mening] ook niet. Iedereen heeft een eigen mening, dus bijvoorbeeld als jij dan iets zegt en iemand zegt: 'Nee, dat vind ik helemaal niet', dan denk ik ook gelijk dat je iets fout hebt gezegd." (leerling, 4 vwo).* Door anonieme mogelijkheden, worden deze zorgen weggenomen en kan wederzijds vertrouwen opgebouwd worden.[31]

De leraren uit Students4Change! leggen soms een relatie tussen het moment in het schooljaar en de geschiktheid van dat moment om met student voice te beginnen. Vertrouwen groeit namelijk niet vanzelf. Leraren binnen Student4Change! geven aan dat het soms wel 10 tot 12 weken kan duren tot er een veilig klimaat ontstaat die de mogelijkheid tot het versterken van student voice creëert.

Wanneer leerlingen merken dat hun mening serieus wordt genomen, durven ze eerder hun ideeën te delen en actief mee te denken over verbeteringen in de klas. Het is daarbij belangrijk dat leraren open en eerlijk zijn en zich kwetsbaar durven op te stellen, vooral op de momenten dat de ideeën van leerlingen botsen met de ideeën van de leraar zelf. Een leerling legt uit: *"Je ziet ook vaak bij andere docenten als je gewoon een normale discussie aangaat, dat ze het heel anders opvatten of zo. Dat ze het niet echt willen hebben, omdat alles volgens hun moet. Het is wel gewoon fijn om een docent te hebben waar je dat wel gewoon kan. Ook al is je mening niet hetzelfde, het is gewoon fijn dat zij dat wel gewoon, ja iets meer doet." (leerling, 3 vmbo-tl).* Door op een respectvolle en eerlijke manier te communiceren over mogelijk botsende ideeën, kan de band met leerlingen juist stevig worden.[49] Verder is het belangrijk dat leraren actief luisteren naar wat leerlingen te zeggen hebben[52] en open te staan voor de feedback van leerlingen.

Responsief zijn

Responsiviteit heeft te maken met of leraren, wanneer ze het perspectief van leerlingen hebben gehoord, ook echt iets met die informatie doen. Indien een leraar bijvoorbeeld wel nagaat wat de behoeften van leerlingen zijn, maar deze niet gebruikt ontstaat slechts de illusie van student voice. Dat wordt tokenisme genoemd (zie hoofdstuk 1). Leerlingen kunnen responsiviteit op twee manieren ervaren. Impliciet, doordat er simpelweg zichtbare veranderingen plaatsvinden. Of expliciet, wanneer de leraar nadrukkelijk benoemt hoe de stem van de leerlingen het onderwijs heeft beïnvloed. Sommige leerlingen geven aan het te waarderen als er expliciet gereageerd wordt op hun stem:

> "Ik zou wel graag horen dat als een verandering wordt gemaakt uit onze feedback dat er dan wordt aangegeven dat het uit onze feedback is. Op het moment dat iets veranderd is, dan heb ik de neiging om het in twijfel te stellen, of het wel beter is. En ik hoor dan graag dat het uit ons komt, als klas of uit kinderen."
>
> - leerling, 3 havo

Ook is het voor het ervaren van responsiviteit belangrijk dat leraren het perspectief van alle leerlingen op een gelijkwaardige manier meenemen. Leerlingen ervaren het als onprettig wanneer leraren meer aandacht besteden aan de stem van de ene leerling ten opzichte van de ander. Wanneer leerlingen juist ervaren dat ieders stem in



vergelijkbare mate meeweegt, dan hebben ze het gevoel dat ze zelf keuzes mogen maken en beslissingen kunnen nemen. Een leerling licht toe: *"Ze laat dan de mensen die gewoon gelijk schreeuwen wel gewoon even uitpraten, maar daarna vraagt ze wel gewoon aan de mensen die stil zijn van: Wat willen jullie?" (leerling, 5 havo).*

Bieden van ondersteuning

Het bieden van ondersteuning is een aandachtspunt bij het geven van een stem aan leerlingen. Hierbij is het van belang dat leerlingen, gesteund door passende begeleiding, geleidelijk zelf de controle over hun leren overnemen. Ondersteuning kan ervoor zorgen dat leerlingen zich aangemoedigd voelen om hun stem te ontwikkelen, gebruik te maken van de aangeboden gelegenheid voor student voice en meer verantwoordelijkheid op te pakken. Ondersteuning zorgt er daarmee enerzijds voor dat leerlingen hun mening durven en kunnen geven en anderzijds dat een mate van zelfregulatie van ze wordt gevraagd die past bij wat ze op een bepaald moment aankunnen.

Omdat leerlingen traditioneel vaak weinig zeggenschap hebben over wat en hoe ze leren en hoe zij worden beoordeeld, kunnen zij in eerste instantie terughoudend zijn in het laten horen van hun stem. Waar sommige leerlingen in het project vanaf het begin al veel ideeën hadden, gaven anderen aan nog niet nagedacht te hebben over wat zij vonden van het onderwijs: *"Het is meer dat ik het mij nu net eigenlijk bedenk. Dat ik nu net zat te denken van: 'Hoe leer ik eigenlijk? En wat zou het makkelijker maken?" (leerling, 3 vmbo-tl)*. Door momenten in te bouwen waarop leerlingen individueel, maar ook samen, reflecteren op hun onderwijs kunnen zij kritisch en constructief leren nadenken over het onderwijs en hoe het ook anders kan.[32, 34]

Leerlingen kunnen ook terughoudend zijn omdat zij zich niet competent genoeg voelen om hun mening te geven.[53] Leraren kunnen hen dan helpen vaardigheden, die passend zijn bij student voice, stap voor stap te ontwikkelen.[20] Bijvoorbeeld door leerlingen te leren hoe ze op een respectvolle en effectieve manier hun mening kunnen uiten of hoe ze kritisch kunnen kijken naar hun omgeving.[40] Dit zijn vrij complexe taken, die je als leraar kunt voordoen.[54] Leraren die willen beginnen met ondersteuning van student voice, kunnen starten met laagdrempelige activiteiten. Denk aan het laten geven van feedback op een specifiek deel van de les. Dit kan worden uitgebouwd tot complexere taken, zoals het gezamenlijk evalueren van onderwijspraktijken.[55, 56]

Bij het bieden van ondersteuning is het belangrijk dat een leraar balanceert tussen begeleiden wat leerlingen nog lastig vinden en leerlingen aan het roer te laten bij wat ze al zelf kunnen.[5]

Bieden van structuur

Ook het bieden van structuur is een aandachtspunt bij het bevorderen van student voice. Structuur heeft onder andere te maken met communiceren van verwachtingen en met klassenmanagement. Het is bijvoorbeeld belangrijk

dat leraren van tevoren nadenken over duidelijke kaders en regels die de basis vormen voor open dialoog en samenwerking tussen leraar en leerlingen en dat ze hierover overleggen met leerlingen. Deze kaders zijn belangrijk omdat ze zorgen voor een stabiele basis, waarin leerlingen zich veilig voelen om hun ideeën te delen.[57]

Wanneer verwachtingen duidelijk zijn, voelen leerlingen zich zekerder in het reguleren van hun leren en hebben ze het gevoel dat ze niet per ongeluk iets missen dat toch belangrijk is. Leerlingen vinden het prettig wanneer ze zelf hun leren kunnen reguleren, maar verwachten tegelijkertijd ook dat de leraar nog controle blijft uitoefenen, bijvoorbeeld doordat deze het werk dat de leerlingen hebben gedaan checkt. Een leerling legt uit:

> "We moeten wel de opdracht af hebben. En als we die niet af hebben, heb je ook consequenties eraan. Dus dan leren we ook discipline en ook tegelijkertijd over het vak zelf."
>
> - leerling, 2 vwo

Consistent zijn en verwachtingen uitspreken, bij voorkeur in de vorm van een didactisch contract, draagt bij aan de mate waarin leerlingen structuur ervaren wanneer student voice een plek krijgt in het onderwijs. In dit mondelinge 'contract' bespreek je als leraar met leerlingen wie welke rol en verantwoordelijkheden heeft in de les en ook of en hoe dat anders is dan wat leerlingen gewend zijn.[58,59] Leerlingen geven aan dit fijn te vinden omdat ze dan hun eigen pad durven te kiezen wanneer die mogelijkheid er is. *"Hij geeft echt alleen die optie dat je ergens anders mag werken, als hij weet dat hij dan niet iets anders gaat behandelen wat belangrijk of relevant is. Ik vind dat wel fijn, want soms zegt hij wel dingen gedurende les waar je ook wel wat van meekrijgt. En als je dan in de studieruimte of mediatheek gaat zitten, dan krijg je dat dan niet mee." (leerling, 4 havo)*

