

Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs, tussen theorie en praktijk.

Samenvatting van het eindrapport

TOR 2001/15

SASKIA DE GROOF

MARK ELCHARDUS

FRANK STEVENS

Vakgroep Sociologie
Onderzoeksgroep TOR
Vrije Universiteit Brussel
<http://www.vub.ac.be/TOR/>

Samenvatting van het eindverslag van het project OBPWO 98.01 “Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Een internationaal vergelijkend onderzoek naar modellen voor leerlingenparticipatie, met een evaluatie van de toepasbaarheid in Vlaanderen” in opdracht van het Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap en op initiatief van de Vlaamse minister bevoegd voor onderwijs.

INHOUDSTAFEL

Inhoud

Een dankwoordje

1	<i>Doelstellingen, onderzoeksontwerp en meetinstrumenten</i>	5
1.1	Onderzoeksvragen	5
1.2	De onderzoeksbevolking en de steekproeftrekking	6
1.3	De responsratio.....	7
1.4	Meetinstrumenten	8
2	<i>Beschrijving van de inspraak- en participatiemogelijkheden in de Vlaamse scholen</i>	9
2.1	Beschrijving van de leerlingenparticipatie volgens de directies	9
2.1.1	Algemene visie van de schoolhoofden over leerlingenparticipatie	9
2.1.2	Formele participatie	10
2.1.2.1	De leerlingenraad.....	10
2.1.2.2	Andere formele participatiekanalen.....	13
2.1.2.3	Extracurriculaire activiteiten	14
2.1.2.4	Inspraakmogelijkheden.....	15
2.1.3	Evaluatie van de leerlingenparticipatie door de schoolhoofden.....	16
2.2	Beschrijving van de leerlingenparticipatie volgens de leerlingen	17
2.2.1	Formele participatie	17
2.2.1.1	De leerlingenraad.....	17
2.2.1.2	Andere formele participatiekanalen.....	21
2.2.1.3	Extracurriculaire activiteiten	22
2.2.1.4	Inspraakmogelijkheden.....	23
2.2.2	Informele participatie	25
2.2.2.1	Het informeel klasklimaat.....	25
2.2.2.2	Het informeel schoolklimaat.....	26
3	<i>Sociografie van de participerende leerling</i>	28
3.1	Algemeen beeld van de participerende leerling	29
3.2	Profiel van de participerende leerling.....	30
4	<i>Effecten van leerlingenparticipatie op schoolklimaat, persoonlijk welbehagen en democratisch burgerschap</i>	33
4.1	‘Evaluatie’ van de leerlingenparticipatie.....	33
4.2	Het schoolklimaat.....	38
4.3	Het persoonlijk welbehagen	40
4.4	De nieuwe breuklijn.....	41

5	<i>Aanbevelingen</i>	42
5.1	Hoe het schoolklimaat verbeteren?	43
5.1.1	Inspraak in de leefomgeving	43
5.1.2	Participatiekanalen.....	45
5.1.3	Inspraak in de leeromgeving.....	46
5.1.4	Extracurriculaire activiteiten.....	46
5.2	Hoe de participatie bevorderen?	47
5.3	Meer regelgeving?	48
6	<i>Bibliografie</i>	50
7	<i>Bijlage</i>	58
	<i>TOR-publicaties</i>	62
	Enkele andere TOR-publicaties over onderwijs en jeugd	62
	Boeken en recente artikels	62
	Recente rapporten en working papers, 1999 tot nu.....	63

Een dankwoordje

In eerste instantie gaat onze dank uit naar de zes mensen die zich niet lieten afschrikken door vier maanden intensief werken met een zootje bijwijlen ietwat gedesorganiseerde sociologen (je weet wel, die twee mensen tussen de dozen). De 'oscar van ongelooflijke moed' gaat uit naar Geert Beeckmans, Ilse Danneels, Sven Germonpré, Edwin Hermans, Tilly Jacobs en Sven Vanderstichelen. Bedankt collega's, het gaat jullie goed. Jullie inzet heeft dit onderzoek gemaakt. Tegelijkertijd willen we ook een bedankwoordje sturen aan het kleine leger studenten die voor ons gegevens hebben ingeponst. Het zou ons te ver leiden om jullie allemaal bij naam te noemen, maar weet, je bent van harte bedankt.

De 'oscar van belangeloze inzet' reiken we zonder twijfel uit aan de directies, leerkrachten en leerlingen van de vier testscholen. Misschien hadden jullie er niets aan dat die twee rare snuiters van de univ langskwamen met een uiterst moeilijke vragenlijst. Wij hebben wel heel veel geleerd van jullie opmerkingen. Het is misschien een magere troost, maar jullie vrijwillige medewerking heeft bijgedragen tot de kwaliteit van dit onderzoek. Ook Paul Cornelis van het Departement Onderwijs verdient deze oscar voor het ter beschikking stellen van de gegevens waarop we ons steekproefraster hebben gebaseerd. Ook dit is een niet te onderschatten bijdrage aan het project en ongetwijfeld heeft hij binnensmonds gemompeld (gevloekt?) als we nóg maar eens om een databestand vroegen. Onze dank gaat ook uit naar de verantwoordelijken van de onderwijskoepels, de heer De Waele, algemeen directeur OVSG, de heer Kannunik De Wolf, directeur-generaal VSKO, de heer Macharis, ondervoorzitter van het Gemeenschapsonderwijs en de heer Vanneste, directeur CVPO, die allen een aanbevelingsbrief voor dit onderzoek geschreven hebben. Ook de heer Monnard, Secretaris-Generaal van het Departement Onderwijs, die het onderzoek gesteund heeft door de scholen aan te moedigen om deel te nemen, en de medewerkers van het Departement Onderwijs, waaronder mevrouw Geertrui Deruytter, bedanken we.

De grootste oscar ('die van de beste film', om in de metafoor te blijven) reiken we echter uit aan de 89 schoolhoofden, de 13.582 leerlingen en de ontelbare leerkrachten die zo vriendelijk waren om een deel van hun kostbare tijd voor ons vrij te stellen. Als leden van een onderzoeksgroep die gestart is vanuit de studie van de tijd beseffen we maar al te goed hoe waardevol die is...

Tenslotte willen we alle collega's van de TOR-onderzoeksgroep van de Vakgroep Sociologie van de VUB bedanken. We bedanken jullie voor alle morele, emotionele, intellectuele, psychische, praktische en andere steun.

Er zijn echter twee collega's die we speciaal willen vermelden. Twee collega's die we in het heetst van het veldwerk uit ons bureau hebben weggejaagd. Een wijs man (van wie ons de naam nu even niet te binnen schiet) heeft ooit gezegd dat kennis gebouwd wordt op de schouders van reuzen. Onze reuzen heten Dimokritos Kavadias en Jessy Siongers.

We hopen in dit dankwoord niemand over het hoofd gezien te hebben. Is dit wel het geval, weet dan dat het niet met opzet is.

De onderzoekers, S.D.G., M.E. en F.S.

1 Doelstellingen, onderzoeksontwerp en meetinstrumenten

1.1 Onderzoeksvragen

De laatste jaren gaat er in binnen- en buitenland steeds meer aandacht naar de participatie van leerlingen op school. Verschillende auteurs zijn echter van oordeel dat de participatierechten, zoals erkend in de Conventie van de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties, op school nog onvoldoende verwezenlijkt zijn (Franklin, 1995; Jeffs, 1995; Melton & Limber, 1992; Verhellen, 1991).

Een eerste vraag die we willen beantwoorden, is welke participatiekanalen op Vlaamse scholen aanwezig zijn. Via binnen- en buitenlandse literatuur werden een aantal wederkerende participatiekanalen en -modellen gevonden, maar het is nergens duidelijk welke kanalen en modellen met welke frequentie voorkomen. Hoewel leerlingenraden zonder twijfel het meest verspreid zijn, kan niemand zeggen op welke manier deze kanalen (best) worden georganiseerd, welke bevoegdheden ze over het algemeen hebben, enz. In een onderzoek uitgevoerd door de Vakgroep Sociologie van de VUB over waardevorming in het secundair onderwijs (Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998) is duidelijk geworden dat participatie aan het leven op school, gunstige effecten heeft op de waarden van jongeren. De onderzoekers vonden evenwel dat niet het bestaan van een leerlingenraad op zich een positieve invloed heeft, maar wel een aantal specifiekere aspecten van dit leerlingenorgaan. Zo bleek de actieve deelname aan leerlingencomités of extracurriculaire activiteiten of de mate van bespreekbaarheid van thema's op de leerlingenraad veel belangrijker te zijn dan het bestaan van een leerlingenraad op zich. Daarom is het in dit onderzoek van groot belang, naast de vragen naar de aanwezigheid van verschillende participatiekanalen en de wijze van organisatie van deze kanalen, te peilen naar een aantal meer specifieke kenmerken van de kanalen. Zo blijkt (uit ander onderzoek) het hebben van een budget, en een redelijke autonomie over het spenderen van dit budget, het krijgen van begeleiding of vorming, het beschikken over goede communicatiekanalen, of de mate waarin men zoveel mogelijk leerlingen kan mobiliseren, zeer belangrijk te zijn (Delwit, 1992; Harber, 1998; Mc Andrew et al., 1997; Osler & Starkey, 1998; Rowe, 1996).

De formele participatiekanalen en -modellen zijn maar één aspect van de leerlingenparticipatie. Daarnaast is er ook de informele participatie of de mate waarin een leerlingbetrokken klimaat aanwezig is, de mate waarin de leerlingen kunnen participeren aan het dagelijkse, informele leven van de klas en de school. Hoewel velen menen dat de formele participatie staat en valt met de graad van informele participatie (o.a. Siebens, 1998), blijft deze laatste in de meeste studies onderbelicht.

Daar een leerlingbetrokken schoolklimaat mede tot stand komt door de directies (hoe open staan ze voor leerlingen en leerlingenvoorstellen, e.d.), zal de visie van de directies op leerlingenparticipatie zeker ook in dit onderzoek aan bod moeten komen.

De tweede grote onderzoeksvraag betreft de effecten van de participatie. Men vindt daarover in de literatuur twee uitgangspunten terug. Enerzijds worden er vaak verbanden met 'later' gemaakt. In die zin is participatie op school noodzakelijk omdat jongeren moeten voorbereid zijn op het latere leven in de samenleving, waar democratische waarden en betrokkenheid van de burger worden verwacht (o.a. Mc Andrew et al., 1997). Anderzijds wijzen vele auteurs op het 'nu' van de participatie. Participatie is volgens hen belangrijk voor de huidige ontwikkeling en het huidig welbevinden van de leerlingen (o.a. Ochaíta & Espinosa, 1997; Osler & Starkey, 1998). Omdat deze twee uitgangspunten herhaaldelijk naar voren komen, zullen we met beide rekening houden. We toetsen daarom het verband tussen participatie en een aantal belangrijke burgerschapswaarden enerzijds, dat tussen participatie en het (school)welbevinden van de leerlingen anderzijds.

1.2 De onderzoeksbevolking en de steekproeftrekking

De steekproef van 90 scholen werd getrokken op de scholendatabank van het Departement Onderwijs (februaritelling 1999). In het onderzoeksopzet was voorzien dat naast de leerlingen uit het laatste jaar secundair onderwijs, ook de leerlingen uit het vierde jaar zouden worden bevraagd. Het totale scholenuniversum waar een vierde en/of een zesdejaar wordt georganiseerd, bedroeg in februari 1999 745 scholen. De steekproef vertegenwoordigt dus 12.1% van het totale scholenuniversum.

