

# Kunnen leerlingen in het VO een rol spelen in het bepalen van hun leerplan?<sup>1</sup>

*Jeroen Bron (Expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, SLO) en Wiel Veugelers (Universiteit voor Humanistiek / Universiteit van Amsterdam)*

URN:NBN:NL:UI:10-1-100775

---

## **Samenvatting**

Studenten kunnen een rol spelen bij het bepalen van hun leerplan. Door voorstellen te formuleren voor het leerplan van hun klas oefenen studenten burgerschaps- en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden. Ook maken ze gebruik van hun recht op inspraak. Dit artikel biedt een theoretische verkenning van de relatie tussen leerlingenparticipatie en onderwijsontwikkelingen als ‘student voice’, burgerschapsvorming en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden en de plaats van deze participatie in leerplanontwikkeling. De resultaten van twee casestudies worden gepresenteerd. Daaruit blijkt dat leerlingen in het voortgezet onderwijs een bijdrage kunnen leveren aan het curriculum en dat die bijdrage de relevantie van het leerplan vergroot, maar de uitvoering soms bemoeilijkt. Door leerlingen te betrekken bij het bepalen van hun leerplan, passen zij burgerschaps- en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden toe en fungeert de school als oefenplaats voor burgerschap.

---

## **Inleiding**

In het onderwijs is in toenemende mate interesse voor het versterken van burgerschaps- en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden zoals samenwerkend en probleemoplossend denken en democratische besluitvorming. In dit artikel wordt een mogelijkheid verkend van het toepassen van burgerschaps- en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden door het betrekken van leerlingen in het voortgezet onderwijs bij het bepalen van hun eigen leerplan. Daarmee doen leerlingen ervaring op met vaardigheden die gerelateerd zijn aan actief democratisch burgerschap (Bron, Veugelers, & Van Vliet, 2009; Kerr & Nelson, 2006; Lawy & Biesta, 2006) en wat wordt genoemd 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden (Binkley et al., 2010). Leerlingenparticipatie kan worden gezien als een essentiële activiteit bij zowel burgerschapsvorming als de 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden. Wij verdiepen het begrip leerlingenparticipatie vanuit de ‘student voice’ beweging in het Angelsaksische

■ Correspondentieadres: [j.bron@slo.nl](mailto:j.bron@slo.nl)

onderwijs, omdat daarbinnen een ontwikkeling gaande is in zowel onderzoek, als in praktijk en in beleid (Cook-Sather, 2006; Rudduck & McIntyre, 2007).

De betrokkenheid van leerlingen bij het bepalen van hun leerplan is een voorbeeld van de school als een oefenplaats voor burgerschap en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden. Daarbij hebben we ook aandacht voor de opbrengst van die betrokkenheid, namelijk wat is de bijdrage van leerlingen aan de kwaliteit van het leerplan (Thijs & Van den Akker, 2009) en wat de positie van leerlingen in het proces van leerplanontwikkeling is (Boomer, Lester, Ononre, & Cook, 1992; Cras, 2010; Eisner, 1979).

In deel 1 van dit artikel analyseren wij de literatuur voor de concepten: student voice, burgerschapsvorming, 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden en leerplanontwikkeling. In deel 2 presenteren we de resultaten van twee exploratieve case-studies in het voortgezet onderwijs. We beginnen met een uiteenzetting van de onderzoeksofzet en de gebruikte instrumenten die voor de casestudies zijn ontwikkeld. Eén daarvan is een lesbrieft waarmee leerlingen in hun klas leervragen genereren over een bepaald onderwerp.

In dit artikel gaan we in op de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe kunnen de concepten student voice, burgerschap en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden worden geduid en hoe hangen deze concepten met elkaar samen indien leerlingen een rol spelen bij het bepalen van hun leerplan?
2. Wat dragen leerlingen in het voortgezet onderwijs bij aan het leerplan op klassenniveau en beïnvloeden leerlingen de kwaliteit van het leerplan?

Ter beantwoorden van vraag één presenteren we eerst een toelichting van de gebruikte concepten. Daarna beschrijven we de ofzet van een casestudie en presenteren we de resultaten daarvan. Daarmee beantwoorden we de tweede onderzoeksvraag.

## Begripsverkenning

In dit deel verkennen we een aantal concepten die de theoretische basis van ons onderzoek vormen en bij het ontwikkelen van de lesbrieft die in de casestudies centraal staat. We gaan achtereenvolgens in op student voice, burgerschapsvorming en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden en op leerplanontwikkeling.

Bij het bestuderen van de literatuur zijn we gestart met het raadplegen van handboeken over zowel pupil of student voice en over leerplanontwikkeling. Van daaruit is de achterliggende meer wetenschappelijke, internationale literatuur over student voice nader verkend. Het gaat daarbij zowel om beleids-, leerplan-, en onderzoekspublicaties.

### *Student voice*

In het Angelsaksische onderwijs heeft het concept 'student voice' een grote vlucht genomen in het onderwijsbeleid, het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk (Thiessen & Cook-Sather, 2007). In recente onderwijsvernieuwin-

gen in landen als Australië, Nieuw Zeeland en Schotland heeft student engagement, waartoe de auteurs ook participatie en student voice rekenen, expliciete aandacht (Sinnema & Aitken, 2013).

In de landen binnen het Verenigd Koninkrijk, heeft de ratificatie van het verdrag van de rechten van het kind geleid tot diverse aanpassingen in de onderwijswetgeving waardoor scholen en onderwijsoverheidsinstanties verplicht zijn om leerlingen te horen of te betrekken bij besluitvorming over diverse aspecten van het onderwijs. Dit heeft geresulteerd in aandacht voor pupil of student voice in onderwijsonderzoek, -beleid en de schoolpraktijk (Lundy, 2007).

Kenmerkend voor student voice is dat het uitgaat van de opvatting dat "leerlingen unieke perspectieven hebben op leren, onderwijs en school, dat hun inzichten aandacht verdienen en ook om reactie vragen van volwassenen en dat leerlingen mogelijkheden moeten worden geboden om actief vorm te geven aan hun eigen onderwijs" (Cook-Sather, 2006, p. 359). Het gaat om het hebben van een stem, de mogelijkheid krijgen deze stem te uiten, het recht hebben om gehoord te worden en een reactie te krijgen en om invloed te kunnen uitoefenen op besluitvorming (Lundy, 2007).