Tot slot is het goed om op te merken dat, hoewel het op de lange termijn werkdruk verlagend kan werken, het inzetten van student voice – vooral in het begin - de werkdruk juist kan verhogen. Dit kan gebeuren doordat leraren bijvoorbeeld (samen met leerlingen) veel nieuwe werkvormen willen ontwikkelen of veel tijd kwijt zijn aan het monitoren van de voortgang van leerlingen. Het is belangrijk om van tevoren goed na te denken over praktische oplossingen, zoals het hergebruiken van werkvormen of het samenwerken met collega's. De ervaring van leraren in Students4Change! is dat een investering in ontwikkeltijd zich kan uitbetalen in volgende schooljaren of dat bijvoorbeeld werken met feedback ook tijd kan besparen. Zo beschrijft een leraar: *"Laatst, de week voor de vakantie, was het superdruk. En ik dacht: Ja, ik ga deze les niet meer kunnen voorbereiden. Dus ik heb gezegd: Jullie hebben de keuze. Ga maar iets doen voor jezelf, dit is het onderwerp. Ik ga geen uitleg geven vandaag. Daarmee gaf ik mezelf wel echt vrijheid en dat was ook wel werkdruk verlagend eigenlijk. Dat was wel fijn."*

Voorbeeld 5

ONTWERPEN EN ORGANISEREN VAN DE LESSEN LEESVAARDIGHEID

Aanleiding

Student voice aanpak verder ontwikkelen

Een pas afgestuurde leraar Engels noemt zichzelf pedagogisch ingesteld. Ze stelt prioriteit in het scheppen van een band met leerlingen en ziet haar vak en de taal als de manier waarop ze dat doet. Ze plaatst zichzelf naast leerlingen, waarbij ze hen begeleidt wanneer ze dat nodig hebben. Tijdens haar opleiding merkte zij zowel in de praktijk als in haar eigen onderzoek dat leerlingen meer 'aan' gingen op deze manier van lesgeven. Ze waren enthousiaster en er was een betere sfeer wanneer zij inspeelde op hun autonomie. Dat beamen haar leerlingen: *"Het geeft je meer vrijheid. Het is niet altijd, je moet dit doen en dit. Je mag zelf ook mee beslissen. Ik denk dat ik wel meer gemotiveerd ben, want dan is het ook een beetje wat jij wil. Dan is het ook leuker." (leerling, 2 vwo)*

De leraar was daarom na haar studie al bezig in haar klassen om leerlingen te betrekken bij hun onderwijs door hen meer autonomie te geven. Zo vroeg zij regelmatig naar hun mening over de lessen, zowel klassikaal als individueel. Wanneer ze enquêtes afnam waarin ze vroeg naar de mening van leerlingen, analyseerde ze de feedback en koppelde ze de resultaten terug in de klas. Aan de hand van deze resultaten voerde ze een klassengesprek met de leerlingen. *"Bijvoorbeeld ook soms bij toetsen, dan zegt ze: vinden jullie het fijner om bijvoorbeeld een langere toets, maar elke vraag telt minder mee als je 'm fout hebt, of een kortere toets, en elke vraag telt meer mee?" (leerling, 2 vwo).*

Hoewel de leraar dus al bezig was met student voice in haar klassen, vindt ze dat ze daarin kan verbeteren en een stapje verder kan gaan. Ze merkt dat het werken met student voice snel wegzakt, vooral omdat ze als enige leraar daarmee werkt. Ze wil daarom haar aanpak verder ontwikkelen, waarbij ze leerlingen meer vrijheid wil geven om zo hun motivatie te versterken.

Aanpak

Student voice vergroten

Ze kiest ervoor om student voice te vergroten bij leesvaardigheid omdat een sterke leesvaardigheid de algemene taalvaardigheden bevordert. Ze vindt het daarom belangrijk dat leerlingen

daar plezier uit halen en er gemotiveerd voor zijn. Voor de leesvaardigheid moeten leerlingen een boekopdracht doen: ze lezen een zelfgekozen boek, maken daar een opdracht over en bespreken de boeken klassikaal in het Engels. Omdat zowel zij als haar leerlingen al wat gewend zijn aan het werken met student voice, besluit ze om leerlingen op verschillende manieren bij hun onderwijs te betrekken.

De leraar voert klassendiscussies met leerlingen om samen te beslissen over de indeling van de lessen: wanneer en hoe lang ze lestijd willen spenderen aan lezen, maken van opdrachten of praten over de boeken. Daar kwam uit dat leerlingen het praten over boeken 'verspilling van tijd' vonden en meer tijd wilden om in de les hun boek te lezen. Zodoende is de planning dan ook aangepast. Ze vraagt in deze discussies ook of leerlingen de opdracht willen doen voor een cijfer:

> "Dat doe ik gewoon klassikaal: Hé, wat willen jullie? Willen jullie voor een cijfer of niet?"
>
> - leraar

Omdat de meningen daarover verdeeld waren, vraagt ze na of het mogelijk is om sommige leerlingen een cijfer te geven en andere niet. Komen leerlingen zelf met een idee terwijl ze rondloopt in de les, of lopen ze na de les persoonlijk langs? Dan bespreekt ze die input klassikaal. Zo krijgt iedere leerling de kans om zijn of haar mening te geven. Daarnaast maken leerlingen ook individuele keuzes en beslissingen in de lessen: *"Ze geeft ons een bepaalde keuze van: Willen jullie dit, dit of dit doen? En dan mogen we gewoon vrij kiezen welke van die dingen." (leerling, 2 vwo).*
Zo kunnen ze bijvoorbeeld uit een aantal boekopdrachten kiezen, bepalen leerlingen zelf wanneer zij de opdracht inleveren en of ze daarvoor een cijfer willen. Naast de aangeboden opties, kunnen leerlingen ook voorstellen aandragen: *"Wanneer we iets moeten kiezen, en één iemand heeft iets anders verzonnen [dan de aangeboden opties], dan zegt ze gewoon dat idee tegen de klas. Dan wordt dat idee wel altijd meegenomen en daarover democratisch besloten." (leerling, 2 vwo).*

De individuele keuzes maken dat leerlingen tijdens het boekproject hun eigen lessen organiseren en uitvoeren. Dat ging wel aardig, observeert de leraar, maar in de ochtend ging dat wel beter dan in de middag en bij sommigen ging dat beter dan bij anderen: *"Je hebt altijd een paar die dan niks zitten te doen en denken dat je dat niet ziet als leerkracht. En dan denk ik ook: Ja, oké, dat is ook een keuze".*

Wederzijds vertrouwen noodzakelijk om alle leerlingen te betrekken

De leraar merkt op dat het lastig is om iedereen erbij te betrekken.

> "Ik vind het soms lastig dat niet iedereen aan het woord komt. Omdat sommigen gewoon luider zijn, meer durven te zeggen, meer hun mening durven te geven en anderen niet. En dan zelfs als ik ze persoonlijk zou aanspreken, weet ik dat het, ja, meer stress veroorzaakt dan dat het nou echt goed doet voor mijn zin."
>
> - leraar

Ook niveauverschillen maken dat het stoms lastig is om ieders stem te horen, omdat niet alle leerlingen voldoende de taal beheersen. *"Een enkele kan niet echt in het Engels aangeven wat ze willen en mij ook niet per se verstaan. Dus dat maakt het soms gewoon moeilijker."* Ze merkt dat het voor deze leerlingen extra belangrijk is dat ze een goede band met hen heeft en dat leerlingen erop vertrouwen dat ze hun mening serieus neemt. Een paar stille leerlingen, die tijdens de les niets hebben gezegd, komen na de les naar haar toe om hun mening persoonlijk te geven. Deze momenten doen haar realiseren dat wat ze in de les voorleeft, ook terug komt buiten de les om.