Scholen uit het buitengewoon onderwijs werden niet in het onderzoeksuniversum opgenomen. Omwille van praktische bezwaren opteren we ook om niet het deeltijds beroepssecundair onderwijs (het DBSO) in het design te betrekken. In het totaal laat dit 4 onderwijsvormen over: ASO, BSO, KSO en TSO. In ons steekproefdesign houden we in feite geen rekening met het voorkomen van een bepaalde onderwijsvorm, maar wel met de combinaties van onderwijsvormen die voorkomen in het Vlaams onderwijslandschap. We hebben hiervoor de verschillende mogelijke combinaties van aanbodvormen bekeken. De combinatie die het meest voorkomt is BSO-TSO (33.5%). Dan volgt ASO alleen (26.1%). Op basis van deze gegevens lijkt ons een driedeling logisch: scholen die alleen ASO aanbieden, scholen die beroeps- en technisch onderwijs aanbieden en een restcategorie die 40.4% bedraagt. Hierin zitten dus ook scholen waar kunstonderwijs wordt aangeboden.¹ In het steekproefraaster werd ook

¹ In de verdere analyses wordt het KSO niet apart beschouwd. Enerzijds omdat we in onze steekproef zeer weinig leerlingen uit het KSO hebben. Anderzijds omdat deze leerlingen in alle opzichten gelijken op leerlingen uit het ASO, waardoor we ze bij deze laatsten hebben geplaatst.

rekening gehouden met de provincie waarin de scholen gevestigd zijn en met het onderwijsnet van de school. Voor het steekproefraster zijn we aldus vertrokken van een bloksteekproefdesign met de volgende strata:

- geografisch (provincie)
- net (vrij onderwijs/gemeenschapsonderwijs/officieel gesubsidieerd onderwijs)
- onderwijsaanbod (enkel ASO/BSO-TSO/rest) (zie tabel 1)

Indien we een proportioneel gestratificeerde steekproef van scholen zouden trekken, zouden we voornamelijk in het gemeenschapsonderwijs en in het officieel gesubsidieerd onderwijs in bepaalde cellen geen scholen trekken. Om dit te vermijden opteerden we voor een disproportioneel gestratificeerde steekproef van scholen. We deden dat door uit alle cellen minstens één school te selecteren. De uiteindelijke steekproef wordt beschreven in tabel 1.

TABEL 1: AANTAL TE TREKKEN SCHOLEN IN ELKE CEL.

Geografisch	Aanbod	Net			
		VO	ARGO	OGO	
Antwerpen	1 Enkel ASO	5	1	*1	
	BSO-TSO	5	1	2	
	Rest	5	3	1	
Brabant	2 Enkel ASO	3	1	*	
	BSO-TSO	2	1	1	
	REST	4	3	1	
W-Vlaanderen	3 Enkel ASO	5	1	*	
	BSO-TSO	5	1	1	
	REST	3	3		
O-Vlaanderen	4 Enkel ASO	4	1	*	
	BSO-TSO	4	1	2	
	REST	4	3		
Limburg	5 Enkel ASO	2	1	*	
	BSO-TSO	3	1	1	
	REST	3	1		
TOTAAL		57	23	10	90

Dit levert ons 90 scholen op, verspreid over alle netten, en over 5 provincies. Scholen uit het gemeenschapsonderwijs (25.6% in de steekproef in de plaats van 22.9% in de scholenbevolking) en uit het officieel gesubsidieerd onderwijs (11.1% in de plaats van 9.8%) worden bewust oververtegenwoordigd. Scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs worden ondervertegenwoordigd (63.3% in de plaats van 67.2%). Deze over- en ondervertegenwoordiging, nodig om alle onderscheiden soorten scholen in de steekproef op te nemen, wordt via weging gecorrigeerd. De analyse gebeurde uiteraard op basis van de gewogen data.

1.3 De responsratio

Van de 90 scholen weigerden 16 scholen om deel te nemen aan het onderzoek (of 17.8%). Dit betekent dat voor de eerste steekproeflijst een responsratio van 82.2% werd behaald. De weigeringen situeerden zich in het

vrij onderwijs en in iets mindere mate in het gemeenschapsonderwijs. In het officieel gesubsidieerd onderwijs deden zich geen weigeringen voor. Wat de onderwijsvorm betreft, wensten zuivere ASO-scholen het minst om mee te werken.

Samen met de originele steekproef, werden drie vervangsteekproeven volgens hetzelfde design getrokken. Deze lijsten bevatten scholen die zoveel mogelijk lijken op de scholen uit de eerste steekproef. De 16 weigerende scholen werden vervangen door een gematchte selectie uit de tweede steekproeflijst. Uit deze tweede selectie hielden we 5 weigeringen over.

De 5 scholen uit de tweede steekproef die medewerking weigerden, werden vervangen door een gematchte selectie uit de derde steekproeflijst. Hiervan hebben vier scholen toegezegd en heeft 1 school geweigerd. Het schooljaar was toen echter te ver gevorderd om deze ene school opnieuw te vervangen door een andere.

Dit maakt dat we in het totaal niet 90, maar 89 scholen in onze steekproef hebben. In de ASO-cel van het vrij onderwijs in de provincie Antwerpen is er één school ondervertegenwoordigd. Dit probleem kan gecorrigeerd worden met wegingscoëfficiënten. Doordat de andere scholen in deze cel vrij groot zijn, zorgt dit niet voor problemen. De totale responsratio bedraagt uiteindelijk een zeer bevredigende 79.6%.

Per school werden alle leerlingen uit het vierde en het zesde jaar schriftelijk geïnterviewd. Daarna werd per school en per leerjaar de helft van de aangeboden studierichtingen getrokken. Dit resulteerde uiteindelijk in een steekproef van 7144 enquêtes.

1.4 Meetinstrumenten

Om een zicht te krijgen op leerlingenparticipatie in Vlaanderen, gebruiken we verschillende onderzoeksinstrumenten:

- een schriftelijke administratieve vragenlijst die ingevuld werd door het schoolhoofd of de administratieve diensten van de school
- een schriftelijke vragenlijst voor de leerlingen
- een mondeling interview met de schoolhoofden
- een schriftelijke vragenlijst voor de begeleiders van de leerlingenraad ²
- gegevens verleend door de Koning Boudewijnstichting en het Departement Onderwijs.

De leerlingendatabank is uitsluitend opgebouwd uit gegevens die we verkregen hebben uit de vragenlijsten die werden voorgelegd aan de leerlingen. De scholendatabank is opgebouwd uit gegevens verkregen uit de administratieve vragenlijst, uit data afgeleid uit de mondelinge

² Wegens de hoge non-respons hebben we deze vragenlijst niet betrokken in de analyse.

vraaggesprekken met de schoolhoofden, geaggregeerde gegevens op schoolniveau uit de leerlingenvragenlijsten en enkele gegevens die we gehaald hebben uit de scholendatabank van het Departement Onderwijs. Tenslotte werd de lijst van scholen opgevraagd, die participeerden aan de vorming van de Koning Boudewijnstichting.

2 Beschrijving van de inspraak- en participatiemogelijkheden in de Vlaamse scholen

2.1 Beschrijving van de leerlingenparticipatie volgens de directies

Deze eerste beschrijving van de leerlingenparticipatie steunt uitsluitend op de interviews met de 89 schoolhoofden. De visie van de leerlingen komt aan bod in de volgende sectie (sectie 2.2).

2.1.1 Algemene visie van de schoolhoofden over leerlingenparticipatie

Om zicht te krijgen op de visie van de bevraagde schoolhoofden over participatie op school, werd hen een inleidende vraag gesteld over wat een democratische school voor hen betekent. In de antwoorden onderkennen we een tweedeling tussen enerzijds de ‘zachtere’ democratische kenmerken rondom schoolklimaat en interpersoonlijke communicatie en anderzijds de ‘hardere’ democratische kenmerken rondom formele schoolstructuren en inspraak. De schoolhoofden vinden de ‘zachtere’ vormen van democratie, in feite de mate waarin er een leerlingbetrokken schoolklimaat is, veel belangrijker dan de verwezenlijking van de ‘hardere’ formele schooldemocratie.

Om een gunstig, informeel participatief klimaat te scheppen, dient volgens de schoolhoofden naar de leerlingen te worden geluisterd, dient met hen te worden overlegd, moet er een open geest heersen in de school, en dient iedereen bij het schoolleven te worden betrokken. Zij schatten het democratisch gehalte van hun eigen school vrij positief in. Ruim 80% van de schoolhoofden meent dat hun idee van een democratische school verwezenlijkt is of alleszins gemakkelijk te verwezenlijken valt, mits een paar bijkomende maatregelen. Aan formele participatiemogelijkheden hechten zij minder belang. Slechts één op drie schoolhoofden meent dat inspraakorganen voor leerlingen noodzakelijk zijn om van een democratische school te kunnen spreken. Slechts 10% hecht belang aan leerlingeninspraak op het beleidsniveau van de school. Hoewel de voorkeur van schoolhoofden ontegensprekelijk uitgaat naar de informele leerlingenparticipatie, zijn formele participatie- en inspraakkanalen toch ruimschoots aanwezig in de Vlaamse scholen. Deze formele organen worden hierna – op basis van de interviews van de schoolhoofden – beschreven.

2.1.2 Formele participatie

2.1.2.1 De leerlingenraad

Het meest bekende en verspreide formele participatiekanaal is wellicht de leerlingenraad. Door het jongste decreet op de leerlingenraden (BS 11-5-1999) wordt dit systeem ook in Vlaanderen bevorderd: als een derde van de leerlingen erom vraagt, moet de school een leerlingenraad oprichten.

Aanwezigheid leerlingenraad

De leerlingenraad is geen onbekende in het Vlaamse onderwijslandschap: slechts 5 van de 89 bevroegde scholen heeft geen leerlingenraad. Hiervan zijn er 4 BSO-TSO-scholen en 1 multilaterale school (ASO-BSO-TSO). In 4 van die 5 scholen stellen de schoolhoofden dat leerlingen totaal niet geïnteresseerd zijn in een leerlingenraad. De directie en een aantal leerkrachten proberen de leerlingen elk jaar warm te maken voor de leerlingenraad, maar volgens hen toont niemand enige interesse. Eén van deze scholen had vroeger wel een raad, maar deze bloedde dood na de verwezenlijking van een aantal praktische zaken (zoals een cola-automaat). In de vijfde school was er geen traditie van leerlingenparticipatie. Het directieteam (dat volledig nieuw was) probeerde deze trend langzamerhand te keren, maar zo vertelde het schoolhoofd, de leerkrachten hadden nog wat schrik en de leerlingen voelden zich nog onwennig.

De helft van de bezochte scholen heeft een vrij recente leerlingenraad (sedert 5 jaar of minder). Van de 84 scholen met een leerlingenraad hadden 5 scholen een volledig nieuwe leerlingenraad, waarvan de leerlingen van één school hem via het nieuwe decreet op de leerlingenraden hebben afgedwongen.

Structuur en samenstelling leerlingenraad

Iets meer dan twee derde van de scholen bezit een leerlingenraad voor de hele school, d.w.z. dat elk jaar vertegenwoordigd is of kan zijn in de leerlingenraad. Een derde van de scholen beperkt de leerlingenraad tot een deel van hun leerlingen (voornamelijk de eerste graad wordt in deze scholen uitgesloten van deelname aan de leerlingenraad).