Voor het onderzoeken van de motieven voor student voice, is het onderscheid van Huddleston (2007) voor leerlingparticipatie bruikbaar. We illustreren ieder motief kort met een voorbeeld:

- ethische motieven: leerlingen hebben recht op een stem, gehoord te worden en invloed te hebben op de eigen situatie;
- onderwijskundige motieven: inspraak en participatie biedt leerlingen de gelegenheid om bepaalde vaardigheden te oefenen en aan te leren;
- instrumentele motieven: leerlingparticipatie draagt bij aan een beter klas-senklimaat, hogere leeropbrengsten of ze vergemakkelijkt de invoering van vernieuwingen op school.

In de Nederlandstalige pedagogische en onderwijskundige literatuur zijn we het concept 'student voice' of de stem van de leerling niet tegengekomen, maar wel het hieraan verwante begrip participatie. Evenals 'voice' is het begrip participatie niet eenduidig gedefinieerd: de uitleg varieert van meedoen, meedenken tot meebeslissen en het omvat zowel formele als informele participatie waarbij met formele participatie het deelnemen aan medezeggenschap wordt bedoeld en alle andere vormen van meedenken en beïnvloeden vallen onder informele participatie. Een verschil tussen student voice en leerlingparticipatie is dat participatie ook praktische vormen van meedoen of meehelpen kan omvatten, terwijl student voice is gericht op het beïnvloeden van besluitvorming. Participatie is daarmee breder in te vullen dan voice, maar voice is wel een voorbeeld van participatie.

Leerlingparticipatie in het onderwijs is er in soorten en maten: gericht op uitvoering, organisatie of op verandering binnen leertaken, de klas, de school of buitenschools. Leerlingparticipatie kan bijvoorbeeld betrekking hebben op regels, leerlingactiviteiten buiten de les maar ook op het leerplan (Veugelers, 2009). Ook zijn er diverse modellen ontwikkeld waarin de invloed van leerlingen en de machtsverhouding met leraren centraal staan: waar ligt het initiatief,

hoe zijn verantwoordelijkheden verdeeld, waar ligt de beslisbevoegdheid. Veel gehanteerd is het participatieladder model van Hart (1992) waarin ieder sport van de ladder een hoger niveau van participatie aangeeft, beginnende bij non-participatie voorbeelden zoals: manipulatie en decoratie. Dergelijke modellen geven een beeld van de reikwijdte van participatiemogelijkheden. Een nadeel is echter dat ze erg lineair en oordelend zijn (Allan & Cross, 2008): hoe hoger de positie op de ladder hoe beter. Er zijn ook minder hiërarchische modellen zoals het circulaire model van Fajerman en Tresender (1997). Daarbij is ieder participatieniveau gelijkwaardig waarbij het doel, de ruimte voor beïnvloeding en de vaardigheden van de deelnemers bepalend is voor het bepalen welk niveau passend is in een bepaalde situatie. Een voorbeeld van een compact en op onderwijs gericht model is dat van Shier (2001):

1. Er wordt naar kinderen geluisterd.
2. Kinderen worden ondersteund in het uiten van hun mening.
3. De perspectieven van kinderen worden benut.
4. Kinderen zijn betrokken bij het besluitvormingsproces.
5. Kinderen delen in de macht en verantwoordelijkheid bij het nemen van besluiten.

In dit model is de overlap tussen voice en participatie zichtbaar: leerlingen mogen zich uiten, er wordt geluisterd en iets gedaan met de inbreng van leerlingen en leerlingen spelen een rol bij besluitvorming.

### ***Burgerschapsvorming en 21ste eeuwse vaardigheden***

In de voorgaande paragraaf verkenden we het begrip student voice en hoe dit overlapt met leerlingenparticipatie. We presenteerden drie motieven voor het toepassen van student voice in het onderwijs. In onze beschrijving van student voice is het ethische motief duidelijk aanwezig: leerlingen hebben recht om hun stem te laten horen en om gehoord te worden. Vanuit de rechten van het kind gezien, hebben kinderen ook recht om deel te nemen aan besluitvorming over zaken die hen aangaan.

In deze paragraaf gaan we in op de onderwijskundige motieven van student voice: welke vaardigheden worden door leerlingen toegepast en ontwikkeld door deel te nemen aan het bepalen van het eigen leerplan? We richten ons daarbij op de ontwikkeling van burgerschap en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden. We sluiten daarmee aan bij de visie dat burgerschap zich mede ontwikkelt uit het opdoen van ervaringen met burgerschapsrollen (Bron et al., 2009; Kerr & Nelson, 2006; Lawy & Biesta, 2006). Burgerschapsvorming op school is in die visie niet slechts een vak waarin kennis wordt overgedragen en vaardigheden worden aangeleerd die later, in het leven als volwassene van belang zijn, maar een breder vormingsgebied waarvoor de school een oefenplaats kan zijn en dat zich niet slechts richt op het latere leven als volwassene, maar op iedere leeftijd van waarde is. We sluiten daarbij aan bij het meest recente advies van de onderwijsraad waarin burgerschapsonderwijs wordt omschreven als “jongeren leren functioneren, vanuit

eigen idealen, waarden en normen, in een pluriforme, democratische samenleving, en bij hen het vermogen ontwikkelen aan deze samenleving een eigen bijdrage te (willen) leveren” (Onderwijsraad, 2012, p. 16). Volgens de raad is burgerschap een kerntaak van het onderwijs waarbij de school fungeert als oefenplaats: elke school dient leerzame contexten te benutten, te ontwikkelen en aan te bieden. Wij zien het betrekken van leerlingen bij het bepalen van het eigen leerplan als een dergelijke context waarbij de school functioneert als oefenplaats.