Hoewel leerlingen verschillende meningen hebben, probeert ze altijd om oplossingen te vinden waarmee alle stemmen gehoord worden. Wanneer dat niet kan, probeert ze een compromis te sluiten. Als dat ook niet kan, legt ze aan leerlingen uit waarom er een bepaalde beslissing gemaakt wordt. Dat zorgt voor begrip bij leerlingen.



Blijven bijstellen van de aanpak

Ondanks dat de leraar haar leerlingen veel bij de les betrekt, blijft ze kritisch naar haar eigen aanpak. Zo evalueert ze na elk project waarin ze experimenteert met nieuwe vormen van student voice met de leerlingen wat er goed ging en wat er beter kan. Die input en feedback kan ze dan weer meenemen wanneer ze begint met het volgende project. Hoewel leerlingen in het begin nog oppervlakkige antwoorden gaven, zoals: 'wel goed', kwam er gaandeweg meer diepgang in hun feedback. Ook blijft ze zoeken naar andere manieren om snel de mening van leerlingen op te halen.

Naast het evalueren van de aanpak, is de leraar ook actief aan het zoeken naar andere creatieve manieren om student voice te vergroten. Ze streeft naar een omgeving waarbij leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. *"Ik wil eigenlijk een omgeving creëren waarbij de leerlingen echt gewoon zelf aan de slag gaan, met zo'n eigen lesplan, weten wat ze willen leren en zelf weten wanneer ze hulp nodig hebben en ook dat durven te vragen."*
Ze erkent dat dit moeilijk is om te bereiken en dat ze zich zorgen maakt of leerlingen daar wel klaar voor zijn. Wanneer er weinig kaders zijn, merkt ze dat leerlingen snel afgeleid zijn, de neiging hebben tot uitstelgedrag en niet altijd weten wat ze moeten doen.

> "In deze klassen, zou ik op dit moment niet snel die stap maken. Omdat ik het gevoel heb dat ze op dit moment, met die keuzevrijheid binnen een les, nog niet consequent genoeg weten wat ze dan moeten doen en daar dan ook mee aan de slag gaan."
>
> - leraar



Bovendien vindt ze het lastig om leerlingen te helpen deze vaardigheden te leren wanneer ze als enige leraar daarmee bezig is. Ze concludeert daarom dat een hele periode plannen op dit moment nog een stap te ver is.

Hoofdstuk 4

LEARNING DESIGN STUDIO'S OM STUDENT VOICE TE ONTWIKKELEN IN DE SCHOOL

Martin Vos & Rutger van de Sande

"Ik vind het ook leuk dat we op een learning design studio uitwisselen met andere mensen, omdat dat ook weer een hele andere blik geeft op dat wat je aan het doen bent. Dat vind ik wel hele inspirerende dingen om te doen. Dat je gewoon weer een beetje een nieuwe impuls kunt geven. En ook dat je wat bewuster gaat kijken naar je eigen handelen."

- leraar



De kracht van samen werken aan student voice

In hoofdstuk 2 zijn ontwerpprincipes beschreven die leraren kunnen helpen om leerlingen een grotere stem te geven in hun onderwijs. Deze ontwerpprincipes bieden richting, maar vragen altijd om een vertaling naar de specifieke omgeving van een klas en school. Wat in de ene situatie werkt, hoeft in een andere omgeving niet automatisch dezelfde uitwerking te hebben.

Het ontwikkelen van student voice-aanpakken is geen lineair proces, maar een iteratieve zoektocht waarin leraren afwegen, uitproberen en bijstellen. Onderzoek laat zien dat het implementeren van inzichten uit onderzoek – het zogenoemde *evidence-into-use* – zelden succesvol is wanneer dit beperkt blijft tot een eenmalige overdracht, bijvoorbeeld via een workshop of handleiding.

Duurzame verandering ontstaat juist wanneer leraren actief betrokken zijn bij het interpreteren en toepassen van die inzichten in hun eigen omgeving. Bijvoorbeeld door samen op te trekken, ervaringen uit te wisselen en nieuwe aanpakken iteratief te ontwikkelen en verfijnen. Samenwerking speelt hierin een belangrijke rol. Door gezamenlijk te werken aan onderwijsontwikkeling ontstaat ruimte om ontwerpprincipes te interpreteren, te vertalen naar de eigen praktijk en te toetsen in de klas.

Dit proces is niet alleen relevant voor het versterken van de stem van leerlingen (*student voice*), maar raakt ook aan de stem van leraren (*teacher voice*). In lerende netwerken krijgen leraren de ruimte om hun eigen vragen, ervaringen en behoeften centraal te stellen. Dit sluit aan bij inzichten uit onderzoek naar teacher agency (stuurkracht van leraren), waarin wordt benadrukt dat duurzame onderwijsverandering afhankelijk is van de mate waarin leraren zelf betekenis kunnen geven aan innovaties en hiernaar kunnen handelen.[61, 62]

Samenwerking kan daarmee ook bijdragen aan de motivatie van leraren. Wanneer zij handelingsruimte ervaren om zelf richting te kunnen geven aan hun ontwikkeling (autonomie), zich bekwaam voelen om nieuwe aanpakken te ontwerpen en uit te proberen (competentie), en zich verbonden voelen met collega's (relatie), ontstaat een vruchtbare basis voor professionele groei.[62] Op die manier weerspiegelt de samenwerking tussen leraren de principes die zij ook met hun leerlingen proberen te realiseren.

Leren en ontwikkelen binnen learning design studio's

Een manier om ontwikkeling van student voice vorm te geven, is via lerende netwerken waarin leraren gezamenlijk werken aan het ontwerpen en verbeteren van hun onderwijs. Binnen Students4Change! is gekozen voor de aanpak van *learning design studio's* (LDS), een werkwijze die voortkomt uit onderzoek naar ontwerpgericht en samenwerkend leren.

Iteratief ontwerpen en leren

In een Learning Design Studio staat een cyclische, iteratieve werkwijze centraal waarin het proces verloopt via een ontwerproute. Leraren formuleren eerst een vraag of uitdaging uit hun eigen praktijk en verkennen gezamenlijk mogelijke oplossingen. Op basis daarvan ontwerpen ze een aanpak, proberen deze uit in de klas en reflecteren vervolgens met elkaar op de opgedane ervaringen. Deze reflecties vormen

weer het startpunt (next-step) voor een volgende cyclus.
In plaats van een lineair proces waarin vooraf wordt bepaald wat het eindproduct moet zijn, ontstaat zo een iteratieve beweging waarin ontwerp, uitvoering en reflectie voortdurend met elkaar verweven zijn. Dit maakt het mogelijk dat het ontwerp organisch groeit, net zoals water zich een weg baant door het landschap. Gaandeweg wordt geleerd wat in de specifieke omgeving van de leraar en leerlingen werkt.
Deze manier van werken sluit aan bij ontwerpgericht onderzoek, waarin kennisontwikkeling plaatsvindt in samenhang met praktijkontwikkeling.[63, 64]

Belangrijk in deze werkwijze is dat het eigenaarschap bij de leraren zelf ligt. Zij bepalen welke vraag centraal staat, welke keuzes worden gemaakt en hoe ontwerpprincipes worden ingezet. De rol van anderen in het netwerk – zoals collega's of een begeleider – is vooral ondersteunend en gericht op het stimuleren van reflectie en het verdiepen van het gesprek.
Deze vorm van co-creatie vergroot de kans dat nieuwe aanpakken daadwerkelijk aansluiten bij de praktijk en duurzaam worden ingezet

Samen leren van praktijkervaringen

Wat werken in Learning Design Studio's onderscheidt van meer traditionele vormen van professionalisering, is de nadruk op gezamenlijke kennisontwikkeling. De ervaringen van leraren in hun eigen klas vormen hierbij een belangrijke bron van kennis. Door deze ervaringen te delen en te bespreken, ontstaat er ruimte om verschillende perspectieven naast elkaar te leggen, aannames te bevragen en nieuwe mogelijkheden te verkennen. Deze uitwisseling helpt leraren om niet alleen hun eigen praktijk beter te begrijpen, maar ook om alternatieven te zien die zij alleen misschien niet hadden overwogen. In de literatuur wordt dit ook wel beschreven als *collective sensemaking:* het gezamenlijk betekenis geven aan onderwijspraktijken.[65, 66]

Het belang van structuur: werken met protocollen

Om tijdens de LDS-bijeenkomsten ruimte te bieden voor open uitwisseling, blijkt het in de praktijk helpend om gebruik te maken van gestructureerde werkvormen, ook wel protocollen genoemd. Protocollen zijn vaste gespreksstructuren die ondersteunen bij het voeren van gerichte en gelijkwaardige gesprekken.
Het gebruik van protocollen kan bijvoorbeeld helpen om:

- ervoor te zorgen dat iedere leraar aan bod komt,
- het gesprek te richten op de ontwerpvraag in plaats van op algemene ervaringen, en diepgang te creëren in de reflectie.