Verder konden we twee algemene wijzen van samenstelling van de leerlingenraad onderscheiden: het – meest verspreide – systeem van klasafvaardiging, en het systeem van schoolafvaardiging. Ruim twee vijfde van de leerlingenraden wordt samengesteld op basis van een verplichte afvaardiging per klas. In deze scholen dienen de leerlingen 1 vertegenwoordiger te (ver)kiezen per klas, sommigen laten dit aantal zelfs oplopen tot 2 of 3 klasafgevaardigden (dit laatste meestal niet verplicht). In een groot aantal scholen (45%) werkt men ook met het systeem van

klasvertegenwoordiging, zij het dan wel vrijwillig. Deze scholen moedigen dit systeem aan, maar willen niemand verplichten. In deze scholen bestaat de mogelijkheid dus dat sommige klassen niet vertegenwoordigd zijn in de leerlingenraad. 2,4% (of 2 scholen) tenslotte werkt met een beperktere bezetting van de leerlingenraad, in die zin dat elk jaar één jaarvertegenwoordiger verkiest uit de verschillende klasvertegenwoordigers.

Het tweede systeem van schoolafvaardiging vertrekt vanuit een geheel ander principe: deze scholen (10,7%) verlaten het vertegenwoordigingsprincipe (elke klas=één stem), en werken met geïnteresseerde vrijwilligers die in de hele school worden aangetrokken. In dit systeem kan het dus best gebeuren dat een bepaald jaar niet vertegenwoordigd is in de leerlingenraad.

Wanneer men enerzijds de verplichte klasvertegenwoordiging bekijkt en anderzijds de vrijwillige klas- en schoolafvaardiging, merkt men op dat vooral ASO-scholen significant meer met verplichte afvaardiging werken en BSO-TSO-scholen met vrijwillige vertegenwoordiging. Multilaterale scholen nemen hier een middenpositie in.

Ondersteuning leerlingenraad

In de literatuur wordt veel aandacht besteed aan de ondersteuning en de autonomie van de leerlingenraad. Zo menen een aantal auteurs dat scholen hun leerlingenraad een zekere verantwoordelijkheid dienen te geven (McAndrew et al., 1997; Waaub, 1999). Vermelde auteurs zijn van oordeel dat men niet alleen aan het latere nut van participatie moet denken (voor het verwerven van vaardigheden en kennis die belangrijk zijn voor het leven in de samenleving), maar ook aan het huidige nut: leerlingen zullen de participatie bevredigender en interessanter vinden indien ze over een zekere beslissingsbevoegdheid beschikken, waaronder ook het beheer van een eigen budget valt. Naast deze autonomie en verantwoordelijkheid stippen vele auteurs het belang van een goed ondersteunde leerlingenraad aan. Zo kan het beschikken over een eigen lokaal en een voldoende aantal communicatie- en informatiekanalen, en het vrij gebruiken van de schoolfaciliteiten, de leden van de leerlingenraad een zekere houvast geven (Delwit, 1992; Van Dinter, 1999). Participatie is echter niet iets dat alleen met een aantal materiële randvoorwaarden kan worden bereikt, leerlingen moeten ermee vertrouwd raken, moeten het langzamerhand leren en ervaren. Daarom vinden velen dat de leden van een leerlingenraad de nodige vorming moeten krijgen, vooraleer effectieve resultaten kunnen worden verwacht (Delwit, 1992; Harber, 1998; Osler & Starkey, 1998). Ook de begeleiding door leerkrachten wordt belangrijk geacht voor het leren participeren (Rowe, 1996). Zij moeten de vergaderingen mee structureren en in goede banen leiden, en eventueel aangeven waar de gevoeligheden in de school liggen.

Hoewel de literatuur de ondersteuning en een zekere autonomie van leerlingenraden vooropstelt, stellen we vast dat de Vlaamse leerlingraden betrekkelijk weinig worden ondersteund (zie tabel 2).

TABEL 2: OVERZICHT VAN EEN AANTAL KENMERKEN VAN DE ORGANISATIE VAN DE LEERLINGENRAAD (IN PERCENTAGES; VOLGENS DE SCHOOLHOOFDEN, N=84)

Aantal kenmerken van de leerlingenraad	Ja
Beslissingsgerechtigd (deels of volledig)	42.8
Eigen lokaal	46.4
Eigen beheerd budget (deels of volledig)	29.7
Vorming (van binnenin of van buitenuit)	42.9

De wetgeving in Vlaanderen verleent de leerlingenraden alleen adviesmogelijkheden. Toch zijn er Vlaamse scholen waarvan de leerlingenraden ook beslissingsgerechtigd zijn (43%). De meesten weliswaar samen met de directie, maar in 10% van de onderzochte scholen hebben de leerlingen met betrekking tot welbepaalde materies effectief beslissingsrecht. Deze materies handelen over de interne werking van de leerlingenraad en het organiseren van feesten en activiteiten binnen de school. Eén enkele school gaf aan haar leerlingen beslissingsbevoegdheid over het schoolreglement.

Iets meer dan de helft van de leerlingenraden uit de bevraagde scholen bezit geen eigen lokaal (om te vergaderen, activiteiten voor te bereiden, e.d.). Vele scholen kunnen wegens plaatsgebrek immers geen vast lokaal aan de leerlingenraad geven, waardoor bij elke vergadering een nieuw lokaal moet worden gezocht. Nagenoeg alle scholen geven hun leerlingenraad wel de mogelijkheid gebruik te maken van de schoolfaciliteiten, zoals het copieerapparaat, de telefoon, de sportzaal, enz.

Een derde van de scholen kent geen budget toe aan de leerlingenraad. Hiervoor zijn twee grote redenen tijdens de gesprekken naar voren gekomen. Ten eerste beklemtonen sommige schoolhoofden dat de school voor alles wat er in de school gebeurt verantwoordelijk blijft. Daarom houden ze liever de touwtjes zelf in handen, zeker wat het budget betreft. Indien de leerlingenraad iets wenst te organiseren gebeurt dat in samenspraak met de directie die, indien nodig, deze zaken zelf bekostigt. Anderen stellen dan weer dat het al dan niet hebben van een budget nooit ter sprake is gekomen op de leerlingenraad. En zolang er geen vraag komt, wensen deze schoolhoofden zelf geen budget toe te wijzen. 37% van de scholen kent hun leerlingenraad wel een budget toe, maar de leden dienen altijd aan de directie voor te leggen wat ze met dat budget wensen te doen. De directie beslist dan of het voorstel al dan niet wordt aanvaard. Tenslotte mogen 30% van de leerlingenraden hun budget deels of volledig autonoom beheren.

57% van de scholen biedt hun leerlingen geen vorming aan. Van de scholen die er wel in voorzien, beroept twee derde zich op vormingssessies van buitenschoolse organisaties. Een derde geeft via leerkrachten en/of directies vorming aan de leerlingen. Deze vorming spitst zich voornamelijk toe op

vergader- en rapportagetechnieken. Een overgrote meerderheid van de leerlingenraden kan wel op de begeleiding van een of meerdere leerkrachten rekenen. Slechts in 4 scholen is helemaal geen begeleiding voorzien.

Interessant is dat al deze verschillende aspecten van de ondersteuning van de leerlingenraad (die vermeld staan in tabel 2) samenhangen. Scholen die bv. vorming verlenen, staan ook gemakkelijker een budget toe aan de leerlingenraad. Er kan evenwel geen duidelijke systematiek tussen scholen worden gevonden wat betreft de structuur en samenstelling van de leerlingenraad. Er is een grote variatie in de organisatie van de leerlingenraad. Dit kan een gevolg zijn van het feit dat de meerderheid van de leerlingenraden vrij recent zijn opgericht, en dus nog in een ietwat experimentele fase zitten. Uit de gesprekken met de schoolhoofden werd duidelijk dat een leerlingenraad oprichten niet zonder horten of stoten gebeurt. De 'juiste' structuur vinden waarin iedereen zich kan vinden, heeft beslist tijd nodig. Dit is overigens geen typisch Vlaams verschijnsel: ook in het buitenland vindt men geen systematisch wederkerende modellen of structuren van leerlingenraden terug (zie Rowe, 1996).

2.1.2.2 Andere formele participatiekanalen

Naast de leerlingenraad zijn er tal van andere manieren om de leerlingeninspraak op een ietwat formele wijze te kanaliseren. Daar we wilden weten in welke mate andere 'formele' kanalen in Vlaamse scholen werden georganiseerd, hebben we gepoogd zo omvattend mogelijk te zijn. De Koning Boudewijnstichting heeft een uitgebreide inventarisatie van die kanalen gemaakt, die we in onze vragenlijst hebben opgenomen (Van Dinter, 1999). Tijdens de interviews vroegen we ook naar eventuele andere participatiekanalen, maar er kwamen er geen naar boven.

TABEL 3: AANWEZIGHEID VAN PARTICIPATIEKANALEN, N=89

Participatiekanalen	Percentage
Valvas	94.4
Klasdagen	85.4
Vertrouwensleerkrachten	75.3
Werkgroepen	67.4
Ideeënbus	66.3
Tijdschrift, radio, etc	52.8
Enquête	48.3
Peter/meterschap	18.0
Klasuur	12.4
Referendum	9.0
Vertrouwensleerlingen	9.0

De valvas of het leerlingenprikbord is het meest aanwezige participatiekanaal in de Vlaamse scholen. Ook het hebben van klasdagen is een wijd verspreid kanaal, waarlangs de scholen de band tussen de leerlingen in de klas en tussen de leerlingen en de leerkrachten/de titularis proberen te verstevigen. Vele leerlingen kunnen ook rekenen op het systeem van vertrouwensleerkrachten in hun school. De vertrouwensleerkracht staat

ter beschikking van alle leerlingen in verband met persoonlijke-, klas- of schoolaangelegenheden, en kan bemiddelend optreden bij eventuele problemen.

Vervolgens zijn er ietwat minder verspreide participatiekanalen, maar die toch in ruim de helft van de scholen actief zijn. Dat zijn ten eerste de werkgroepen of raden (bv. voor feestjes, milieu, sport en cultuur), waar zowel leerlingen als leerkrachten in vertegenwoordigd zijn. Verder is er de ideeënbus, waar leerlingen – al dan niet anoniem – suggesties kunnen geven, ongenoegens of wensen kunnen uiten, enz. op de werking van de leerlingenraad, op het schoolleven, op het schoolbeleid. Dan is er in sommige scholen ook een leerlingenkrant of -tijdschrift, en in mindere mate een leerlingenradio of -televisie, actief. Ten vierde worden vooral door de directie (en af en toe door de leerlingenraad) enquêtes bij alle leerlingen van de school of van een bepaald jaar afgenomen. Deze enquêtes kunnen gaan over een bepaald voorstel, een bepaald probleem, of meer algemeen over de behoeften en klachten van de leerlingen.

Tenslotte zijn er vier kanalen die grotendeels afwezig blijven in de scholen, met name het peter/meterschap (oudere leerlingen die jonge of nieuwe leerlingen begeleiden), het klasuur (een half uur tot een uur per week (meestal met de titularis) om problemen, wensen, verslagen van de leerlingenraad, ... met de klas te bespreken), het referendum (alle leerlingen krijgen een stem bij bepaalde beslissingen, bv. keuze van bestemming van de schoolreis, herinrichting van de speelplaats, enz.), en de vertrouwensleerlingen (waarbij het leerlingen zijn die kunnen worden aangesproken als vertrouwenspersoon).

2.1.2.3 Extracurriculaire activiteiten

Het deelnemen aan extracurriculaire activiteiten is ook een belangrijke vorm van participatie op school. Extracurriculaire activiteiten zijn activiteiten die buiten de lessen worden georganiseerd (tijdens de middag of na de lessen).