Over wat er precies geoefend wordt, willen we specifieker zijn: welke vaardigheden oefenen leerlingen als ze deelnemen aan leerplanontwikkeling? Daarbij hebben we gebruik gemaakt van leerplanmodellen voor zowel burgerschapsvorming als voor 21ste eeuwse vaardigheden. Beide begrippen zijn relatief nieuw in het onderwijs en richten zich op eisen die nu en in de toekomst worden gesteld aan inwoners van een land (burgerschap) of de wereld (wereldburgerschap) en aan toekomstige deelnemers aan de arbeidsmarkt (21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden). Als uitgangspunt hebben we het leerplanvoorstel burgerschap en mensenrechteneducatie van SLO genomen (Bron & Van Vliet, 2012). In dit leerplanvoorstel worden drie inhoudelijke domeinen onderscheiden: democratie, participatie en identiteit. Elk van deze domeinen is uitgewerkt voor houdingen, vaardigheden en kennis. Voor de 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden is gekozen voor het KSAVE model (Binkley et al., 2010) omdat dit model overeenkomsten vertoont met het leerplanvoorstel burgerschap: er wordt onderscheid gemaakt tussen kennis, vaardigheden en attitudes, waarden en houdingen. Bovendien is burgerschap een expliciet onderdeel van dit model. Uit het leerplanvoorstel van SLO en het KSAVE model hebben we doelen ontleend die van toepassing zijn bij het invloed uitoefenen op het leerplan. Uiteindelijk heeft dit geleid tot een selectie van 19 doelen. Drie daarvan achten wij van een hogere, abstractere orde en zijn te beschouwen als de essenties van onze aanpak:

- Leerlingen hebben een positieve waardering voor leren als een levensverrijkende activiteit en tonen initiatief tot leren.
- Leerlingen zijn bereid op te komen voor een sociaal klimaat waarin iedereen zich vrij voelt om zich te uiten.
- Leerlingen tonen bereidheid tot deelname in democratische besluitvorming op verschillende niveaus.

### *De rol van leerlingen in leerplanontwikkeling*

Bij de besluitvorming over het leerplan zijn diverse actoren betrokken, afhankelijk van het niveau van het leerplan, te weten het klas-, school- of landelijk niveau en afhankelijk van de politiek-maatschappelijke context (Cras, 2010). Leerlingen worden echter zelden gezien als één van die actoren. “Bij leerplanontwikkeling in scholen in westerse landen is de invloed van leerlingen over het algemeen marginaal. In het beste geval wordt de mening van leerlingen pas gevraagd nadat de belangrijkste beslissingen al zijn genomen en het leerplan is bepaald door daartoe formeel aangewezen personen” (Brooker & MacDonald,

1999, p. 83). Ook in de student voice literatuur vinden we weinig voorbeelden van het betrekken van leerlingen bij het bepalen van het curriculum. Uitzonderingen zijn de traditionele onderwijsvernieuwers waaronder Dewey (1938) en Freinet (1946) die de inbreng van de leerling centraal stellen, evenals bij post-modernistische curriculumontwerpers zoals Pinar (1974), Stenhouse (1975), Goodlad (1979) en Eisner (1979) die het leerplan niet zien als een vaststaand document maar als het resultaat van een proces waarin leraar en leerlingen een hoofdrol vervullen. Bij constructivistische didactieken zoals probleemgestuurd onderwijs en projectonderwijs is vaak enige ruimte voor leerlingen om zich met het bepalen van leerdoelen te bemoeien en bij 'democratische scholen' wordt ook geprobeerd om leerlingen te betrekken bij de bepaling van het curriculum (Beane & Apple, 1995; Mikel, 2011; Veugelers, 2011). In deze studie is gebruik gemaakt van de 'curriculum negotiation' aanpak die begin jaren tachtig in Australië is ontwikkeld door Garth Boomer en anderen (Boomer, 1982; Boomer et al., 1992). Daarbij treden leerlingen en de leraar met elkaar in onderhandeling over de relevantie van inhouden van het onderwijsprogramma. Leerlingen hebben daarbij een inbreng, maar de leraar eveneens. De inbreng van de leraar kan bestaan uit eigen opvattingen maar ook uit externe eisen.

Een voorwaarde voor het betrekken van leerlingen bij het bepalen van het leerplan is dat het leerplan niet als vaststaand gegeven mag worden beschouwd, maar gezien moet worden als een richtlijn die in de onderwijspraktijk verder gestalte moet krijgen. Het onderwijsleerproces moet niet beschouwd worden als een productieproces waarbij leraren de werknemers zijn die instructies opvolgen en kennis toevoegen aan identiteitsloze leerlingen of dat kennis wordt beschouwd als de onomstotelijke waarheid (Grundy, 1987). Er zijn dan ook veel vragen te stellen bij de aard van kennis en leerdoelen:

Wiens kennis is het? Wie heeft het geselecteerd, waarom is het op een bepaalde manier georganiseerd en onderwezen? Waarom wordt het gegeven aan een bepaalde groep leerlingen? (Apple, 2004). Met andere woorden: wat belangrijk wordt geacht om te leren is subjectief, tijdelijk en situationeel. Een gevolg van die constatering is dat 'het leerplan' niet slechts kan bestaan als gegeven en vaststaand product, maar altijd imperfect is, onderwerp van discussie moet zijn en zich doorlopend in een proces van verandering bevindt (Stenhouse, 1975). Een bruikbaar onderscheid in opvattingen over leerplanontwikkeling is of het leerplan als product of als proces wordt gezien (Fraser & Bosanquet, 2006; Joseph, 2011; Marsh & Willis, 2007). Het betrekken van leerlingen bij het bepalen van het leerplan staat duidelijk in de traditie van het leerplan als proces dat pas zijn uiteindelijke vorm krijgt op het moment van uitvoering.

Naast deze uiteenzetting van onze visie op leerplanontwikkeling en de mogelijke rol van leerlingen daarbij, gaan we kort in op enkele praktische aspecten met betrekking tot de kwaliteit van leerplannen. Het expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, SLO, onderscheidt vier criteria: relevantie, bruikbaarheid, consistentie en effectiviteit (Thijs & Van den Akker, 2009). De criteria relevantie

en bruikbaarheid hebben een functie in onze casestudies bij het bepalen van de invloed van leerlingen op deze vier kwaliteitscriteria. We lichten ze hier toe.

*Relevantie: de mate waarin het leerplan voorziet in behoeften en berust op valide inzichten.* In onze eerdere toelichting op het begrip leerplan, hebben we geconcludeerd dat leerplannen plaats- en tijdgebonden zijn en bovendien altijd ter discussie staan en voor verbetering vatbaar zijn. In de discussie over de relevantie van het leerplan speelt de leerling doorgaans geen rol (Cras, 2010), terwijl er aanwijzingen zijn dat bepaalde groepen leerlingen daar wel behoefte aan hebben (Van der Linde, Sari, & Rutjes, 2006).