Een kenmerk van deze protocollen is dat ze vaak werken met duidelijke fasen, zoals het verhelderen van de vraag, het stellen van verkennende vragen, het geven van suggesties en het reflecteren op opbrengsten. Door deze gestructureerde interactie ontstaat ruimte voor denkpauzes en wordt voorkomen dat gesprekken te snel verzanden in oplossingen of losse adviezen. Door duidelijke fasen en vooraf vastgestelde spreektijd per deelnemer ontstaat ruimte voor verschillende stemmen, ook van mensen die minder snel het woord nemen.[67, 68]

Tegelijkertijd zijn protocollen geen doel op zich. Ze bieden houvast, maar vragen altijd om aanpassing aan de context en de behoeften van de groep. Leraren kunnen – individueel of gezamenlijk – afwegen welke vorm van structuur op een bepaald moment passend is.

De rol van de studiocoach

Een cruciale factor in dit proces is de studiocoach. Deze begeleider ondersteunt leraren bij het expliciteren van hun ideeën, helpt de juiste vragen te stellen en bewaakt het proces. De coach is geen expert die voorschrijft wat moet gebeuren, maar eerder een "critical friend" die ruimte schept voor reflectie en samenwerking.[69]

De dubbele laag: student voice en teacher voice

Werken in Learning Design Studio's laat zien dat de principes van student voice niet alleen relevant zijn voor leerlingen, maar ook voor leraren zelf. Net zoals leerlingen baat hebben bij het ervaren van invloed, erkenning en ondersteuning, geldt dit ook voor leraren in hun professionele ontwikkeling. Leraren zijn meer betrokken en effectief wanneer zij actief kunnen deelnemen aan besluitvorming en onderwijsontwikkeling.[62, 70]

In die zin kan het werken met student voice gezien worden als een proces op twee niveaus:

- in de klas, waar leerlingen leren een stem te krijgen in hun leren,
- en in de school, waar leraren een stem krijgen in de ontwikkeling van hun onderwijs.

Deze dubbele laag kan elkaar versterken. Leraren die zelf ervaren hoe waardevol het is om hun stem te gebruiken en gehoord te worden en samen te leren, zijn vaak beter in staat om vergelijkbare processen met hun leerlingen te organiseren.

Voorbeelden uit de praktijk

KIEZEN VAN PASSENDE GESPREKS-PROTOCOLLEN

In dit gedeelte beschrijven we het gebruik van enkele gesprekprotocollen, hetgeen illustreert hoe leraren in Learning Design Studio's hebben samengewerkt aan het ontwikkelen van student voice-aanpakken. De voorbeelden zijn een veralgemeniseerde weergave van het gebruik van protocollen die tijdens de LDS-bijeenkomsten zijn gebruikt. De voorbeelden zijn bedoeld als inspiratie en om te laten zien hoe protocollen en gezamenlijke reflectie vorm kunnen krijgen in de praktijk. Meer protocollen en een uitgebreidere toelichting op de werkwijze in Learning Design Studio's is te vinden via QR

Voorbeeld 1

IDEEËN VERKENNEN MET PITCH & GOSSIPPROTOCOL

Aanleiding: een eerste idee, maar hoe verder?
Tijdens de eerste Learning Design Studio-bijeenkomst reageerden de meeste deelnemende leraren enthousiast op de introductie van de ontwerpprincipes voor student voice, maar vonden ze het wel lastig om die door te vertalen naar een eerste concrete stap. Verschillende leraren hadden ideeën over meer keuzevrijheid voor leerlingen, het ophalen van feedback of het anders organiseren van lessen. Tegelijkertijd leefden er vragen als: Waar begin ik? Is mijn idee wel uitvoerbaar? En hoe weet ik of het werkt?

Omdat de leraren elkaar nog niet goed kenden en voor het eerst deelnamen aan een Learning Design Studio, heeft de studiocoach op voorhand gekozen voor het protocol Pitch & Gossip. Belangrijk is dat de deelnemende leraren de drempel overwinnen om kwetsbaarheid in te brengen. Essentieel in de werkwijze is dat iedereen een inkijk geeft in de eigen lespraktijk en de dilemma's die daar spelen. Het protocol Pitch & Gossip biedt een laagdrempelige manier om ideeën te bespreken en helpt deelnemers om kennis te maken met de gestructureerde werkwijze van de gespreksprotocollen.

Het eerste idee delen
In het Pitch & Gossip protocol krijgt iedereen eerst kort de tijd om gedachten te organiseren door een pitch voor te bereiden. Om dit proces te faciliteren zijn de volgende steunzinnen gegeven die niet alleen het idee centraal zetten, maar ook de vragen die de leraar zelf daarbij heeft:

- Het issue / dilemma / probleem / nieuwsgierigheid wat tot mijn plan heeft geleid is....
- Het doel van mijn aanpak is om.....
- Mijn (praktijk)vragen zijn....
- Ik ga het effect van mijn aanpak vaststellen door...

Tijdens de pitch kwamen uitspraken naar voren als

> “Ik wil leerlingen meer laten kiezen, maar ik vraag me af hoeveel vrijheid ik eigenlijk kan geven zonder het overzicht kwijt te raken”.
>
> - leraar



Aansluitend aan de pitch was er een afgebakende tijd (2 minuten) voor enkele verhelderende vragen. Bijvoorbeeld waarom juist deze klas gekozen was en hoe leerlingen op dat moment gewend waren om keuzes te maken in de les.

Leren door te luisteren

Vervolgens begon de zogenoemde roddelfase. Terwijl de inbrengende leraar alleen luisterde en aantekeningen maakte, bespraken de andere deelnemers met elkaar wat zij hadden gehoord.

Collega’s vroegen zich af of leerlingen wel voldoende voorbereid waren op zoveel keuzevrijheid. Ook benoemden zij dat sommige leerlingen mogelijk behoefte zouden hebben aan meer structuur. Anderen herkenden dit vraagstuk uit hun eigen lessen en deelden ervaringen met het aanbieden van beperkte keuzemogelijkheden.
Juist doordat de inbrengende leraar niet direct kan reageren, ontstaat ruimte voor nieuwe perspectieven. Zoals geconstateerd werd na afloop van het protocol zorgt het verplicht luisteren dat je als inbrengende leraar niet bezig bent verder uit te leggen waarom je iets zo doet, waardoor er juist ruimte overblijft voor de inbreng van de andere leraren.

Wennen aan een nieuwe manier van samenwerken

Het werken met het protocol vroeg in het begin wel enige gewenning. Sommige leraren vonden de stilte tussen de verschillende fasen ongemakkelijk. Anderen hadden de neiging om direct oplossingen aan te dragen.

Tijdens een korte nabespreking reflecteerde de groep daarom ook op het gebruik van het protocol zelf. De studiocoach benadrukte dat denktijd een belangrijk onderdeel van het proces is en dat juist in de stiltes vaak nieuwe inzichten ontstaan. Het vertrouwen in de werkwijze moet langzaam groeien, waarbij de deelnemende leraren merken dat de vaste structuur ervoor zorgt dat iedereen aan het woord komt en dat gesprekken meer diepgang kregen.

Van eerste idee naar eerste experiment

Aan het einde van de eerste Learning Design Studio formuleerden alle leraren hun ‘next step’, waardoor ze naar huis konden met een aantal concrete aandachtspunten voor het ontwerp. In het next-step formulier is bijvoorbeeld te lezen dat in plaats van leerlingen volledig vrij te laten kiezen, de betreffende leraar besloot te starten met enkele duidelijke opties waaruit leerlingen konden kiezen.

Het protocol hielp daarmee niet direct om een definitieve oplossing te vinden, maar wel om de stap te zetten van een eerste idee naar een uitvoerbaar experiment in de klas. Juist daarvoor bleek Pitch & Gossip een waardevol startpunt binnen de Learning Design Studio.