TABEL 4: AANWEZIGHEID VAN EXTRACURRICULAIRE ACTIVITEITEN, N=89

Soort activiteit	Percentage
Sportactiviteiten	94.4
Ontspanningsactiviteiten	91.0
Culturele activiteiten	84.3
Sociale activiteiten	77.5
Technische activiteiten	74.2
Wetenschappelijke activiteiten	56.2
Economische activiteiten	48.3

De meeste Vlaamse scholen bieden hun leerlingen sport- en ontspanningsactiviteiten aan. Alle mogelijke sporten worden in het Vlaamse onderwijslandschap georganiseerd: van voetbal, over moderne dans, naar fitness; van wedstrijden tussen leerlingen en leerkrachten naar

interscholengedrevencompetities, enz. De ontspanningsactiviteiten houden meestal feestjes en fuiven in.

Daarna volgen de culturele, sociale en technische activiteiten. Ook hier is grote variatie mogelijk. Wat de culturele activiteiten betreft, vonden we zowel 'passieve' als 'actieve' activiteiten terug: naar toneelvoorstellingen gaan, of zelf een toneelgroep in de school oprichten; naar concerten gaan, of zelf een festival op de school organiseren met leerlingbandjes. De sociale activiteiten richten zich op het ondersteunen van acties voor het goede doel (voor bv. de 3e of 4e wereld), of het zelf inrichten van activiteiten (bv. huiswerkklassen voor migrantenjongeren). De technische activiteiten houden overwegend computeraangelegenheden in: computerlessen buiten de lessen, websites van de school maken, enz. Heel soms hebben de scholen technische ateliers, bv. computers herstellen, fietsen repareren, videoclippen maken.

De wetenschappelijke en economische activiteiten komen het minst voor, en richten zich soms alleen op bepaalde richtingen. Zo bv. proeven in labo's, sterrenobservatie-avonden, milieu-aangelegenheden etc. voor de wetenschappelijke of tuin- en landbouwrichtingen; mini-ondernemingen, virtuele bedrijven, e.a. voor de economische en handelrichtingen.

2.1.2.4 Inspraakmogelijkheden

De vraag naar het aantal thema's waarin de leerlingen inspraak krijgen, hebben we niet beperkt tot de inspraakmogelijkheden via de leerlingenraad. Zo sluit men immers de facto de scholen uit die geen leerlingenraad hebben. Deze scholen zouden hun leerlingen immers informeel in deze thema's inspraak kunnen geven. Andere scholen werken dan weer meer via leerlingwerkgroepen, die eveneens inspraak zouden kunnen krijgen buiten een leerlingenraad om.

Men merkt in tabel 5 onmiddellijk een tweedeling in de mate van inspraak op. Enerzijds zijn er de thema's die betrekking hebben op het leven op school, en anderzijds de thema's die handelen over meer structurele of onderwijskundige zaken. Inspraak in schoolvoorzieningen (WC's, banken, leerlingenkastjes, etc.), uitstappen en reizen, inrichting of versiering van lokalen of speelplaats, bespreking van schoolproblemen (zoals pesten, geweld op school, druggebruik, ...), activiteiten binnen schoolverband, feestjes, en dergelijke, vormt voor de directeurs geen probleem. Waar een meerderheid van directies de leerlingen liever buiten houdt zijn thema's als het schoolreglement, de hoeveelheid huiswerk, de veiligheid op school, de manier van lesgeven, de inhoud van de lessen, de lessenroosters, en tenslotte de beoordeling van de leerkrachten. Deze schoolhoofden menen dat zij en de leerkrachten het best geplaatst zijn om deze thema's te behandelen en erover te beslissen.

TABEL 5: INSPRAAK IN EEN AANTAL THEMA'S, N=89

Thema	Percentage
Schoolvoorzieningen	95.5
Uitstappen, reizen, etc	94.3
Inrichting/versiering lokalen e.d.	89.8
Bespreking schoolproblemen	85.2
Activiteiten binnen schoolverband	83.0
Feestjes	80.7
Tijdschrift, radio, etc	79.7
Examenrooster	79.5
Aankoop materiaal, automaten	78.4
Inhoud sport- en themadagen	65.5
Keuze schoolprojecten	58.0
Reglement	52.3
Hoeveelheid huiswerk	31.6
Veiligheid op school	29.9
Manier van lesgeven	29.7
Inhoud lessen	28.6
Lessenrooster	21.6
Beoordeling leerkrachten	7.0

Deze resultaten komen tamelijk goed overeen met de bevindingen van een Nederlands onderzoek van Van der Linden en Dijkman (1989) die eveneens vaststelden dat leerlingenparticipatie in de leefgemeenschap van de school meestal geen probleem vormde, maar dat inspraak in de leergemeenschap veel minder aanwezig was (zie ook CJEF, 1991b; Rowe, 1996).

2.1.3 Evaluatie van de leerlingenparticipatie door de schoolhoofden

De leerlingenparticipatie wordt vrij positief door de schoolhoofden geëvalueerd. Een aantal kanalen van formele participatie worden zelfs zeer positief beoordeeld, met name de kladagen en de vertrouwensleerkrachten. Verder is zowat 40% van de geïnterviewde schoolhoofden overwegend positief over de werking van de leerlingenraad op hun school. Deze schoolhoofden menen dat de leerlingenraad vele initiatieven en verwezenlijkingen op zijn naam heeft, die de sfeer en het leven op school voor iedereen hebben verbeterd. Anderen menen dat het een goede manier is om naar meningen te peilen onder de leerlingen. Verder komt de leerlingenraad volgens sommige schoolhoofden de ontwikkeling van sociale en politieke vaardigheden ten goede.

30% van de directeurs is echter overwegend negatief over de leerlingenraad. Een van de grootste problemen die directies onderkennen bij de uitwerking van zowel de informele als de formele participatie, is de desinteresse van leerlingen. Bijna de helft van de schoolhoofden meent dat leerlingen eigenlijk maar weinig in inspraak zijn geïnteresseerd. Sommige klassen of leerjaren kunnen zelfs totaal niet worden gemotiveerd om deel te nemen aan de leerlingenraad of aan activiteiten ervan. Zo meent 45% van de schoolhoofden dat het niet gemakkelijk is om kandidaten te vinden voor de functie van afgevaardigde. Vandaar dat deze directeurs ook weigerachtig

staan tegenover verdergaande regelgeving, die volgens hen toch niets zal kunnen veranderen aan de interesse van de leerlingen.

Een ander probleem dat door de directies wordt aangekaart, is het gebrek aan efficiëntie van de werking van de leerlingenraad. De leden hebben, volgens de schoolhoofden, een gebrek aan vergader- en rapportagetechnieken, aan een overkoepelende visie, aan punctualiteit, enz. Twee derde van de schoolhoofden zegt zelfs dat leerlingen dikwijls nog niet over de noodzakelijke vaardigheden beschikken die inspraak zinvol maken. De directies menen met andere woorden dat leerlingen nood hebben aan vorming. Deze vorming wordt in de meerderheid van de scholen echter niet geboden. In de toekomst zou er dan ook werk moeten worden gemaakt van de vorming van de leden van de leerlingenraad. De vaardigheden nodig voor participatie en inspraak zijn immers niet aangeboren, maar moeten worden geleerd en verworven. De niet-efficiënte werking van de leerlingenraad kan deels ook een uiting zijn van de gebruikte communicatiekanalen. Slechts twee communicatiekanalen komen in de overgrote meerderheid van de scholen voor, met name de valvas (77%) en de mondelinge communicatie via de klasafgevaardigden (67%). De valvas wordt door de schoolhoofden echter vrij negatief beoordeeld. Men kan zich dan ook afvragen welk nut het gebruik van de valvas heeft voor de effectieve werking van de leerlingenraad in heel de school.

2.2 Beschrijving van de leerlingenparticipatie volgens de leerlingen

Doorgaans maakt men in studies over leerlingenparticipatie een onderscheid tussen de formele leerlingenparticipatie en de informele leerlingenparticipatie (Van der Linden & Penninx, 1986; Eder, 1998; Siebens, 1998; Van Dinter, 1999; VSK, 2000). Onder formele leerlingenparticipatie verstaat men de participatie die in zekere zin zichtbaar in de school aanwezig is en die expliciet door de school wordt ingesteld, zoals bijvoorbeeld de leerlingenraad. De informele graad van leerlingenparticipatie verwijst naar de mate waarin een leerlingbetrokken schoolklimaat aanwezig is: kunnen de leerlingen vrij hun mening uiten, in hoeverre wordt er naar hen geluisterd, kunnen ze vrij naar leerkrachten of directie stappen met voorstellen of problemen, enz.

2.2.1 *Formele participatie*

2.2.1.1 *De leerlingenraad*

We hebben er voor geopteerd de vragen over de leerlingenraad aan alle leerlingen te stellen, ook aan diegenen die er nooit lid van zijn geweest. Zo niet zouden we voor een aanzienlijk aantal vragen alleen de meningen van de 'actieve' leerlingen hebben, wat uiteraard een eenzijdig beeld zou geven. Door een dergelijke aanpak krijgt men bovendien een idee van de kennis van alle leerlingen over (de werking van) de formele participatieorganen. Bij

de verwerking van de gegevens viel ons de relatieve onbekendheid van de leerlingenraad bij de leerlingen op. Vooraleer we overgaan op een beschrijving van de leerlingenraad in de ogen van de leerlingen, wensen we dan ook stil te staan bij de kennis van de leerlingen over de leerlingenraad en zijn organisatie.

Kennis van de leerlingenraad

Meer dan de helft van de leerlingen moet het antwoord schuldig blijven, als men hen naar de interne werking van de leerlingenraad vraagt (tabel 6). Hierbij is er een groot verschil tussen de onderwijsvormen. ASO-leerlingen zijn – in vergelijking met leerlingen uit het TSO en het BSO – het meest op de hoogte van de werking van de leerlingenraad. Bovendien is er weinig eensgezindheid tussen de leerlingen van een school over de samenstelling en de werking van hun leerlingenraad. Is dit een gevolg van desinteresse bij leerlingen, zoals vele schoolhoofden beweren, een gevolg van het uitblijven van succeservaringen, een gevolg van een te weinig doorgevoerd communicatiebeleid, of een gevolg van de experimentele fase waarin vele leerlingenraden zitten, ...? Hoe dan ook moet men besluiten dat de leerlingenraad, hoewel alomtegenwoordig in Vlaanderen, zeker niet alle leerlingen bereikt. Op een aantal elementaire vragen over de werking van de leerlingenraad kan een groot aantal leerlingen niet antwoorden. Zelfs onder de leden van de leerlingenraad heerst nog een vrij grote onwetendheid.