Belangrijk aan ons onderzoek is dat leerlingen in de gelegenheid worden gesteld die behoeften te expliciteren. Het inbrengen van het leerlingenperspectief draagt bij aan de relevantie van het leerplan omdat daarmee een belangrijke belanghebbende wordt betrokken en in de gelegenheid wordt gesteld om behoeften in te brengen.

*Bruikbaarheid: de praktische uitvoerbaarheid in de situatie waarvoor het bedoeld is.* Dit criterium is interessant als we het in verband brengen met de motivatie van leerlingen: in hoeverre neemt de bereidheid om zich in te zetten voor de betreffende lessen toe als leerlingen betrokken zijn bij het bepalen van de inhoud. Een andere invloed van leerlingen kan zijn dat de uitvoering van de lessen en de rol van de docent daarbij wordt beïnvloed: lessen worden eenvoudiger of complexer om uit te voeren.

## Onderzoeksopzet

In het eerste deel van dit artikel hebben we het concept student voice verkend en hoe dit zich verhoudt tot leerlingenparticipatie. In dit artikel staat leerlingenparticipatie bij leerplanontwikkeling centraal, daarom is verkend welke opvatting over leerplanontwikkeling ruimte biedt aan de inbreng van leerlingen en welke kwaliteitscriteria door leerlingen beïnvloed kunnen worden. Wij beschouwen die inbreng als een vanzelfsprekend recht van leerlingen, het ethische motief, maar ook als een voorbeeld van de school als oefenplaats voor burgerschap vanuit de aanname dat de werkwijze waarbij leerlingen meepraten en meebeslissen over hun eigen leerplan de ontwikkeling van bepaalde vaardigheden bevordert, het onderwijskundige motief. Vervolgens zijn we ingegaan op de vaardigheden die dit betreft en hebben die gevonden binnen de domeinen burgerschapsvorming en 21ste eeuwse vaardigheden.

We gaan nu in op de opzet van ons onderzoek waarin twee casestudies centraal staan. Daarna presenteren we de resultaten. De keuze voor casestudies hangt samen met de visie op het leerplan en op leerplanontwikkeling. Wij beschouwen het leerplan niet zozeer als een vaststaand product maar als een proces waarin deelnemers en context een belangrijke rol spelen en waarbij het leerplan in haar context de uiteindelijke vorm krijgt.

In de casestudies verkennen we hoe dit proces verloopt en wat het teweeg brengt bij de leerling en wat de consequenties zijn voor het leerplan. Wij hebben



voor casestudies gekozen omdat wetenschappelijke literatuur over de invloed van leerlingen op het leerplan beperkt is en nader verkend dient te worden. Daar komt bij dat bij casestudies geldt dat wat er gebeurt gewaardeerd dient te worden (Yin, 2009). Niet alle factoren zijn daarbij beheersbaar en leraren moeten ruimte hebben om hun 'educational connoisseurship' (Eisner, 1979) te benutten om in een situatie tot keuzes te komen in interactie met de leerlingen.

De casestudies zijn kort na elkaar uitgevoerd op twee VO scholen in twee middelgrote steden. In de eerste casestudie betrof het drie aardrijkskundeklassen (klas 1 t/m 3) van dezelfde leraar op een havo-vwo school met in totaal 84 leerlingen. De leraar is een man in de leeftijd 35-40 jaar met een overwegend traditionele stijl van lesgeven: klassikaal en methode gestuurd. In de tweede casestudie ging het om vier eerste klassen in het vmbo (bk, kt), vak natuur en gezondheid, met in totaal 92 leerlingen. De leraar is een vrouw in de leeftijd 40-45 jaar op een 'ipadschool'. De methode fungeert wel als leidraad, maar is niet allesbepalend. De leraar maakt veel gebruik van groepswork en het door leerlingen laten presenteren van groepswork aan de klas.

Om de bijdrage van leerlingen aan het leerplan te organiseren is in de casestudies gebruik gemaakt van een hiervoor ontwikkelde lesbrief voor leerlingen, afgeleid van de 'curriculum negotiation' aanpak zoals die in de jaren tachtig in Australië is ontwikkeld door Garth Boomer (1982). De aanpak bestaat uit vier stappen waarbij leerlingen hun voorkennis activeren, zowel individueel als in deelgroepen. Vervolgens formuleren zij bij een gegeven onderwerp vragen die zij relevant en interessant achten. Deze vragen worden eerst binnen de groep en vervolgens op klassenniveau uitonderhandeld zodat een selectie van vragen resteert die leidend is in de daaropvolgende lessen (zie tabel 1).

*Tabel 1 Stappen uit de lesbrief voor leerlingen met voorbeelden van bijbehorende vaardigheden*

<b>Stap</b>	<b>Activiteit</b>	<b>Vaardigheid</b>
1. Individuele opdracht	Benoemen van begrippen gerelateerd aan het onderwerp. Benoemen van vragen bij het onderwerp.	Brainstormen, associëren, initiatief nemen, voorkennis activeren.
2. Groeps-opdracht	Ontwikkelen van woordweb bij het onderwerp. Bepalen welke vragen de groep het meest relevant en interessant vindt.	Delen, discussiëren, uitlegen, overtuigen, samenwerken, beslissen.
3. Klas activiteit	Klassikale uitwisseling van vragen. Besluitvorming over wel of niet behouden van vragen. De leraar zorgt ervoor dat vereiste doelen aan de orde komen en brengt zo nodig eigen vragen in.	Delen, discussiëren, uitleggen, overtuigen, samenwerken, beslissen, neerleggen bij besluiten.
4. Vervolg-lessen	De geselecteerde vragen worden verdeeld over de groepen. Groepen bepalen aanpak en planning.	Delen, discussiëren, uitleggen, overtuigen, samenwerken, beslissen.



Voor de dataverzameling is gebruik gemaakt van vijf instrumenten die in de loop van het onderzoek zijn ontwikkeld en bijgesteld tot hun definitieve vorm.