Voorbeeld 2

VAN IDEE NAAR ACTIE

Aanleiding: blijven hangen in de ideeënfase

Tijdens verschillende Learning Design Studio-bijeenkomsten bleek dat sommige leraren veel ideeën hadden om leerlingen meer inspraak te geven, maar moeite hadden om deze ideeën om te zetten in een concrete aanpak. Ze zagen kansen voor student voice, maar bleven zoeken naar een ideale vorm. Daardoor werden plannen steeds verder uitgebreid of aangepast, zonder dat ze daadwerkelijk in de klas werden uitgeprobeerd.
Een van de deelnemende leraren ervaarde dit ook. Deze leraar wilde leerlingen actiever betrekken bij het monitoren van hun voortgang (ontwerpprincipe 8). Het idee sprak aan, maar het plan bleef hangen op hoe dat vormgegeven kon worden binnen de afspraken die sectiebreed gemaakt zijn. Op de jaarplanning stond een project waarvan de tijdsduur, inrichting, productvorm en wijze van beoordelen zijn vastgelegd. De leraar bedacht steeds nieuwe plannen en kon vervolgens weer blokkades

benoemen waarom dat niet zou kunnen. Het probleem werd daardoor steeds complexer zonder concrete aanpak.
De studiocoach signaleerde dat meer leraren tegen vergelijkbare vraagstukken aanliepen. Daarom werd gekozen voor het prototyping-protocol, een werkwijze die helpt om van een eerste idee naar een uitvoerbaar ontwerp te komen.

Van denken naar ontwerpen

De leraar presenteerde eerst het idee en de dilemma's die daarbij speelden.

"Ik weet eigenlijk wel wat ik wil bereiken, maar elke keer loop ik vast op de afspraken die vastliggen. Om student voice toe te passen zou ik het eigenlijk helemaal anders willen doen. Daardoor kom ik niet tot ideeën die uitvoerbaar zijn."

In plaats van een algemene discussie over het idee en de mogelijkheden en onmogelijkheden, richtte het protocol zich op één centrale vraag: Wat zou de leraar volgende week al kunnen uitproberen?

De andere deelnemers gingen vervolgens in tweetallen aan de slag om concrete voorstellen uit te werken. Daarbij lag de nadruk niet op het verbeteren van het hele project, maar op het ontwerpen van een kleine stap die in de begeleiding van leerlingen tijdens de lessen uitvoerbaar was.

Focus op het eerstvolgende experiment

Tijdens het gesprek kwamen verschillende ideeën naar voren. Een groep stelde voor om leerlingen een eigen planning voor het project te laten maken. Een ander tweetal bedacht een aanpak waarbij leerlingen iedere twee weken elkaar feedback zouden geven. Weer anderen richtten zich op de vraag hoe de leraar feedbackmomenten in kon bouwen met afzonderlijke groepjes.

De kracht van het protocol zat niet zozeer in het vinden van de beste oplossing, maar in het zichtbaar maken dat er meerdere werkbare mogelijkheden waren. De gemeenschappelijke deler was om niet te groot te denken, maar in kleine interventies binnen het project.
Langzaam verschoof het gesprek van het bedenken van mogelijkheden naar het maken van keuzes.

Een eerste stap durven zetten

Aan het einde van de bijeenkomst koos de leraar één aanpak om uit te proberen. Gedurende de lessen waarin de leerlingen aan het project werkten werden korte momenten ingepland waarin groepjes leerlingen hun plannen konden pitchen aan de leraar en feedback konden krijgen.

Door deze keuze ontstond een concreet experiment dat direct uitvoerbaar was. Tegelijkertijd bleef er ruimte om later opnieuw aanpassingen door te voeren en bijvoorbeeld ruimte te bieden om groepjes elkaar feedback te geven.

Leren door te doen

Tijdens de volgende bijeenkomst kon de leraar terugblikken op de uitvoering in de klas. Niet alle groepjes gingen direct aan de slag, maar doordat ze al vroeg hun plannen moesten pitchen werd dat wel snel duidelijk. Het was wel lastig om dan niet te sturend te zijn als leraar.

Het prototyping-protocol hielp daarmee om de stap te zetten van nadenken naar handelen. In plaats van te blijven zoeken naar de ideale aanpak, ontstond een eerste ontwerp dat in de praktijk kon worden getest en vervolgens verder ontwikkeld. Juist deze beweging van experimenteren, evalueren en bijstellen vormt de kern van het werken binnen een Learning Design Studio.

Ruimte geven aan de stem van leerlingen begint bij ruimte voor de stem van leraren.

Student voice ontstaat niet door een ontwerpprincipe simpelweg toe te passen, maar doordat leraren ruimte krijgen om ideeën te delen, kleine stappen uit te proberen en gezamenlijk te reflecteren. Learning Design Studio's maken van die zoektocht een gezamenlijk proces. Niet de perfecte aanpak staat centraal, maar de volgende betekenisvolle stap. Student voice wordt daarmee geen losse interventie, maar onderdeel van een lerende cultuur waarin zowel leerlingen als leraren ervaren dat hun stem ertoe doet.

Voorbeeld 6

DE SCHOOLLEIDING INFORMEREN OVER HET CURRICULUM

Aanleiding

Leerlingen handvatten meegeven voor de toekomst
Een ervaren leraar economie heeft zelf ook onderzoek gedaan naar student voice tijdens zijn opleiding, waardoor hij anders is gaan kijken naar leerlingen.

> “Vanuit de opleiding die ik toen gehad heb, ben ik eigenlijk anders naar leerlingen gaan kijken. En dan kijk je naar je eigen leerproces hoe jij eigenlijk les gehad hebt. Nou ja, je ziet dan de bus opstelling. Je moet doen wat de docent zegt en de docenten weten dus altijd beter. En als je dat niet doet, krijg je straf.”
>
> - leraar

Hij vindt het belangrijk om leerlingen te betrekken bij het onderwijs, door leerlingen zeggenschap te geven over hun eigen onderwijs. Niet alleen omdat het de leermotivatie versterkt, maar ook omdat ze daarmee beter voorbereid worden op hun toekomst *“Ik denk dat je ze ook een handvat meegeeft voor in de toekomst, door ze zeggenschap te geven, waardoor ze ook weten van: Oh. Ja, dit kan ik ook wel en ik hoef niet te wachten op meneer of mevrouw.”* Als gevolg daarvan is hij daarom al langer bezig met het betrekken van zijn leerlingen bij hun onderwijs.

Aanleiding

Leerlingen klagen over het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA)
Tijdens een van de lessen aan een vmbo-tl klas, viel het hem op dat de leerlingen onrustig en niet gemotiveerd waren. Hij vroeg daarom aan de leerlingen wat er aan de hand was.
De leerlingen hadden net een toetsweek gehad en moesten zich nu alweer voorbereiden op de volgende toetsen. Ze vonden het PTA te vol. *“Laatst moesten we na de toetsweek, binnen twee weken, van een paar vakken al een heel hoofdstuk weten voor toetsen. En daar wilden we wat over zeggen.” (leerling, 3 vmbo-TL)*

De leraar begrijpt hun klachten. In plaats van het zelf op te lossen, vindt hij dat ze dat samen moeten bespreken.

> “Ik wilde wel met ze samen in conclaaf gaan om te kijken van wat kunnen we eraan doen.”
>
> - leraar

Hij heeft daarom een deel van de les stilgelegd en klassikaal met leerlingen besproken waar zij precies tegenaan liepen en hoe dat ook anders zou kunnen.

> “Die les hebben we echt best wel een stuk aan elkaar gediscussieerd, dat er zoveel toetsen zijn en dat we dan daardoor geen motivatie krijgen. En toen vroeg hij ook onze mening.”
>
> - leerling, 3 vmbo-TL



Aanpak

Leerlingen informeren de schoolleiding met behulp van de leraar

Nadat er klassikaal besproken is waar de leerlingen tegenaan lopen bespreekt hij met leerlingen dat zij zelf betrokken moeten zijn bij datgene wat zij willen veranderen. Hij stelt daarom voor om met een groepje samen te zitten en hen te helpen om een brief te schrijven naar hun afdelingsleider. *“Ik kan niet met iedereen in conclaaf gaan, dus we gaan met groepje dan die brief opstellen met elkaar.”* Hij kiest een aantal leerlingen uit die hebben aangegeven de brief te willen schrijven. *“Ik heb ze wel uitgekozen. Dus ik heb wel gekeken van: welke leerlingen willen dit serieus? Want van een leerling die niet wil, daar heb je niet zoveel aan.”*

De brief schrijven de leerlingen zelf, de leraar helpt hen bij het formuleren daarvan. In de brief benoemen leerlingen specifiek wat ze willen veranderen. *“Wij hadden een brief geschreven, dat we liever niet gelijk na de toetsweek weer toetsen krijgen.” (leerling, 3 vmbo-TL).* Vervolgens gaat de brief naar de leerlingenraad, alvorens deze naar de afdelingsleiders wordt verstuurd.