TABEL 6: ONBEKENDHEID MET DE (WERKING VAN DE) LEERLINGENRAAD, OPGEDEELD NAAR ONDERWIJSVORM (IN PERCENTAGES)

Item	ASO	BSO	TSO
Bestaan van leerlingenraad (N valid ³ = 6945; $\chi^2=239.2$; df=2; p=0.000)	6.1	20.9	10.3
Wijze van samenstelling (N valid=5563; $\chi^2=93.7$; df=2; p=0.000)	7.2	17.9	11.0
Frequentie vergaderingen (N valid=5587; $\chi^2=37.4$; df=2; p=0.000)	37.2	47.9	41.9
Bestaan van vorming (N valid=5463; $\chi^2=255.6$; df=2; p=0.000)	37.5	64.7	53.8
Beschikbaarheid van budget (N valid=5595; $\chi^2=77.7$; df=2; p=0.000)	63.7	75.0	74.3

Aanwezigheid leerlingenraad

Bijna 90% van de leerlingen uit het ASO stelt een leerlingenraad in de school te hebben. Vier vijfde van de TSO-leerlingen en twee derde van de BSO-leerlingen zeggen eveneens een leerlingenraad op hun school te kennen. Wanneer we de leerlingen zonder leerlingenraad op hun school in

³ Wanneer leerlingen niet wisten of er een leerlingenraad actief was in hun school, dienden ze de specifiekere vragen over de kenmerken van de leerlingenraad uiteraard niet te beantwoorden. Dit verklaart het lager totaal leerlingen bij de andere kenmerken.

beschouwing nemen, zien we dat een kleine meerderheid van hen ook niet geïnteresseerd is om er een in de toekomst te hebben (zie tabel 7).

TABEL 7: AANWEZIGHEID VAN EEN LEERLINGENRAAD, OPGEDEELD NAAR ONDERWIJSVORM (IN KOLOM-PERCENTAGES; N VALID =6982; $\chi^2=332.9$; DF=6; P=0.000)

Leerlingenraad?	ASO	BSO	TSO
Ja	88.6	67.3	80.3
Neen, interesse	2.5	5.0	4.7
Neen, geen interesse	2.8	6.8	4.7
Weet niet	6.1	20.9	10.3

Samenstelling van de leerlingenraad

In de antwoorden van de leerlingen merken we een driedeling in de manieren van samenstelling (zie ook Rowe, 1996):

1. leerlingenraad samengesteld op basis van verkiezingen
2. leerlingenraad samengesteld op basis van aanduiding, dus zonder verkiezingen
3. leerlingenraad samengesteld op basis van vrijwilligers, eveneens zonder verkiezingen

Deze drie modellen vindt men in alle onderwijsvormen terug, maar men kan toch enig verschil opmerken (zie ook De Meester & Mahieu, 1999). Zo beweren leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs het vaakst dat hun leerlingenraad wordt samengesteld na verkiezingen (meestal op klasniveau en in mindere mate op schoolniveau). Leerlingen uit het TSO zeggen dan weer meer dat er met vrijwilligers wordt gewerkt, en dat het vertegenwoordigingsmodel bijgevolg wordt verlaten. In het beroepssecundair onderwijs hebben de leerlingen tenslotte het meest het gevoel dat de leden van de leerlingenraad worden aangeduid zonder verkiezingen. Daar meent men dus vaker dat leerlingen worden aangeduid om in de leerlingenraad te zetelen, zelfs als ze dat niet wensen. Een leerling stelde het aldus op zijn enquêteformulier: “Er wordt iemand verplicht om te gaan, en die is dan de pineut”.

Interne werking van de leerlingenraad

Over de interne werking van de leerlingenraad valt ons inziens moeilijker een uitspraak te vellen, gezien het groot aantal leerlingen dat er niets van weet (zie tabel 6). Wanneer we dan toch die leerlingen in beschouwing nemen die een antwoord konden geven op de vragen, merkt men dat leerlingenraden zeer regelmatig vergaderen. Drie vierde van deze leerlingen meent dat hij maandelijks of zelfs meerdere keren per maand samenkomt.

De leerlingen hebben wel hun bedenkingen bij de ondersteuning die de leerlingenraad wordt geboden. Zo stelt iets meer dan de helft van de leerlingen dat hun leerlingenraad niet over een budget beschikt. Bovendien

zegt ruim 75% van de leerlingen dat de leerlingen zonder vorming in de leerlingenraad dienen te werken.

Evaluatie van de leerlingenraad

Tenslotte wilden we ook te weten komen wat de bevroagde leerlingen over de leerlingenraad denken. Dit hebben we in twee vragen opgedeeld. Een eerste vraag peilt naar de visie op de leden van de leerlingenraad en een inschatting van hun bedoelingen (zie ook San Fabián Maroto, 1997; Ballion, 1998). In tabel 8 staan de percentages op de verschillende uitspraken op een rij. De leden van de leerlingenraad krijgen vrij positieve commentaar. Een ruime meerderheid van de leerlingen meent dat de leden in de leerlingenraad stappen omdat ze zaken willen realiseren in de school, en hiervoor wel degelijk hun verantwoordelijkheid opnemen. Het zijn met andere woorden leerlingen die bereid zijn zich in te zetten voor hun school. Uit de tabel valt ook duidelijk af te lezen dat de leden geenszins worden beschouwd als bondgenoten van de leerkrachten, als mouwvegers of als strevers. In buitenlands onderzoek kwam men eveneens tot de vaststelling dat leerlingen redelijk positief zijn over de leden van de leerlingenraad. Vele leerlingen menen dat de leden het beste met hun school en medeleerlingen voorhebben, en slechts een kleine minderheid beschouwt de leden als 'handlangers van de gevestigde macht' (Ballion, 1998).

TABEL 8: SCHALEN VOOR EVALUATIE VAN DE LEDEN VAN DE LEERLINGENRAAD (IN PERCENTAGES)

De leerlingen van de leerlingenraad zijn ...	Oneens	Tussen beide	Eens	N	Factorladingen 1e dimensie	Factorladingen 2e dimensie
Leerlingen die verantwoordelijkheid opnemen	10.6	34.4	55.0	5581	.681	-.035
Leerlingen die goed zijn in zo'n zaken	17.9	46.5	35.6	5572	.662	.004
Leerlingen die bepaalde zaken willen realiseren	4.6	19.9	75.5	5565	.650	-.134
Leerlingen die op de hoogte willen blijven	14.4	41.4	44.2	5559	.639	.075
Leerlingen die hun mening durven geven	16.8	34.6	48.6	5554	.630	-.111
Leerlingen die rekening houden met de mening van anderen	17.1	42.0	40.9	5561	.579	-.262
Lievelingetjes van de leerkrachten	67.2	21.0	11.8	5555	.051	.876
Strevers	58.8	24.6	16.6	5577	.015	.854
Mouwvegers	61.1	25.2	13.7	5561	-.149	.789

De tweede vraag handelt over de werking van de leerlingenraad in de schoolcontext (cfr. Van Dinter, 1999). Vindt men dat de leerlingenraad iets uitmaakt op de school? En hoe kan dat volgens de leerlingen worden gerelateerd aan de inzet en betrokkenheid van andere leerlingen, van leerkrachten en van de directie?

TABEL 9: SCHAAL VOOR EVALUATIE VAN DE LEERLINGENRAAD (IN PERCENTAGES)

Item	Oneens	Tussen beide	Eens	N	Factor-ladingen
De leerlingenraad bereikt goede resultaten	26.1	50.2	23.7	5551	.791
De leerlingenraad heeft een positieve invloed op het leven op school	23.5	46.5	30.0	5534	.777
De andere leerlingen zijn meestal tevreden met de werking van de leerlingenraad	24.8	50.5	24.7	5540	.766
Er is voldoende hulp en steun vanwege leerkrachten en/of directie om de leerlingenraad goed te doen werken	22.4	38.8	38.8	5495	.740
De leden van de leerlingenraad krijgen genoeg informatie van de leerkrachten en directie om goede beslissingen te kunnen nemen	22.9	53.4	23.7	5520	.729

Een grote groep leerlingen plaatst zich bij het beantwoorden van deze vragen in een middenpositie. Ze zijn het niet volledig eens met de stellingen, maar ook niet volledig oneens. Daar waar de bedoelingen van de leden betrekkelijk positief worden geëvalueerd, stelt men grote verdeeldheid vast over de werking van de leerlingenraad. Vooral de verwezenlijkingen van de leerlingenraad en de tevredenheid van de medeleerlingen met deze verwezenlijkingen, worden niet hoog ingeschat. De informatiedoorstroming van leerkrachten en directie naar de leden toe verloopt volgens de leerlingen bovendien niet optimaal.

2.2.1.2 Andere formele participatiekanalen

De leerlingen konden (zoals de schoolhoofden) aangeven of er naast de leerlingenraad nog verschillende andere participatiekanalen op hun school bestaan.

TABEL 10: BESTAAN VAN PARTICIPATIEKANALEN (IN PERCENTAGES)

Kanalen	Percentage	N valid
Vertrouwensleerkrachten	76.7	6927
Klasdagen	74.4	6931
Tijdschrift, radio, etc.	67.7	6926
Werkgroepen	66.7	6883
Ideeënbus	65.8	6924
Valvas	56.6	6789
Enquête	49.2	6935
Leerlingenreferendum	35.4	6871
Vertrouwensleerlingen	35.1	6916
Klasuur	27.1	6978

De twee kanalen die volgens de bevraagde leerlingen het meest worden ingericht in Vlaamse scholen, zijn de vertrouwensleerkrachten en de klasdagen. Dit zijn kanalen die in zekere zin het welbehagen van de leerlingen op school en in de klas moeten verhogen. Ook de schoolhoofden vermelden deze kanalen het vaakst, bovendien zijn het de twee kanalen die

zowel door de directeurs als door de leerlingen het meest positief worden beoordeeld. De minst verspreide kanalen zijn de leerlingenreferenda, de vertrouwensleerlingen en de klasuren, wat men ook bij de schoolhoofden kon vaststellen.

Het grootste verschil tussen de leerlingen en de schoolhoofden vindt men terug bij de valvas of het (leerlingen)prikbord. Door de directeurs werd dit als meest voorkomend communicatiemiddel in de school aangestipt, en bovendien als het meest gebruikte medium van informatiedoorstroming van de leerlingenraad naar de leerlingen toe. Doch slechts de helft van de leerlingen stelt dat ze het op hun school tegenkomen. De schoolhoofden stelden evenwel dat dit een van de slechtst werkende participatiekanalen is, waardoor het slechts met wisselend succes over de jaren heen kon worden ingesteld. Dit kan verklaren waarom zoveel leerlingen de valvas niet kennen. Bij de efficiëntie van de valvas als communicatiemiddel (zowel vanwege de schoolleiding als vanwege de leerlingenraad) kunnen wel degelijk vraagtekens worden geplaatst.

2.2.1.3 Extracurriculaire activiteiten

Dezelfde soorten extracurriculaire activiteiten die aan de schoolhoofden werden voorgelegd, werden bevraagd bij de leerlingen.

TABEL 11: BESTAAN VAN PARTICIPATIEKANALEN (IN PERCENTAGES)

Activiteiten	Percentage	N valid
Sportactiviteiten	74.3	7078
Ontspanningsactiviteiten	72.8	7062
Culturele activiteiten	54.7	7051
Sociale activiteiten	43.0	7028
Technische activiteiten	28.4	7040
Economische activiteiten	23.3	7039
Wetenschappelijke activiteiten	11.9	7039

De volgorde van aanwezigheid van extracurriculaire activiteiten komt nagenoeg volledig overeen met de volgorde die we bij de schoolhoofden terugvonden. Sport- en ontspanningsactiviteiten worden ook volgens de leerlingen zeer vaak georganiseerd. De minst frequente soorten activiteiten zijn volgens hen eveneens de economische en wetenschappelijke activiteiten.