1. Analyse-instrument bij leerlingenlesbrief. Dit instrument is gebruikt om de lesbrieven van leerlingen te analyseren: wat is de inhoudelijke ontwikkeling van de vragen van leerlingen gedurende de verschillende stappen. Wat gebeurt er met vragen van de individuele leerling als deze worden ingebracht in het groepsproces? Welke vragen blijven gehandhaafd in de onderhandelingen en welke vallen af?
2. Vragenlijst voor leerlingen. De vragenlijst bevat vijf categorieën meerkeuzevragen over: A) achtergrondinformatie over leerling, klas, vak; B) opvattingen van leerling over de stijl van lesgeven van de leraar en het ervaren van het klassenklimaat; C) ervaringen van leerlingen met vormen van inspraak in de klas en op school; D) ervaringen met de uitvoering van de stappen van de lesbrief en E) ervaringen gericht op specifieke vaardigheden: samenwerking in groepen en het onderhandelingsproces.
- 3 en 4. Interviews met de leraar voorafgaand aan en na afloop van de interventie. In het semigestructureerde pre-interview staan twee onderwerpen centraal: de opvattingen van de leraar over het leerplan en de verwachting ten aanzien van de interventie. Bij de opvattingen van de leraar over het leerplan is gebruik gemaakt van een model van SLO waarbij verschillende componenten van het leerplan worden onderscheiden (Thijs & Van den Akker, 2009). Het gaat daarbij om: algemene doelen van het thema, aan te bieden inhouden, werk- en groeperingvormen, leermaterialen, rol leraar en leerling, evaluatie, tijd en plaats. In het post-interview wordt teruggeblikt op de antwoorden uit het pre-interview. Uit het vergelijken van het interview vooraf en achteraf kan worden afgeleid hoe gedurende het onderhandelingsproces met de leerlingen het door de leraar beoogde leerplan is beïnvloed, en wat er uiteindelijk is gedaan in de lessen: het uitgevoerde leerplan. Vragen over de verwachtingen en het verloop van de interventie zijn bedoeld om toekomstig gebruik te verbeteren.
5. Lesobservaties. Het observeren van lessen om de werkwijze in beeld te brengen en de uitkomsten van de andere instrumenten beter te kunnen duiden. De eerste casestudie stond in het teken van het onderzoek van de bruikbaarheid van de instrumenten. Na deze casestudie zijn de instrumenten aangepast ten behoeve van de tweede casestudie.

## Resultaten

In het nu volgende deel bespreken we resultaten van twee casestudies die zijn verricht op twee scholen voor voortgezet onderwijs. We richten onze aandacht daarbij op de tweede onderzoeksvraag: Wat dragen leerlingen in het voortgezet onderwijs bij aan het leerplan op klassenniveau en beïnvloeden leerlingen de kwaliteit van het leerplan?

Deze vraag richt zich enerzijds op wat leerlingen inbrengen aan onderwijsinhouden in de vorm van leervragen en anderzijds of de betrokkenheid van leerlingen kan worden beschouwd als een verbetering van het leerplan, in ons geval op klassenniveau. Voor het beantwoorden van de vragen hebben we gebruik gemaakt van de gegevens afkomstig van het analyse-instrument bij de lesbrieven van de leerlingen en de leraarinterviews. Daarbij moet worden opgemerkt dat van de eerste casestudie alleen de data afkomstig van de analyses van de leerlinglesbrief en de impressies uit de observaties en het interview gebruikt zijn en van de tweede casestudie de data van al de vijf instrumenten. Om dit verschil te benadrukken onderscheiden we leraar A en B om respectievelijk de eerste en de tweede casestudie aan te duiden.

Bij het bespreken van de resultaten van de casestudies gaan we achtereenvolgens in op:

- De inhoudelijke inbreng van leerlingen
- De invloed van leerlingen op de kwaliteit van het leerplan
- De vaardigheden die in de beleving van leerlingen en de observatie van de leraar worden toegepast in het proces.

### *De inhoudelijke inbreng van leerlingen*

De casestudies hebben vragen opgeleverd die de leerlingen interessant en relevant vinden en die een ander perspectief bieden op het onderwerp dat centraal stond. Uit een aantal vragen van leerlingen spreekt een zekere verwondering, bijvoorbeeld: Hoe kan het hagelen in de zomer? Enkele vragen brengen ook de belevingswereld van de leerling naar voren, zoals: Hoe komt het dat de stem van een jongen soms overslaat in de puberteit? Opvallend en enigszins teleurstellend is de constatering dat de vragen die wij als uniek hebben gelabeld, het onderhandelingsproces niet hebben overleefd: in de definitieve set van vragen komen deze unieke perspectieven niet terug. Het lijkt erop dat leerlingen en leraren een voorkeur hebben voor vragen die aansluiten bij de schoolse context. Voorbeelden van vragen van leerlingen zijn opgenomen in tabel 2.

*Tabel 2 Leerling-vragen met unieke perspectieven op een drietal onderwerpen*

<b>Het weer</b>	<b>Afrika</b>	<b>Persoonlijke hygiëne en uiterlijk</b>
Hoe kan het hagelen in de zomer?	Hoe worden blanken behandeld in Afrika?	Kun je aan iemand zien dat hij gelovig is?
Bestaat er weer op een andere planeet?	Wat vinden Afrikanen van onze levenswijze?	Beïnvloedt een verandering van je uiterlijk ook je gedrag?
Hoe lang doet een regen-druppel erover om de grond te bereiken?	Waarom verdienen mensen in Afrika zo weinig voor zulk zwaar werk?	Waarom slaat de stem van een jongen over in de puberteit?

Naast de output in de vorm van vragen die centraal hebben gestaan in de vervolgessen, hebben de leerlingen ook op een andere manier het leerplan beïnvloed. Uit de vergelijking van het pre- en het postinterventie-interview met leraar B blijkt dat een aantal intenties van deze leraar niet gerealiseerd zijn, terwijl andere intenties juist meer nadruk hebben gekregen dan dat de leraar van plan was. Zo was de doelstelling “leerlingen kunnen een verband leggen tussen de lesstof en hun eigen leefsituatie” volgens deze leraar versterkt. Minder aandacht was er voor de doelstelling “leerlingen zijn zich ervan bewust dat alle mensen uniek zijn en dat diversiteit moet worden gerespecteerd”. Kijken we naar de verwachtingen van leraar B over het gedrag van leerlingen, dan ziet deze een verbetering wat betreft “een actieve houding”, “betrokkenheid bij het onderwerp” en “de eigen mening verwoorden”. “Het respecteren van verschillen” kreeg volgens deze leraar geen aandacht. Twee verwachtingen bleken groepsafhankelijk: “zelfstandig werken aan een taak” en “presenteren aan een groep”; in de groepjes die niet goed functioneerden, werden deze vaardigheden onvoldoende getoond.