Leerlingen aanmoedigen om hun stem te laten horen:

Volgens de leerlingen heeft de leraar hen geholpen om meer hun stem te laten horen over de organisatie van de toetsen. *“Hij is ermee gekomen. Want wij gingen altijd naar hem toe om te klagen over dat we te veel toetsen hebben. En toen zij hij: Nou student voice, enzo. En toen hebben we die brief geschreven. Daar heeft hij ons wel echt mee geholpen, waardoor we waarschijnlijk nu ook wel wat meer mogen zeggen daarover.” (leerling, 3 vmbo-tl)*

Leraar reflecteert op zijn eigen PTA

Als gevolg van deze gesprekken, bekijkt de leraar ook zijn eigen PTA. *“Bij mijn eigen PTA ben ik ook tot de conclusie gekomen van: Nou ja, je doet eigenlijk hetzelfde. Dus voor volgend jaar gaat mijn PTA op de schop. Waardoor ze dus wel meer vrije tijd hebben.”* Hij observeert dat dit probleem vooral speelt bij de 3 vmbo-tl klassen. Voor het jaar erop is hij daarom met collega’s bezig om meer ruimte te creëren in het PTA, waarbij ze alleen nog in de toetsweken toetsen hebben en er daartussen ook ruimte is om projecten te doen.

Hoofdstuk 5

SLOTBESCHOUWING

Kristin Vanlommel, Marjan Vermeulen & Emma Strating

> “Voor ons is dit heel fijn, want die leraar kan dan misschien ook denken van: oh ja, dat kan ik anders doen. Ik heb nu soms wel eens bij een les dat ik denk van: ja, ik wil er eigenlijk helemaal niet heen gaan, want ik vind hoe hij het doet niet fijn. En dadelijk als je het aangeeft en hij doet het op een andere manier, dan denk ik misschien: oh ja, ik vind het misschien toch wel leuk om erheen te gaan.”
>
> - leerling, 2 vmbo-tl



Verandering in onderwijs laat zich zelden vangen in een lineair stappenplan. Wie onderwijs wil vernieuwen, weet dat ontwikkeling in scholen meestal grillig verloopt: soms voorzichtig en zoekend, soms met kleine doorbraken en soms met weerstand of twijfel. Onderwijspraktijken veranderen niet simpelweg doordat een methode wordt ingevoerd of een handleiding wordt gevolgd. Ze veranderen wanneer mensen (leerlingen, leraren en schoolleiders) samen betekenis geven aan nieuwe manieren van werken.

Deze gids is daarom geen recept waarin ingrediënten nauwkeurig moeten worden afgewogen om gegarandeerd tot succes te komen. Er bestaat geen vaste formule voor het vergroten van student voice die in iedere klas, school of omgeving hetzelfde werkt. Wat dit boek wel biedt, zijn belangrijke ingrediënten: inzichten, ontwerpprincipes, praktijkvoorbeelden en reflecties die richting kunnen geven aan het organiseren van onderwijs waarin leerlingen meer invloed ervaren op hun leren.
Hoe deze ingrediënten samenkomen, vraagt steeds opnieuw om professionele afwegingen, experimenteren, een onderzoekende houding en collectief leren in schoolteams.

We vertrokken vanuit de vraag hoe leerlingen een stem kunnen krijgen bij het anders organiseren en ontwerpen van onderwijs. Wat gebeurt er wanneer leerlingen niet alleen ‘passieve consumenten’ van onderwijs zijn, maar actieve participanten die mee kunnen beslissen en vormgeven? De inzichten uit dit Students4Change! project en de praktijkvoorbeelden laten zien dat student voice meer is dan een werkvorm of losse interventie. Het is een manier van kijken naar onderwijs, waarin leerlingen serieus genomen worden als ervaringsdeskundigen van hun eigen leren.

Tegelijkertijd vraagt student voice om een realistische en doordachte benadering. Het idee dat leerlingen meer inspraak krijgen klinkt vanzelfsprekend aantrekkelijk, maar de praktijk laat zien dat dit voortdurend balanceren is: tussen ruimte geven en richting bieden, tussen eigenaarschap van leerlingen en professionele verantwoordelijkheid van leraren. De kwaliteit van het onderwijs moet daarbij steeds het uitgangspunt blijven. Dat betekent dat leraren verantwoordelijk blijven voor een doordachte opbouw van het curriculum, het bewaken van leerdoelen en de voortgang van het leerproces. Student voice betekent dan ook niet dat alle beslissingen bij leerlingen komen te liggen, maar dat hun perspectieven op een betekenisvolle

manier worden meegenomen binnen een pedagogisch en didactisch verantwoord kader. Ook hebben leerlingen ondersteuning nodig om die rol op een constructieve manier op te nemen. Niet iedere leerling is onmiddellijk klaar voor een grote mate van keuzevrijheid of verantwoordelijkheid. En inspraak mag niet leiden tot extra prestatiedruk of onzekerheid. Student voice is daarom een gelaagd, dynamisch samenspel van relaties, verantwoordelijkheden en omgevingsfactoren. Het vraagt om sterke professionals die, vanuit expertise en onderbouwde afwegingen, steeds opnieuw bepalen hoe de stem van leerlingen kan bijdragen aan krachtig en kwaliteitsvol onderwijs.

De manieren waarop student voice betekenisvol kan worden vergroot, verschillen dan ook sterk tussen omgevingen, scholen, vakken en groepen leerlingen. Verschillen kunnen zichtbaar zijn in de mate van inspraak die leerlingen ervaren, de onderwerpen waarop zij invloed hebben, of de frequentie waarmee zij betrokken worden bij het ontwerpen en organiseren van onderwijs. De praktijkvoorbeelden in deze gids illustreren deze veelzijdigheid. In sommige situaties ontwierpen leerlingen samen met hun leraar lessen. In andere omgevingen maakten zij een eigen studiewijzer of beoordeelden zij elkaars presentaties. Op bepaalde momenten ging het om kleine aanpassingen in de lespraktijk, andere keren om meer structurele vormen van participatie. Juist deze diversiteit laat zien dat student voice geen vaststaand model is, maar maatwerk vraagt. De ontwerpprincipes uit hoofdstuk 2 bieden daarbij richting-gevende handvatten om bewust keuzes te maken die aansluiten bij de eigen onderwijsomgeving.

Omdat student voice een gelaagd en dynamisch samenspel is, vraagt de uitwerking ervan om voortdurende dialoog. Wanneer leraren en leerlingen met elkaar in gesprek gaan over onderwijs, ontstaat wederzijds inzicht. Leraren krijgen beter zicht op wat leerlingen motiveert, belemmert of ondersteunt. Terwijl leerlingen meer begrip ontwikkelen voor onderwijskeuzes, grenzen en de professionele rol van de leraar. Student voice gaat daarmee niet alleen over invloed geven, maar ook over samen onderzoeken wat werkt, voor wie en waarom. Daarvoor is een veilig klasklimaat onmisbaar. Een klimaat waarin leerlingen ervaren dat hun stem ertoe doet, dat zij serieus genomen worden en dat er ruimte is om perspectieven te delen zonder negatieve consequenties. Tegelijk vraagt participatie om duidelijke verwachtingen,

heldere kaders en passende ondersteuning. Niet iedere leerling beschikt vanzelfsprekend over de taal, het vertrouwen of de ervaring om een stem te laten horen. Het ontwikkelen van student voice is daarom een groeiproces waarin oefening, begeleiding en geleidelijk toenemende verantwoordelijkheid centraal staan. Juist door klein te beginnen, kunnen zowel leerlingen als leraren wennen aan nieuwe rollen, vertrouwen opbouwen en samen toewerken naar een vorm van participatie die duurzaam bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs.