Toch vindt men ook hier verschillen terug in de mate van overeenstemming van de meningen van de *meerderheid* van de leerlingen van een bepaalde school en die van hun schoolhoofd (zie tabel 12). In slechts 3 scholen zijn directeurs en leerlingen het volledig eens over het al dan niet bestaan van extracurriculaire activiteiten. In één school zijn de leerlingen en hun schoolhoofd het over geen enkele activiteit eens. Voor deze onenigheid tussen leerlingen en schoolhoofden kunnen verschillende verklaringen worden gegeven. De belangrijkste verklaring is wellicht dat bepaalde activiteiten, zoals bv. economische activiteiten, maar bedoeld zijn voor een

beperkt aantal leerlingen uit bepaalde studierichtingen. Een andere verklaring kan zijn dat bepaalde activiteiten in sommige scholen wel worden georganiseerd, maar op zeer onregelmatige basis, waardoor leerlingen er misschien niet altijd even goed van op de hoogte zijn. Hoe dan ook, een verslag van de directie over participatiekanalen en extracurriculaire activiteiten weerspiegelt zeker niet de perceptie van de leerlingen over die aangelegenheden.

TABEL 12: OVEREENSTEMMING DIRECTIE-MEERDERHEID LEERLINGEN OVER AL DAN NIET BESTAAN VAN EXTRACURRICULAIRE ACTIVITEITEN, N=89

Aantal activiteiten (op 7)	Aantal scholen
0	1
2	8
3	12
4	25
5	33
6	7
7	3

2.2.1.4 Inspraakmogelijkheden

Tenslotte vroegen we de leerlingen ook in welke mate ze inspraak kregen in een aantal thema's. We hebben deze vraag, evenmin als bij de schoolhoofden beperkt tot de inspraakmogelijkheden via de leerlingenraad. We hebben de leerlingen dus expliciet gevraagd in welke mate ze inspraak kregen ook buiten de leerlingenraad om.

Allereerst valt op dat leerlingen veel minder inspraak zeggen te krijgen dan hun directies laten uitschijnen. Verder vinden we net zoals bij de schoolhoofden exact dezelfde tweedeling terug tussen de thema's over het leven op school, waar leerlingen relatief veel inspraak krijgen, en de thema's die zich richten op structurele of onderwijskundige zaken, die grotendeels buiten het bereik van de leerlingen blijven. Tenslotte ziet men ook hier dat 5 à 20% van de leerlingen geen idee heeft van hun inspraakmogelijkheden.

TABEL 13: MATE VAN WERKELIJKE INSPRAAK (IN RIJPERCENTAGES)

Thema's	Ja	Neen	Weet niet	N valid
Schoolkrantje	50.3	31.4	18.3	6696
Bespreking schoolproblemen	50.2	34.1	15.7	6763
Activiteiten binnen schoolverband	39.7	43.7	16.6	6717
Examenrooster	36.3	57.4	6.3	6726
Inrichting, versiering lokalen/gebouwen	35.7	49.7	14.6	6729
Uitstappen, reizen	34.5	54.1	11.4	6715
Aankoop van materiaal	33.3	54.8	12.0	6721
Inhoud sport- en themadagen	31.6	52.0	16.5	6688
Feestjes	31.5	51.2	17.3	6667
Schoolvoorzieningen	27.1	58.8	14.2	6727
Lessenroosters	17.5	76.1	6.4	6689
Reglement	15.7	69.4	14.9	6748
Hoeveelheid huiswerk	15.5	76.6	7.9	6725
Veiligheid	15.0	66.2	18.8	6786
Manier van lesgeven	13.8	75.6	10.6	6743
Inhoud van de lessen	11.7	79.4	8.9	6757
Beoordeling van leerkrachten	11.5	73.1	15.4	6679

We hebben ervoor geopteerd de vraag naar de thema's waar leerlingen inspraak krijgen te koppelen aan een vraag naar de thema's waar leerlingen inspraak wensen (zie ook Van der Linden en Dijkman, 1989; CJEF, 1991; Rowe, 1996).

Het blijkt uit onderstaande tabel duidelijk dat leerlingen over nagenoeg alle thema's hun zeg willen hebben. Alleen het schoolkrantje⁴ en de veiligheid op school lijken hen minder te interesseren. Wanneer we naar de thema's kijken die meer dan 80% van de leerlingen achter zich kunnen krijgen, zien we dat eerder ludieke thema's enerzijds en eerder praktische thema's anderzijds, populair zijn. Leerlingen wensen dus nog meer inspraak in uitstappen, reizen en feestjes. Ook over thema's die betrekking hebben op de praktische regeling van hun leeromgeving, zoals het examen- en lessenrooster, het schoolreglement en de hoeveelheid en spreiding van het huiswerk, wensen de leerlingen meer zeggenschap. Deze vaststelling strookt minder met de bevindingen van Van der Linden en Dijkman (1989), maar wel met andere studies waaruit bleek dat leerlingen minder belang hechten aan inspraak in de onderwijs-inhoudelijke zaken, maar wel in de ludieke zaken, de organisatorische aangelegenheden en in de regelvorming (o.a. Ballion, 1998; Eder, 1998).

⁴ Dit is opmerkelijk: over het thema waarin leerlingen het vaakst zeggen inspraak te krijgen, wensen ze het minst inspraak.

TABEL 14: MATE VAN GEWENSTE INSPRAAK (IN PERCENTAGES)

Thema's	Percentage	N valid
Uitstappen, reizen	91.9	6222
Examenrooster	88.6	6175
Hoeveelheid huiswerk	88.4	6287
Feestjes	84.1	6108
Reglement	83.9	6353
Lessenroosters	82.5	6328
Aankoop van materiaal	78.0	6133
Activiteiten binnen schoolverband	77.1	5997
Inhoud sport- en themadagen	76.9	6036
Manier van lesgeven	75.8	6280
Bespreking schoolproblemen	74.1	6008
Beoordeling van leerkrachten	71.8	6144
Schoolvoorzieningen	68.7	6096
Inrichting, versiering lokalen/gebouwen	68.6	6042
Inhoud van de lessen	68.5	6255
Schoolkrantje	49.1	5825
Veiligheid	39.6	6185

2.2.2 Informele participatie

De informele leerlingenparticipatie geeft het informeel leerlingbetrokken karakter van een school weer (o.a. Giroux & Penna, 1979; Klaassen, 1996). Het is niet gemakkelijk de informele participatie los te koppelen van de formele participatiemogelijkheden van de leerlingen. Een democratisch schoolklimaat zal zich inderdaad niet alleen weerspiegelen in de relaties en omgangsvormen in de school, maar ook in de manier waarop de formele participatie wordt opgevat en gestructureerd. Dit deel spitst zich toe op twee domeinen waar de informele participatie zeer belangrijk is, met name het dagelijkse leven in de klas en het leven in de ruimere context van de school.

2.2.2.1 Het informeel klasklimaat

Het klasklimaat werd door Ehman (1980: 108) als volgt omschreven: “Het klasklimaat verwijst naar de manier van lesgeven. Wanneer leerlingen de mogelijkheid krijgen om vrij voorstellen te geven over de klasorganisatie en wanneer ze vrij hun mening kunnen uiten over allerlei klas- en andere aangelegenheden, spreekt men van een ‘open’ klasklimaat. Wanneer deze voorwaarden niet aanwezig zijn en de leerkracht op een autoritaire wijze de klas beheert, noemt men het klasklimaat ‘gesloten’.” (onze vertaling uit het Engels). *Wie* lesgeeft of *wat* er in de les wordt gegeven zijn van minder belang, het *hoe* van het lesgeven des te meer (Ehman, 1980; Hahn, 1998; Osler & Starkey, 1998; ...).

Het basisbestanddeel van een leerlingbetrokken klasklimaat is dat leerlingen hun meningen vrij kunnen uiten, en er ook toe worden aangemoedigd (CJEF, 1991; Delwit, 1992; Ehman, 1980; Hahn, 1998; Harber, 1984; Harwood, 1992; Ochaíta & Espinosa, 1997; Osler & Starkey, 1998; e.a.). Het nemen van collectieve beslissingen is een ander aspect van het leerlingbetrokken klasklimaat (Ochaíta & Espinosa, 1997). Worden

klasprojecten in overleg georganiseerd en uitgevoerd? Als leerlingen redelijke argumenten hebben, kunnen toetsen en taken dan worden verschoven? Enzovoort. Al deze kenmerken van het informeel klasklimaat impliceren dat leerkrachten hun leerlingen beschouwen als reële gesprekpartners.

TABEL 15: SCHAAL VOOR HET METEN VAN HET INFORMEEL KLASKLIMAAT (IN PERCENTAGES)

Item	Oneens	Tussen beide	Eens	N	Factor-ladingen
Onze leerkrachten letten erop dat elke leerling werkelijk zijn/haar mening kan uiten	31.5	45.7	22.8	6948	.757
Bij ons op school nemen de meeste leerkrachten ons serieus	21.4	40.0	38.6	6875	.755
Onze leerkrachten zijn meestal bereid om er met ons over te praten als ons iets niet bevalt	16.7	44.9	38.4	6957	.754
In onze klas kunnen de leerlingen openlijk hun mening geven, zelfs als hun mening met die van de leerkrachten verschilt	20.1	34.4	45.5	6882	.737
Onze leerkrachten sporen ons aan om onze mening uit te drukken	23.6	47.8	28.6	6952	.721
De meeste leerkrachten praten eerder met een leerling dan dat ze hem zullen straffen	34.4	41.2	24.4	6911	.695
We kunnen met de meeste leerkrachten overleggen op welke dagen toetsen of taken afgenomen worden	11.9	31.7	56.4	6952	.539

Allereerst merken we dat een groot aantal leerlingen zich bij het beantwoorden van de stellingen rond het klasklimaat in een middencategorie plaatst. Los daarvan wordt het informeel klasklimaat, waar vooral de houding van de leerkrachten telt, door de leerlingen vrij positief beoordeeld. De proportie die het eens is met de stellingen is nagenoeg altijd groter dan de groep die het oneens is. Vooral bij praktische zaken, zoals het plannen van taken en toetsen, voelen de leerlingen zich vaak geraadpleegd. Ze hebben ook het gevoel dat ze door hun leerkrachten ernstig worden genomen: ze kunnen zonder angst voor sancties hun mening uiten, zelfs als die verschilt met die van hun leerkrachten; ze kunnen openlijk aangeven als iets hen niet bevalt in de klas, enz.

2.2.2.2 Het informeel schoolklimaat

Naast de sfeer in de klas is ook het klimaat in de hele school natuurlijk zeer belangrijk. De school wordt door velen als een micro-samenleving omschreven, waarvan leerlingen onbewust aspecten zullen meedragen naar hun leven in de maatschappij. Mary Hepburn en Michael Radz (1983: 2) hebben de volgende definitie aan het schoolklimaat gegeven: "Het is het klimaat waarin dagelijkse activiteiten, grootse en minder belangrijke, worden uitgevoerd in de school. Het verwijst naar de manier waarop schoolactoren elkaar behandelen. Het is de levenskwaliteit in de school (...)" (onze vertaling uit het Engels). Alle aspecten van een open klasklimaat kan men ook terug vinden in een open schoolklimaat.

Ook hier blijkt de vrije meningsuiting van de leerlingen dus belangrijk te zijn: kunnen de leerlingen hun mening zonder sancties naar buiten dragen, worden ze gehoord, en worden hun meningen in beschouwing genomen door leerkrachten en directie? (Mahony & Moos, 1998; Ochaíta & Espinosa, 1997) Een ander aspect is de informatiedoorstroming in de school (Eder, 1998; Harber, 1998). Worden leerlingen geïnformeerd over de structuur van de school, over de beslissingen die worden genomen, over de redenen van het al dan niet aanvaarden van een voorstel van de leerlingen, enz.? Deze vrije meningsuiting en de informatiedoorstroming hangen nauw samen met de relaties en de communicatie op de school. (Harber, 1998; Mahony & Moos, 1998) Hebben de leerlingen het gevoel dat de relaties met andere schoolactoren min of meer op gelijke leest zijn geschoeid, of spreken ze van onwrikbare hiërarchische gezagsverhoudingen? Worden ze met respect en op een rechtvaardige manier behandeld? Enz. (Ballion, 1998; Harber & Trafford, 1999; Hepburn, 1984; Osler & Starkey, 1998).