### ***Invloed op kwaliteit van het leerplan***

In de theoretische inleiding zijn vier kwaliteitscriteria van leerplannen genoemd waarvan er twee van toepassing zijn op ons onderzoek: relevantie en bruikbaarheid. Belangrijk aan ons onderzoek is dat leerlingen in de gelegenheid zijn gesteld hun perspectief op relevante leerinhouden in te brengen. De gekozen werkwijze waarbij leerlingen leervragen formuleren en daarover onderhandelen met elkaar en met de leraar impliceert dat op systematische wijze de belangen van leerlingen zijn verzameld en benut. De voorgaande paragraaf toont aan dat leerlingen bijdragen aan het vergroten van de relevantie van het leerplan. Dit geldt met name vanuit het perspectief van de leerlingen zelf, maar ook in het algemeen kan gesteld worden dat het toevoegen van een belangengroep aan de discussie over het leerplan, de relevantie ervan verhoogt.

Het tweede kwaliteitscriterium van het leerplan waarnaar in de casestudie onze aandacht is uitgegaan is de bruikbaarheid. Uit de data van onze casestudie kunnen we afleiden dat zowel de leraren als de leerlingen de werkwijze positief beoordelen. Ook viel het de deelnemende leraren op dat leerlingen gemotiveerder waren om met de lessen bezig te gaan dan normaliter.

Anderzijds heeft leraar B aangegeven dat de aanpak de nodige energie vraagt. Daarbij gaat het zowel om het begeleiden van het proces aan de hand van de lesbrief als om de vertaling van de vragen naar de uitvoering van de lessen. Dit laatste vraagt om maatwerk: het simpelweg volgen van de methode volstaat niet omdat daarin de antwoorden op de vragen niet direct terug te vinden zijn. Een bijzonder punt van zorg was de evaluatie van de leerlingen. Deze leraar wilde zowel de leeropbrengst als de uitvoering van het proces evalueren en beoordelen. Leraar B heeft daarvoor enkele alternatieve beoordelingsvormen moeten ontwikkelen.

## ***Ervaren vaardigheden***

Uit de data van de leerlingenvragenlijsten, de interviews met leraar B en de lesobservaties hebben we kunnen concluderen dat de leerlingen een aantal vaardigheden hebben toegepast. We beschikken niet over gegevens waaruit blijkt dat de leerlingen de vaardigheden hebben ontwikkeld, alleen dat ze deze hebben ingezet en zich daar ook bewust van waren. Het gaat daarbij om vaardigheden die als nastrevenswaardig worden gezien in het perspectief van burgerschapsoponderwijs. Leereffecten maken geen onderdeel uit van onze studie. Het volledig ontwikkelen van vaardigheden in een beperkte interventie zoals deze, is niet realistisch.

In de casestudie hebben we de vaardigheden geclusterd rond drie algemene vaardigheden. We beschrijven hier hoe deze vaardigheden zijn ervaren door de leerlingen.

### *Verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren: waaronder reflectie op eerdere leerervaringen en het ontwikkelen van leervragen.*

In de gehanteerde methodiek wordt het initiatief in de les deels verlegd van de leraar naar de leerlingen. Van de leerlingen wordt initiatief en inzet verwacht om de geboden ruimte te benutten. Zowel de leraren als de meerderheid van de leerlingen uitten zich positief over de werkwijze en willen de aanpak regelmatig gaan toepassen. Leraar B. gaf aan dat leerlingen zich enthousiast toonden om verder te gaan.

Leerlingen gaven aan dat ze al meer van het onderwerp wisten dan ze hadden gedacht (66%), dit werd bevestigd door de antwoorden van de leraar in het interview. Alle leerlingen waren in staat om vragen te formuleren over het onderwerp, echter 47% gaf aan dat ze dit moeilijk vonden.

### *Samenwerken; waaronder het creëren van een veilig klimaat en het benutten van verschillende kwaliteiten.*

In de aanpak vormt het samenwerken van leerlingen een belangrijk aspect. In groepjes wordt nagedacht over de al aanwezige voorkennis en over vragen die bij een onderwerp gesteld kunnen worden. Van de leerlingen zag 75% de voordelen van samenwerken: het levert meer op dan zelfstandig werken. 77% van de leerlingen zei een goede bijdrage te hebben kunnen leveren aan het groepswerk en 70% gaf aan opgekomen te zijn voor een positieve sfeer binnen de groep.

Voorafgaand aan de interventie uitte leraar B twijfels over de vraag of leerlingen wel met deze aanpak overweg konden. De leraar twijfelde aan de samenwerking in groepjes, vooral bij het onderhandelen: leerlingen willen meestal gelijk krijgen. Deze zorgen bleken goeddeels onnodig. Slechts in een kwart van de groepjes verliep de samenwerking moeizaam en werden de uitkomsten van het groepswerk hierdoor negatief beïnvloed. De betreffende leerlingen zochten de oorzaak hiervan in de samenstelling van de groepjes.

*Democratische besluitvorming; waaronder het afwegen van alternatieven, het onderhandelen en het accepteren dat de eigen visie niet altijd wordt gedeeld.*

Inherent aan de werkwijze die in de lesbrief centraal staat, is dat het aantal vragen gedurende het keuzeproces wordt gereduceerd: leerlingen beginnen met eigen vragen, vervolgens wordt in deelgroepjes een selectie gemaakt en tenslotte volgt een selectie op klassenniveau waarbij de leraar bovendien nog nieuwe vragen mag toevoegen die volgens hem of haar nog onvoldoende aandacht krijgen maar wel van belang worden geacht door de leraar of door externe voorschriften. Leerlingen moeten hun eigen vragen verwoorden, toelichten en soms verdedigen. Zij moeten zich ook neer kunnen leggen bij het groepsbesluit dat vragen geschrapt worden.