Dat leerproces is niet alleen een opgave voor individuele leraren, maar ook voor schoolteams. Juist door samen op te trekken kunnen professionals elkaar inspireren, ondersteunen en kritisch bevragen bij het vormgeven van student voice. In professionele leergemeenschappen kunnen praktijkervaringen worden gedeeld, dilemma's worden verkend en gezamenlijke afwegingen worden gemaakt over wat in een specifieke context bijdraagt aan goed onderwijs. De protocollen uit hoofdstuk 4 bieden hiervoor concrete handvatten. Zij ondersteunen scholen bij het voeren van betekenisvolle gesprekken over participatie, onderwijskwaliteit en professionele keuzes.

Die gezamenlijke professionele reflectie maakt bovendien duidelijk dat student voice onlosmakelijk verbonden is met teacher voice. Net zoals leerlingen experts zijn van hun eigen leerervaringen, zijn leraren experts in hun onderwijspraktijk. Dagelijks maken zij afwegingen tussen curriculumdoelen, groepsdynamiek, leerlingenbehoeften en hun professionele overtuigingen. Wanneer onderwijsvernieuwingen vooral van bovenaf worden aangestuurd en leraren weinig ruimte ervaren om deze te vertalen naar hun eigen context, wordt het ook moeilijk om leerlingen daadwerkelijk een betekenisvolle stem te geven. Student voice vraagt immers van leraren dat zij verantwoordelijkheid delen en ruimte creëren voor de inbreng van leerlingen. Dat vraagt vertrouwen, professionele autonomie en de mogelijkheid om weloverwogen keuzes te maken oftewel teacher voice. Leraren die voortdurend onder druk staan van prestatiedoelen, verantwoordingssystemen of beperkte handelingsruimte, zullen vanzelfsprekend minder snel geneigd zijn om die ruimte te delen. Duurzame vormen van student voice ontstaan daarom vooral in scholen waar zowel leerlingen als leraren worden gezien als volwaardige partners in het leerproces, en waar professionele expertise, vertrouwen en gedeeld eigenaarschap de basis vormen voor de verdere ontwikkeling van het onderwijs.

Voor schoolleiders betekent dit een belangrijke opdracht. Zij vervullen een sleutelrol in het creëren van de voorwaarden waarbinnen zowel student voice als teacher voice tot bloei kunnen komen. Dat betekent niet alleen ruimte maken voor participatie, maar ook investeren in een schoolcultuur van vertrouwen, professionele dialoog en gezamenlijke reflectie. Schoolleiders die leraren ondersteunen in hun professionele oordeelsvorming, ruimte bieden om te experimenteren en leren van ervaringen stimuleren, leggen de basis voor een duurzame participatiecultuur. Zo wordt student voice geen los initiatief, maar een vanzelfsprekend onderdeel van kwaliteitsvol onderwijs en gezamenlijke schoolontwikkeling.

Misschien is de belangrijkste vraag na het lezen van deze gids dan ook niet of leerlingen een stem verdienen, maar wat er mogelijk wordt wanneer we hen werkelijk actief betrekken bij het ontwerpen en veranderen van onderwijs. Laat student voice daarom geen ambitie op papier blijven, maar maak er een dagelijkse praktijk van. Begin klein, experimenteer, leer, stel bij en blijf luisteren. Want de stem van iedere leerling telt.



BRONNEN

[1] Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022.*

[2] Hung, C. Y. (2014). The crisis of disengagement: A discussion on motivation change and maintenance across the primary-secondary school transition. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *4*(1), 70–100. https://doi.org/10.4471/remie.2014.01

[3] Wijsman, L. A., Warrens, M. J., Saab, Nadira., van Driel, J. H., & Westenberg, P. Michiel. (2016). Declining trends in student performance in lower secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(4), 595–612. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0277-2

[4] Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration and Leadership*, *37*(4), 522–543. https://doi.org/10.1177/1741143209334577

[5] Strating, E., Vanlommel, K., & Vermeulen, M. (2025). Student voice in educational change: Approaches to enhancing motivation within the classroom. Review of Education, *13*, e70082. https://doi.org/10.1002/rev3.70082

[6] Conner, J., Posner, M., & Nsowaa, B. (2022). The relationship between student voice and student engagement in urban high schools. *The Urban Review*, *54*, 755–774. https://doi.org/10.1007/s11256-022-00637-2

[7] Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, *59*(2), 182–191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091

[8] Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, *56*(1), 54–77. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657

[9] Scanlon, L. (2012). "*Why didn't they ask me?*": Student perspectives on a school improvement initiative. Improving Schools, *15*(3), 185–197. https://doi.org/10.1177/1365480212461824

[10] Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J., & Wright, N. L. (2023). What is student voice anyway? The intersection of student voice practices and shared leadership. *Educational Administration Quarterly, 59*(4), 703–743. https://doi.org/10.1177/0013161X231178023

[11] Mitra, D. L. (2003). Student voice in school reform: Reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, *38*(2), 289–304.

[12] Toshalis, E., & Nakkula, M. (2012). *Motivation, engagement, and student voice. Jobs for the Future.*

[13] Koutsouris, G., Bremner, N., & Stentiford, L. (2024). Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal*, *50*(1), 260–286. https://doi.org/10.1002/berj.3926

[14] Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

[15] Gillett-Swan, J., & Baroutsis, A. (2024). Student voice and teacher voice in educational research: A systematic review of 25 years of literature from 1995–2020. *Oxford Review of Education*, *50*(4), 533–551. https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132

[16] Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, *58*(2), 219–231. https://doi.org/10.1080/00131910600584207

[17] Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., Rosado, E., Wilson, C., & Wright, N. L. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *142*, 104540. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540

[18] Strating, E., van den Boom-Muilenberg, E., Vermeulen, M., & Vanlommel, K. (Submitted). Changing teaching and learning through student voice: A systematic review on student voice approaches in the classroom. *Review of Educational Research.*

[19] Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, *4*.

[20] Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, *2*, 123–141. https://doi.org/10.1023/A:1017949213447

[21] Thompson, P. (2009). Consulting secondary school pupils about their learning. *Oxford Review of Education*, *35*(6), 671–687. https://doi.org/10.1080/03054980903357319

[22] Papadopoulou, M., & Sidorenko, E. (2022). Whose 'voice' is it anyway? The paradoxes of the participatory narrative. *British Educational Research Journal*, *48*(2), 354–370. https://doi.org/10.1002/berj.3770

[23] Morgan, B. (2011). Consulting pupils about classroom teaching and learning: Policy, practice and response in one school. *Research Papers in Education*, *26*(4), 445–467. https://doi.org/10.1080/02671520903330992

[24] Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, *92*(1), 46–72. https://doi.org/10.3102/00346543211042426

[25] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.

[26] Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(6), 1300–1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

[27] Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J., & Hodgin, E. (2022). Is responsiveness to student voice related to academic outcomes? Strengthening the rationale for student voice in school reform. *American Journal of Education*, *128*(3), 389–415. https://doi.org/10.1086/719121

[28] Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing "'student voice'" in schools lead to gains in youth development? *The Teachers College Record*, *106*(4), 651–688. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.0035

[29] Doss, K. K. (2018). Providing opportunities for flow experiences and creative problem-solving through inquiry-based instruction. *Global Education Review*, *5*(1), 108–122.

[30] Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J., & Hodgin, E. (2022). Is responsiveness to student voice related to academic outcomes? Strengthening the rationale for student voice in school reform. *American Journal of Education*, *128*(3), 389–415. https://doi.org/10.1086/719121

[31] Howley, D., & O'Sullivan, M. (2021). "Getting better bit by bit": Exploring learners' enactments of student voice in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, *12*(1), 3–19. https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1865825

[32] Howley, D., & O'Sullivan, M. (2021). "You're not going to get it right every time": Teachers' perspectives on giving voice to students in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *40*(1), 166–174. https://doi.org/10.1123/JTPE.2019-0142

[33] Karahan, E., & Roehrig, G. (2016). Use of socioscientific contexts for promoting student agency in environmental science classrooms. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *5*(2), 425–442. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000145998

[34] Howley, D., & Tannehill, D. (2014). "Crazy ideas": Student involvement in negotiating and implementing the physical education curriculum in the Irish senior cycle. *Physical Educator*, *71*(3), 391–416.