TABEL 16: SCHAAL VOOR HET METEN VAN HET PARTICIPATIEF SCHOOLKLIMAAT (IN PERCENTAGES)

Item	Oneens	Tussen beide	Eens	N	Factorladingen
Wanneer het om belangrijke zaken gaat, worden de leerlingen altijd om hun mening gevraagd	57.5	33.1	9.4	6898	.757
Als leerlingen zich bij ons ergens echt voor inzetten, kunnen ze in de school veel veranderen	35.4	41.4	23.2	6890	.736
De directie houdt rekening met de meningen en voorstellen van de leerlingen	37.3	45.7	17.0	6961	.724
Leerlingen voelen zich mee verantwoordelijk voor hun school	46.4	41.2	12.4	6929	.705
Wanneer onze leerkrachten iets beslissen, zeggen ze ons altijd waarom ze deze beslissing hebben genomen	46.7	36.5	16.8	6937	.682
Bij ons gebruiken de leerkrachten vaak de meningen van hun leerlingen in hun lessen	37.3	46.8	15.9	6933	.650

Het valt onmiddellijk op dat het informeel schoolklimaat niet zo positief wordt waargenomen als het klasklimaat. Naast een grote middencategorie is er ook een zeer grote categorie leerlingen die het schoolklimaat negatief beoordeelt. We hebben gezien dat leerlingen kunnen genieten van vrije meningsuiting in hun klas, ze hebben echter niet het gevoel dat hun inspraak verder reikt dan dat. De meningen en voorstellen van de leerlingen worden amper geïntegreerd in de lessen, de leerkrachten verantwoorden zelden hun genomen beslissingen, directieleden nemen niet vaak het initiatief de leerlingen te raadplegen, enz. Langs de andere kant zijn ze ook van oordeel dat leerlingen zich zelf niet voldoende inspannen voor het leven op school. Alle schoolactoren vertonen met andere woorden te weinig inzet en betrokkenheid voor de school.

TABEL 17: SCHAAL VOOR HET METEN VAN DE SCHOOLALIËNATIE (IN PERCENTAGES)

Item	Oneens	Tussen beide	Eens	N	Factor-ladingen
Bij ons op school blijft niets anders over dan het onderwijs te aanvaarden zoals het is	13.4	40.8	45.8	6918	.711
Wanneer de mening van een leerling tegen een mening van een leerkracht komt te staan, krijgt de leerkracht altijd gelijk	14.4	36.6	49.0	6875	.704
Op onze school telt de mening van een leerling niet veel mee	27.5	45.1	27.4	6944	.679
Op onze school moet iedere leerling zich er alleen doorheen vechten, op steun hoeft je niet te rekenen	54.1	35.5	10.4	6931	.653
De mening van een goede leerling telt bij sommige leerkrachten meer dan de mening van een leerling met slechte resultaten	24.3	37.1	38.6	6932	.646
Wanneer iemand in onze klas een andere mening heeft dan de anderen, kan hij gemakkelijk worden uitgesloten	46.7	34.9	18.4	6893	.492

Verder heerst er ook een vrij grote schoolaliënatie onder de Vlaamse jongeren (zie tabel 17). Ze voelen zich ondergeschikt aan de leerkrachten en de directie. De mening van een leerkracht wordt volgens velen altijd belangrijker geacht dan hun eigen mening. Bovendien maken de leerkrachten ook onderscheiden tussen leerlingen: leerlingen met goede schoolresultaten zullen gemakkelijker gehoor krijgen dan leerlingen die het moeilijker hebben. Een meerderheid van de jongeren meent dan ook dat ze het onderwijs op hun school moeten aanvaarden zoals het is, dat ze het onderwijs dat ze krijgen niet in vraag kunnen stellen. Anderzijds vinden de leerlingen wel dat er een zekere solidariteit bestaat op school: als ze problemen hebben kunnen ze op steun van anderen rekenen, ze staan er dus niet helemaal alleen voor. Deze verbondenheid strekt zich ook uit in de klas: daar waar leerkrachten niet iedere mening gelijkwaardig behandelen, zullen leerlingen met 'afwijkende' meningen door hun klasgenoten niet gemakkelijk worden uitgesloten.

In de klas, waar directe contacten tussen medeleerlingen en leerkrachten mogelijk zijn, rapporteren leerlingen dus relatief veel inspraak; de school daarentegen, als groter en anoniemer geheel, wordt geenszins participatief ervaren.

3 Sociografie van de participerende leerling

Er bestaat reeds een lange onderzoekstraditie naar de positieve bijwerkingen van extracurriculaire activiteiten (waaronder in buitenlands onderzoek ook het lidmaatschap van de leerlingenraad wordt gerekend ⁵). Vooraleer we

⁵ Wij hebben evenwel een onderscheid gemaakt tussen het lidmaatschap van de leerlingenraad en de deelname aan andere extracurriculaire activiteiten.

dieper ingaan op deze mogelijke positieve resultaten, is het belangrijk te weten wie aan deze activiteiten participeert, en wie dus eventueel kan genieten van de voordelen van de participatie.

3.1 Algemeen beeld van de participerende leerling

Alvorens we nagaan of zich een specifiek profiel aftekent onder de participerende leerlingen, geven we eerst een algemeen beeld van de leden van de leerlingenraad en de participanten aan extracurriculaire activiteiten. In onderstaande tabel is het percentage leerlingen weergegeven dat lid is van de leerlingenraad (opgedeeld in lidmaatschap vanaf het jaar van de bevraging en in vroeger én huidig lidmaatschap).

TABEL 18: LIDMAATSCHAP VAN DE LEERLINGENRAAD (IN PERCENTAGES; N=6999)

Ooit lid geweest van de leerlingenraad?	Percentage
Vroeger en nu lid	3.4
Vanaf dit jaar lid	4.5
Vroeger lid	10.1
Neen, maar interesse om ooit lid te worden	13.8
Neen, en geen interesse om ooit lid te worden	48.2
Geen leerlingenraad op school (of leerling weet het niet)	20.0

Zo'n 8% van de bevroegde leerlingen is lid van een leerlingenraad, terwijl een tiende vroeger lid is geweest. De grootste groep leerlingen bevindt zich in de categorie niet-leden, en dan vooral in de categorie die geen ambitie of interesse heeft om ooit lid van de leerlingenraad te worden. Omdat het aantal leerlingen dat lid is geworden in het jaar van de bevraging en het aantal leerlingen dat reeds langer lid is, relatief klein is, hebben we er in de verdere analyses voor geopteerd deze twee categorieën samen te nemen.

TABEL 19: DEELNAME AAN EXTRACURRICULAIRE ACTIVITEITEN (IN RIJPERCENTAGES)

Soort activiteit	Ja	Neen	Nvt ⁶
Ontspanningsactiviteiten (N=6923)	63.0	11.1	25.9
Culturele activiteiten (N=6938)	37.7	19.4	42.9
Sportactiviteiten (N=6968)	37.5	39.0	23.5
Sociale activiteiten (N=6936)	27.0	19.6	53.3
Technische activiteiten (N=6943)	14.1	15.1	70.7
Wetenschappelijke activiteiten (N=6945)	6.7	5.8	87.5
Economische activiteiten (N=6935)	6.1	17.8	76.1

Nagenoeg twee derde van de totale leerlingenpopulatie neemt deel aan ontspanningsactiviteiten op school. Ruim een derde van de bevroegde leerlingen is actief op cultureel en sportief vlak, terwijl een vierde zich inzet

Wanneer wij dus over “extracurriculaire activiteiten” spreken, bedoelen we alle soorten georganiseerde schoolactiviteiten buiten de lessen, uitgezonderd de activiteiten van de leerlingenraad.

⁶ Nvt betekent hier dat de soort activiteit volgens de leerling niet op de school wordt georganiseerd.

voor sociale activiteiten. De minst bevolkte extracurriculaire activiteiten zijn de technische-, en vooral de wetenschappelijke- en economische activiteiten.

3.2 Profiel van de participerende leerling

In tabel 20 worden alle significante kenmerken van de participerende leerlingen (aan de leerlingenraad en aan het extracurriculum) op een rij gezet. Als de opgesomde variabele een negatieve invloed heeft op de deelname, wordt dat weergegeven met een minteken, de positieve effecten worden aangeduid met een plusteken. De 0 wijst erop dat er geen significante relatie bestaat tussen de desbetreffende onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele. Participatie bevordert participatie. Leerlingen die aan een activiteit deelnemen, hebben een grotere kans aan een andere deel te nemen. Het model houdt daar rekening mee, maar op die manier wordt de rol van achtergrondkenmerken (bv. geslacht of sociale herkomst) soms versluierd. Daarom worden de achtergrondkenmerken die een effect hebben vooraleer gecontroleerd wordt voor het zelfaanzwengelende effect van de participatie tussen haakjes gezet. We wensen er wel op te wijzen dat bij elk model dat wordt gepresenteerd, alle individuele- en schoolkenmerken werden getoetst op hun relevantie (zie bijlage voor een volledige lijst van de variabelen).

TABEL 20: OVERZICHT VAN DE SIGNIFICANTE KENMERKEN VAN DE PARTICIPERENDE LEERLING (VIA MULTILEVELANALYSE)

	Lidmaatschap leerlingenraad	Deelname aan extracurriculaire activiteiten
Leerjaar (0= vierdes)	+	+
Leerling in het BSO (0=ASO)	0	-
Leerling christelijk (0=onverschillig)	(+)	0
Leerling vrijzinnig (0=onverschillig)	+	0
Zelfzekerheid	+	(+)
Belang informele inspraak	+	+
Autonomiestreven	0	(-)
Aantal jaar op school	0	+
Lid verenigingsleven (0=neen)	0	+
Deelname aan andere soorten activiteiten (0=neen)	+	+
Participatiecultuur in school	+	+

Individuele kenmerken

Er is zeer weinig schoolvariatie wat het lidmaatschap van de leerlingenraad betreft. Dit betekent dat de kans op participatie in de leerlingenraad niet sterk door de school wordt beïnvloed. De onderstaande individuele kenmerken kunnen deze kleine schoolvariatie bovendien nauwelijks verklaren. Deze heeft dus slechts in zeer geringe mate met de instroom te maken. De impact van de school op het extracurriculum is groter, 10% van de verschillen in participatie kunnen worden toegeschreven aan de school

waar een leerling zit. De individuele kenmerken, de instroom, kunnen deze schoolvariatie voor 35% verklaren.

Er is geen verschil tussen meisjes en jongens zowel wat het lidmaatschap van de leerlingenraad als wat de algemene maat van participatie aan extracurriculaire activiteiten betreft. Jongens en meisjes participeren dus evenveel op school, maar wel aan andere soorten activiteiten. Zo zetten meisjes zich meer in voor sociale en culturele activiteiten, terwijl jongens meer deelnemen aan sport- en ontspanningsactiviteiten.