Uit onze data blijkt dat leerlingen weinig bezwaren hebben tegen deze aanpak: 80% was tevreden over het proces, 73% was bereid tot onderhandelen. Leerlingen hechtten er belang aan dat ten minste één van hun vragen werd gebruikt: 34% was het daar helemaal mee eens en nog eens 32% gedeeltelijk. Toch kon 77% het accepteren dat niet al zijn of haar vragen waren gebruikt. Uit de leerlingenvragenlijst blijkt dat 80% van de leerlingen ten minste één van de eigen vragen herkende in de definitieve set. Dit correspondeert echter niet met de analyse van de lesbrieven van de leerlingen. Daaruit blijkt dat in de fase van groepsvragen naar vragen van de klas, de meerderheid van de groepen zijn vragen niet terug zag keren. De data tonen eveneens aan dat er brede acceptatie is van de inbreng en gemaakte keuzen van de leraar: 83% van de leerlingen vindt het begrijpelijk dat de leraar ook vragen inbrengt die beantwoord dienen te worden.

## **Conclusies en discussie**

In dit artikel is een verband gelegd tussen het concept 'student voice' als aspect van leerlingenparticipatie en het ervaring opdoen van leerlingen met het toepassen van burgerschaps- en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden als voorbeeld van de door de Onderwijsraad (2012) bepleitte aanpak om de school te benutten als oefenplaats voor burgerschapsvorming. Leerlingen kunnen bij diverse facetten van het onderwijs betrokken worden, in dit artikel wordt ingegaan op de rol van leerlingen bij het bepalen van het leerplan dat zij in hun klas ondergaan. Uitgangspunt daarbij is dat het leerplan niet als een vaststaande, externe grootheid moet worden geschouwd, maar als een proces waarbij de leraar met de leerlingen binnen de context van de klas en in een bepaalde situatie tot keuzes komen. Externe eisen zoals kerndoelen geven daarbij richting aan.

Het verband tussen student voice, leerlingenparticipatie en burgerschapsvorming en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden toegepast op het leerplan, is na een analyse van literatuur en leerplannen burgerschap en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden, gevonden in drie algemene doelen die aan de orde zijn als leerlingen gebruik maken van hun recht om inspraak uit te oefenen op het onderwijs dat zij genieten:

- Leerlingen hebben een positieve waardering voor leren als een levensverrijkende activiteit en tonen initiatief tot leren.
- Leerlingen zijn bereid op te komen voor een sociaal klimaat waarin iedereen zich vrij voelt om zich te uiten.
- Leerlingen tonen bereidheid tot deelname in democratische besluitvorming op verschillende niveaus.

Het recht op inspraak en het benutten van de school als oefenplaats voor democratisch burgerschap is een ethisch motief voor student voice. Het ontwikkelen van de genoemde kwaliteiten door deze doelen toe te passen, kan worden beschouwd als het onderwijskundige motief voor student voice. Relateren we deze activiteit aan de vijf niveaus waarop leerlingenparticipatie gestalte kan krijgen (Shier, 2001), dan is de conclusie dat er alleen sprake is van werkelijke participatie als de inbreng van leerlingen ook benut wordt en effect heeft op de besluitvorming.

In twee casestudies is verkend of het betrekken van leerlingen bij het bepalen van hun eigen leerplan ook uitvoerbaar is en wat dit oplevert. Dit laatste punt is uitgewerkt naar drie aspecten: de inhoudelijke inbreng van leerlingen, de invloed van leerlingen op de kwaliteit van het leerplan en de mate waarin elementen van de eerder genoemde drie vaardigheden door de leerlingen zijn ervaren.

Het onderzoek laat zien dat individuele leerlingen inderdaad unieke perspectieven inbrengen die getuigen van verwondering, bijvoorbeeld: "Hoe kan het hagelen in de zomer", of van onderwerpen die bij de leeftijd passen "Waarom slaat bij jongens de stem over in de puberteit". Deze unieke vragen werden uiteindelijk niet door de klas gekozen om in de lessen te gebruiken, ze zijn in het onderhandelingsproces verloren gegaan. De leerlingen beïnvloedden ook de doelen die de leraar zich aanvankelijk had gesteld. Enkele doelen werden versterkt terwijl andere doelen in de beleving van de docent door toedoen van de leerlingen minder aandacht kregen. De werkwijze waarbij leerlingen nadenken over de inhoud van hun eigen onderwijs en daarover in gesprek gaan met elkaar en met de docent is een leerervaring op zich. Dit wordt bevestigd in de casestudies. Afgaande op lesobservaties, antwoorden van leerlingen op een vragenlijst en uit interviews met de leraren, hebben we kunnen constateren dat leerlingen verantwoordelijkheid hebben genomen voor het eigen leren, deel hebben genomen aan democratische besluitvormingsprocessen en hebben samengewerkt. Wij beschouwen dit als belangrijke vaardigheden, gerelateerd aan burgerschap en 21ste eeuwse vaardigheden, die thuis horen in het onderwijs. We hebben niet onderzocht of de vaardigheden ook zijn geleerd. De interventie is daarvoor te beperkt van opzet en verder onderzoek is hiervoor nodig.

Bij het bepalen van de kwaliteit van het leerplan is ingegaan op twee criteria: relevantie en bruikbaarheid. Het betrekken van leerlingen bij het leerplan verhoogt de relevantie van het leerplan omdat een groep belanghebbenden, de leerlingen, de kans krijgen om nieuwe perspectieven in te brengen. Daarmee wordt het leerplan niet alleen relevanter voor de betrokken leerlingen, maar