[35] Kirk, D., Lamb, C. A., Oliver, K. L., Ewing-Day, R., Fleming, C., Loch, A., & Smedley, V. (2018). Balancing prescription with teacher and pupil agency: Spaces for manoeuvre within a pedagogical model for working with adolescent girls. *Curriculum Journal*, *29*(2), 219–237. https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1449424

[36] Basu, S. J. (2008). How students design and enact physics lessons: Five immigrant Caribbean youth and the cultivation of student voice. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*(8), 881–899. https://doi.org/10.1002/tea.20257

[37] Bakker, A. (2019). Design principles in design research: A commentary. In Unterrichtsentwicklung macht schule: *Forschung und innovation im fachunterricht* (pp. 177-192). Springer Fachmedien Wiesbaden.

[38] Van den Akker, J., Nieveen, N., Branch, R. M., Gustafson, K. L., & Plomp, T. (1999). *Design methodology and developmental research in education and training*. Kluwer Academic Publishers.

[39] Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, *14*, 62-80. 10.1016/j.edurev.2015.02.002

[40] Mitra, D. L. (2008). Amplifying student voice. *Educational Leadership*, *66*(3), 20-25.

[41] Beltramo, J. L. (2017). Developing adaptive teaching practices through participation in cogenerative dialogues. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 326-337. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007

[42] Könings, K. D., Seidel, T., & van Merriënboer, J. J. (2014). Participatory design of learning environments: Integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Science*, *42*(1), 1-9. https://doi.org/10.1007/s11251-013-9305-2

[43] Fielding, M. (2011). Patterns of partnership: Student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. In *Rethinking educational practice through reflexive inquiry: Essays in honour of Susan Groundwater-Smith* (pp. 61-75). Dordrecht: Springer Netherlands.

[44] Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, *1*(2), 155-172. https://doi.org/10.1023/A:1010024225888

[45] Tang, K. S., McLure, F., Williams, J., & Donnelly, C. (2024). Investigating the role of self-selected STEM projects in fostering student autonomy and self-directed learning. *Australian Educational Researcher*, *51*(5), 2355–2379. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00696-2

[46] Wolfe, R. E., & Poon, J. D. (2015). Educator Competencies for Personalized, Learner-Centered Teaching. *Jobs for the Future.*

[47] Könings, K. D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2014). Differences between students' and teachers' perceptions of education: Profiles to describe congruence and friction. *Instructional Science*, *42*(1), 11-30. https://doi.org/10.1007/s11251-013-9294-1

[48] Martinez, M., & McGrath, D. (2014). Deeper learning: *How eight innovative public schools are transforming education in the twenty-first century*. The New Press.

[49] Verhoeff, C., & Guérin, L. (2021). Versterken van Student Voice in het Hoger Onderwijs. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, *39*(2), 33–46. https://doi.org/10.59532/tvho.v39i2.13384

[50] Howley, D., Dyson, B., Baek, S., Fowler, J., & Shen, Y. (2021). "This is not gym": Enacting student voice pedagogies to promote social and emotional learning and meaningful physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, *3*, 764613. https://doi.org/10.3389/fspor.2021.764613

[51] Morgan, B. (2009). 'I think it's about the teacher feeding off our minds, instead of us learning off them, sort of like switching the process around': Pupils' perspectives on being consulted about classroom teaching and learning. *Curriculum Journal*, 20(4), 389–407. https://doi.org/10.1080/09585170903424922

[52] Cook-Sather, A. (2010). Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability. *Curriculum Inquiry*, 40(4), 555–575. https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2010.00501.x

[53] Kehoe, I. (2015). The cost of performance? Students' learning about acting as change agents in their schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 106-119. https://doi.org/10.1080/01596306.2013.841356

[54] Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

[55] Mitra, D. (2018). Student Voice in secondary schools: the possibility for deeper change. Journal Of Educational Administration, 56(5), 473–487. https://doi.org/10.1108/jea-01-2018-0007

[56] Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36(4), 257–267. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

[57] Quaglia, R. J., & Corso, M. J. (2014). Student Voice: *The instrument of change*. Corwin Press.

[58] Ashton-Hay, S., & Williams, D. (2023). What student voice is and is not: Connecting dialogue to evidence-based practice and inclusive mindsets. Journal of University Teaching and Learning Practice, 20(6). https://doi.org/10.53761/1.20.6.1

[59] Brooks, C. F., & Young, S. L. (2011). Are choice-making opportunities needed in the classroom? Using self-determination theory to consider student motivation and learner empowerment. *International Journal on Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 48–59. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ938578.pdf

[60] Gorard, S., See, B. H., & Siddiqui, N. (2020). *What works? Evidence-informed policy and practice in education. Routledge.* https://doi.org/10.4324/9780429027806

[61] Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, *50*(1), 75–87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

[62] Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2026). *Teacher agency: An ecological approach. Second Edition*. Bloomsbury Academic.

[63] Mor, Y., & Mogilevsky, O. (2013). The learning design studio: Collaborative design inquiry as teachers' professional development. *Research in Learning Technology, 21.* https://doi.org/10.3402/rlt.v21i0.22054

[64] Penuel, W. R., & Gallagher, D. J. (2017). *Creating research–practice partnerships in education.* Harvard Education Press.

[65] Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *23*(2), 145–170. https://doi.org/10.3102/01623737023002145

[66] Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, *72*(3), 387–431. https://doi.org/10.3102/00346543072003387

[67] Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. Curriculum Inquiry, *36*(4), 359–390. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x

[68] Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, *30*(2), 295–311. https://doi.org/10.1080/0141192042000195236

[69] Hernández-Leo, D., Asensio-Pérez, J.I., Derntl, M., Prieto, L.P., Chacón, J. (2014). ILDE: Community Environment for Conceptualizing, Authoring and Deploying Learning Activities. In: Rensing, C., de Freitas, S., Ley, T., Muñoz-Merino, P.J. (eds) Open Learning and Teaching in Educational Communities. EC-TEL 2014. *Lecture Notes in Computer Science*, vol 8719. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11200-8_48

[70] Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: *Transforming teaching in every school.* Teachers College Press.

COLOFON

Deze inspiratiegids komt voort uit onderzoeksresultaten en ervaringen opgedaan in het onderzoeksproject Students4Change! gesteund door Regieorgaan SIA [RAAK.PRO04.039], onderdeel van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Dit project is ontstaan vanuit het SPRONG-Voorwaarts Consortium, een samenwerkingsverband tussen onderwijsprofessionals van hogescholen, middelbare scholen en onderwijsorganisaties waarin nagedacht wordt over het anders organiseren van onderwijs.

Met dank aan de partners:

Kennisinstellingen
Hogeschool Utrecht
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Open Universiteit

Opleidingsscholen
Stichting Quadraam
Stichting Onderwijs Midden Limburg
Trion Opleidingsschool
Opleidingsschool Meerscholen
Oostvaarders College.

Aan deze inspiratiegids werkten de volgende personen mee (in alfabetische volgorde):

Maaike Koopman, Hogeschool Utrecht (auteur)
Harry Rorije, Hogeschool Utrecht (redactie)
Lydia Schaap, Hogeschool Utrecht (redactie)
Emma Strating, Hogeschool Utrecht (auteur)
Rutger van de Sande, Fontys Hogescholen (auteur)
Kristin Vanlommel, Universiteit van Antwerpen (auteur)
Janine Verkerk, Hogeschool Utrecht (auteur)
Marjan Vermeulen, Open Universiteit (auteur)
Martin Vos, Fontys Hogescholen (auteur)
Studio Josie (vormgever)

Verder willen we de volgende personen nog bedanken die deel uitmaakten van de projectorganisatie: Idwer Doosje, Leonie de Graaf, Quinta Kools, Jessie van Sambeek en Elske van den Boom – Muilenberg.

Er kan als volgt worden verwezen naar deze publicatie: Strating, E., Koopman, M., Vos, M., Vermeulen, M., van de Sande, R., Verkerk, J., Vanlommel, K. (2026). *Student voice in actie: onderwijs ontwerpen met je leerlingen*

Meer ervaringen horen?
Of meer weten over het project?
Op de projectpagina vindt u meer informatie over het project Students4Change. Daar (en op Spotify) vindt u ook de Student Voice Cast, waarin leraren vertellen over hun ervaringen met student voice.

www.students4change.nl