wordt het leerplan ook beter afgestemd op de lokale situatie, de achtergronden van de leerlingen en de actualiteit. Opvattingen en ervaringen die doorgaans buiten discussies over het leerplan blijven, krijgen op deze manier een kans om het uitgevoerde leerplan te beïnvloeden. Ten aanzien van de bruikbaarheid van het leerplan kan uit de casestudies worden geconcludeerd dat de betrokkenheid van zowel de leraren als de leerlingen bij de lesstof is verhoogd. Echter de werkwijze waarbij leerlingen vragen ontwikkelen en daarover onderhandelen met de leraar was intensief. Daarbij ging het niet eens zozeer om het begeleiden van het proces, het deels overdragen van initiatief en verantwoordelijkheid en de daaruit voortvloeiende onzekerheid maakte het spannend voor beide leraren. Ook werden zij gedwongen om te bepalen wat zij van belang achten om aan te bieden in de les als het terugvallen op het lesboek niet volstaat. Na het vaststellen van de vragen, volgde het beantwoorden van de vragen. Hoewel deze fase geen onderdeel uitmaakt van onze studie, is het wel van belang dat de inbreng van de leerlingen een vervolg krijgt. Leraar B heeft daartoe een aantal aanpassingen gedaan in de opzet van de lessen en heeft een alternatieve wijze van beoordelen ontwikkeld om recht te doen aan het proces. Gesteld kan worden dat hierdoor in de casestudies de bruikbaarheid van het leerplan is verminderd, omdat de uitvoering om extra inspanningen vraagt. Anderzijds draagt dit wel bij aan de professionele ontwikkeling van de leraar en blijkt uit de casestudies dat de betrokkenheid van de leerlingen bij de les wordt vergroot. Indien in het onderwijs de roep om het inrichten van de school als oefenplaats voor burgerschaps- en 21<sup>ste</sup> eeuwse vaardigheden leidt tot aanpassingen in de didactiek, bijvoorbeeld door meer gebruik te maken van probleemgestuurd onderwijs of projectmatig werken, dan kan de beschreven aanpak daaraan bijdragen.

Voor zowel de leraren als de leerlingen geldt dat zij moeite hadden met hun veranderende rol. De leraren moesten een deel van hun controle en verantwoordelijkheid loslaten en vertrouwen op de inbreng van de leerlingen. Anderzijds bleek dat leerlingen niet altijd om konden gaan met een rol waarbij initiatief en verantwoordelijkheid nemen nodig zijn. Een deel van de groepen functioneerde hierdoor minder goed. Ook zijn de meer unieke perspectieven van leerlingen verruild voor meer 'schoolse' formuleringen van leervragen.

Het systematisch betrekken van de leerlingen bij het bepalen van het plan lijkt de relevantie en de gebruikswaarde te verhogen en bij leerlingen wordt de ontwikkeling van relevante burgerschapsvaardigheden en 21<sup>ste</sup> eeuw vaardigheden bevorderd. In vervolgonderzoek zal vooral aandacht worden besteed aan de invloed van de schoolcontext, het aansluiten bij probleemgestuurd- of projectonderwijs en aan de mogelijkheden voor het toepassen van de beschreven werkwijze in meerdere vakken of leergebieden.



## Abstract

Students can contribute to the development of their curriculum. In the process students develop abilities related to 21st century skills and skills for democratic citizenship while exercising their right to participate. This article explores the concepts of student voice, citizenship education and 21<sup>st</sup> century skills and how these are related. Experiences from two case-studies are presented. Students involved in curriculum design improve the quality of the curriculum by making it more relevant even though it makes it harder to put it into practice. By involving students in curriculum design, citizenship and 21<sup>st</sup> century skills are practiced.

---

## Noot

<sup>1</sup>Dit onderzoek maakt deel uit van het promotie onderzoek *The world upside down: Explorations of student voice in curriculum development in schools for secondary education*, aan de Universiteit voor Humanistiek

## Referenties

- Allan, J., & Cross, B. (2008). From ladders to wheels: Understanding pupil support. In Baron, S. (ed.). *Pupil Voice. Research Commentary*. Edinburgh (UK): AERS.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. (25th anniversary 3rd ed.). New York: Routledge.
- Beane, J. A. & Apple, M. W. (eds.)(1995). *Democratic schools*. Alexandria: ASCD.
- Binkley, M., Ernstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills: Draft white paper 1*. Melbourne: The University of Melbourne. Retrieved June 2012. Atc21s.org.
- Boomer, G. (1982). *Negotiating the curriculum: A teacher-student partnership*. Sydney: Asthon Scholastic.
- Boomer, G., Lester, N., Ononre, C., & Cook, J. (Eds.)(1992). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. London and Washington DC: Falmer Press.
- Bron J., Veugelers W., & Van Vliet, E. (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap: Een handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bron, J., & Van Vliet, E. (2012). *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie: Leerplanvoorstel*. Enschede: SLO.
- Brooker, R., & MacDonald, D. (1999). Did we hear you? Issues of student voice in a curriculum innovation. *Curriculum studies*, 31(1), 83-97.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Cras, A. J. G. (2010). *Meesterschap over het leerplan: Onderzoek naar de functie van een denkraam aangaande de maatschappelijke invloed van het leerplan*. Enschede: SLO.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience in education*. New York: Touchstone
- Eisman, E. W. (1979). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs*. New York: MacMillan Publishers.
- Fajerman, L., & Tresender, P. (1997). *Empowering children & young people: Promoting involvement in decision making*. London: Save the children.

- Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284.
- Freinet, C. (1946). *L'école moderne française: Coopérative de l'enseignement laïc*. Parijs: Editions Ophrys.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. Lewes: Falmer.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. Citizenship Foundation / Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Joseph, P. B. (2011). Conceptualizing Curriculum. In Joseph, P. B. (Ed.), *Cultures of curriculum* (2nd ed.) (pp. 3-22). New York / London: Routledge.
- Kerr, D., & Nelson, J. (2006). *Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices and outcomes*. London: QCA / NFER.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- 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.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4<sup>th</sup> Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson / Merrill Prentice Hall.
- Mikel, E. R. (2011). Deliberating democracy. In P. B. Joseph, *Cultures of curriculum* (2nd ed.) (pp.196-218). New York and London: Routledge.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs: Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pinar, W. F. (1974). *Heightened consciousness, cultural revolution and curriculum theory*. Berkeley: McCutcheon.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London and New York: Routledge.
- Sinnema, C., & Aitken, G. (2013). Emerging international trends in curriculum. In G. Biesta, & M. Priestley (ed.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 141-164). London: Bloomsbury.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations- a new model for enhancing children's participation in decision-making. *Children and society*, 15, 107-117.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Thiessen, D., & Cook-Sather, A. (eds.) (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede: SLO
- Van der Linde, N., Sarti, A., & Rutjes, L. (2006). *Rule your school: Participatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Alexander.
- Veugelers, W. (2011). *Education and humanism: Linking autonomy and humanity*. Rotterdam: SensePublishers.
- Veugelers, W. (2009). Active student participation and citizenship education. *Educational Practice and Theory*, 31(2), 55-69.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.