Leerlingen uit het vierde jaar secundair onderwijs participeren significant minder aan de leerlingenraad. Een aantal scholen beperken hun leerlingenraad tot de leerlingen van de derde graad, maar zelfs als we deze factor in rekening brengen, blijft het verschil tussen de vierde- en zesdejaars bestaan. Zelfs op scholen waar ook leerlingen uit het vierde jaar vertegenwoordigd zijn in de leerlingenraad, ziet men met andere woorden dat de leerlingen uit het zesde jaar meer betrokken zijn. Leerlingen uit het zesde jaar zetten zich eveneens meer in voor het extracurriculum (behalve dan voor sportactiviteiten). Ook nieuwere leerlingen zijn minder betrokken bij de georganiseerde activiteiten. Wanneer leerlingen reeds een aantal jaar op eenzelfde school zitten, en bijgevolg over meer informatie beschikken dan recentere leerlingen, is de drempel om te participeren blijkbaar lager. De participatiebereidheid groeit dus met de jaren en is hoger naarmate men al langer op dezelfde school zit.

Leerlingen uit het BSO hebben een lagere participatiegraad dan hun leeftijdsgenoten uit het ASO en het TSO, terwijl er tussen deze laatste twee groepen geen verschillen bestaan⁷. Er kunnen duidelijk onderscheiden worden gemaakt tussen het lidmaatschap van de leerlingenraad, waarbij geen verschillen optreden tussen de onderwijsvomen, en de deelname aan activiteiten, die vooral minder leerlingen uit het BSO aantrekken.

Leerlingen die levensbeschouwelijk geëngageerd zijn, participeren meer aan de leerlingenraad. Leerlingen die zich christelijk noemen, maar vooral vrijzinnige leerlingen, zijn meer aanwezig op de leerlingenraad. Wat het extracurriculum betreft, heeft de levensbeschouwelijke visie alleen een effect op de deelname aan sociale activiteiten. De activiteiten die een sociale ingesteldheid vereisen, trekken meer christelijke jongeren aan.

⁷ Leerlingen uit het ASO en leerlingen uit het TSO hebben een gelijklopende participatiegraad, ze verschillen echter wel in de aard van participatie: leerlingen uit het TSO nemen significant meer deel aan technische- en economische activiteiten, terwijl ASO-leerlingen meer aan sociale-, culturele- en sportactiviteiten participeren. In buitenlands onderzoek kwam men tot dezelfde vaststellingen. Jongeren die beroeps- en technische richtingen volgen zijn minder actief in het extracurriculum (Marsh, 1992; McNeal, 1995; Quiroz, et al., 1996), behalve wat de technische en meer beroepsgerichte activiteiten betreft (Jacobs & Chase, 1989; McNeal, 1998).

Zelfzekere jongeren, of leerlingen die over een aantal leiderschapsvaardigheden beschikken, zijn meer in de leerlingenraad terug te vinden dan leerlingen die zich wat onzekerder voelen. Zelfzekere jongeren engageren zich eveneens meer voor culturele, technische en sportactiviteiten. Men kan via dit onderzoek de richting van het verband niet nagaan. Zijn het bv. zelfzekere jongeren die sneller de stap zetten naar de leerlingenraad, of worden de leerlingen zelfzekerder door hun activiteiten binnen de leerlingenraad? De uitgebreide literatuur die rond de deelname aan sportactiviteiten voorhanden is, lijkt het tweede standpunt te suggereren (o.a. Holland & Andre, 1987; Dobosz & Beaty, 1999; Eccles & Barber, 1999), hoewel dit vermeend causaal verband in deze studies evenmin hard kan worden gemaakt.

Jongeren die meer belang hechten aan informele inspraak participeren meer aan de leerlingenraad en aan andere extracurriculaire activiteiten. Ook hier kan men de causale aard van de samenhang niet echt achterhalen. Hechten deze leerlingen veel belang aan (informele) vrije meningsuiting en discussie in de klas en de school en worden ze lid van de leerlingenraad om hun visie kracht bij te zetten, of wordt hun belang voor de vrije meningsuiting aangewakkerd door hun functie als leerlingenvertegenwoordiger? Belangrijk is wel dat de leerlingen die lid zijn van wat men een formeel participatieorgaan kan noemen, niet alleen deze formele participatie belangrijk achten, maar ook veel belang hechten aan de informele inspraak in de klas en de school.

Jongeren die in het verenigingsleven actief zijn, nemen meer deel aan activiteiten op school. Daar waar tussen het lidmaatschap aan de leerlingenraad en het lidmaatschap aan het verenigingsleven geen verbanden kunnen worden gelegd, is dit duidelijk wel het geval bij de activiteiten op school. Dit is vooral het geval bij de sociale, culturele en sportactiviteiten, die jongeren aantrekken die lid zijn van respectievelijk sociale-, vrijetijds- en sportverenigingen. De interessesfeer van de jongeren buiten de school loopt dus gelijk met die binnen de school. Ook op school vertoont de participatie een sterk cumulatief karakter. Leerlingen die deelnemen aan een bepaalde soort activiteit zullen sneller geneigd zijn ook deel te nemen aan de leerlingenraad en aan andere soorten activiteiten. Dit cumulatief karakter kwam reeds meermaals in onderzoek naar voren, zowel wat het lidmaatschap aan het middenveld betreft als de participatie op school (Quiroz, et al., 1996; Waege, 1997; De Groof & Siongers, 1999; Emler & Frazer, 1999; Elchardus, Hooghe & Smits, 2000). Het lijkt een algemeen verschijnsel te zijn: van één lidmaatschap, komt gemakkelijk een tweede.

Schoolkenmerken

Tenslotte zien we dat de participatiecultuur die op de school heerst eveneens van doorslaggevend belang is voor de individuele participatie. Onder participatiecultuur verstaan we de mate waarin de leerlingen

betrokken zijn in de school. Na het in rekening brengen van de participatiecultuur, kan 95% van de participatieverschillen tussen de scholen worden verklaard. Als vele leerlingen lid zijn of ooit lid zijn geweest van de leerlingenraad, zet dat andere leerlingen aan om eveneens het lidmaatschap van de leerlingenraad op te nemen. Zo ook voor het extracurriculum. Hoe hoger het percentage leerlingen dat in de school deelneemt aan een bepaalde soort activiteit, hoe meer leerlingen aangespoord zullen zijn om eveneens te participeren op school. Participatie van de enen wakkert met andere woorden participatie van de anderen aan. De *aard* van de participatie heeft hierbij niet zo veel belang, de *participatiecultuur* des te meer. Daarom zijn we op zoek gegaan naar de determinerende factoren van de participatiecultuur op de Vlaamse scholen.

Participatiecultuur

De participatiegraad van de scholen is grotendeels afhankelijk van de mate van schoolachterstand van de leerlingen. Scholen met een grotere schoolachterstand van hun leerlingen hebben een lagere participatiegraad.

Het aanbod aan participatiekanalen (zoals door de schoolhoofden weergegeven) is eveneens relevant. Als er veel participatiekanalen op de school zijn, ligt de participatiegraad op de school hoger. Ook de betrokkenheid van de leerlingen bij de organisatie van de extracurriculaire activiteiten is belangrijk. Niet als er veel soorten activiteiten worden aangeboden, maar wel als de leerlingen worden betrokken bij het (mede) organiseren ervan, zal de participatiegraad hoger zijn.

4 Effecten van leerlingenparticipatie op schoolklimaat, persoonlijk welbehagen en democratisch burgerschap

4.1 'Evaluatie' van de leerlingenparticipatie

Dit onderzoek had niet alleen de bedoeling een beschrijving te geven van de participatiemogelijkheden in de Vlaamse scholen en een profiel van de participerende leerling. We wilden ook nagaan of leerlingenparticipatie de effecten heeft die men ervan verwacht. Bij het bevorderen van leerlingenparticipatie vindt men in de literatuur twee grote uitgangspunten terug. Enerzijds, wordt participatie beschouwd in functie van de gevolgen die het heeft voor de democratische vorming van de leerlingen. Hier is de blik dus op de toekomst gericht. (o.a. Mc Andrew et al., 1997). Anderzijds, wijzen vele auteurs op het 'nu' van participatie. Participatie en inspraak op school worden in deze visie beschouwd als elementaire rechten van leerlingen (o.a. Hepburn, 1984; Ochaíta & Espinosa, 1997; Osler & Starkey, 1998; Samdal et al., 1998). Hoewel deze laatste opvatting, die naar een ethische positie verwijst, minder gemakkelijk empirisch kan worden

geëvalueerd, menen de auteurs die haar verdedigen dat de mate van participatie en inspraak op school zich deels in een hoger (school)welbevinden zou kunnen vertalen. Die overtuiging kan wel empirisch worden onderzocht.

Democratische burgerschapshoudingen zijn niet te vatten in één attitudeschaal, het is een complex en multidimensioneel begrip waarin verschillende houdingen vervat zitten. Dikwijls worden er drie grote dimensies in onderscheiden: een politieke, een culturele en een sociale (Veldhuis, 1997; Siongers, 2000). Met de eerste politieke dimensie wordt vooral gewezen op waarden als democratie en het belang van politieke participatie en interesse bij individuen. Cultureel burgerschap verwijst, kort samengevat, naar de bewustwording en erkenning van verschillende culturen en hun cultuurbeleving, waarbij ook nadrukkelijk wordt gewezen op het bestrijden van racisme en discriminatie. De sociale dimensie verwijst naar de relatie tussen individuen in de samenleving en beklemtoont aspecten als solidariteit en de rechten van de mens.

Om de effecten van de participatie “hier en nu” te evalueren gebruiken we, ten eerste, een schaal die peilt naar de mate van schoolwelbevinden van de leerlingen, naar de mate dus waarin leerlingen zich goed voelen op de school. De schoolbeleving van leerlingen kan echter niet alleen worden gevat door het schoolwelbevinden (Van der Linden & Roeders, 1983). Andere belangrijke aspecten van de schoolbeleving zijn de reeds besproken schalen rond het informeel klas- en schoolklimaat, rond de gevoelens van schoolaliënantie, en rond de beoordeling van de leden en de werking van de leerlingenraad. Verder hebben we ook onderzocht in welke mate leerlingen belang hechten aan informele inspraak en vrije meningsuiting in de klas en de school.

Om tenslotte een idee te krijgen van het persoonlijke welbehagen van de leerlingen, hebben we gepeild naar het zelfbeeld en het toekomstbeeld van de leerlingen, naar de graad van zelfzekerheid, naar de aard van de relaties binnen het gezin, met enerzijds de moeder en anderzijds de vader.

In tabel 21 staan de verschillende waardeschalen, hun betrouwbaarheid (Cronbachs alfa) en het aantal items waaruit de schaal is opgebouwd.

TABEL 21: OVERZICHT VAN DE BEVRAAGDE WAARDESCHALEN

Maatschappijgebonden attitudes, burgerschapsattituden	α	N
Etnocentrisme	0,93	10
Utilitair individualisme	0,79	4
Anti-democratische houdingen	0,87	6
Harde aanpak van criminaliteit	0,72	8
Autonomiestreven	0,76	8
Schoolgebonden attitudes		
Informeel klasklimaat	0,84	8
Participatief schoolklimaat	0,80	6
Schoolaliënatie	0,77	7
Positieve evaluatie van de werking van de leerlingenraad	0,83	7
Positieve evaluatie van de leden van de leerlingenraad	0,74	6
Negatieve evaluatie van de leden van de leerlingenraad	0,81	3
Schoolwelbevinden	0,77	6
Belang dat wordt gehecht aan informele inspraak	0,83	4
Persoonsgebonden attitudes		
Positief zelfbeeld	0,84	3
Zelfzekerheid	0,70	5
Negatief toekomstbeeld	0,81	6
Positieve relatie met vader	0,78	6
Positieve relatie met moeder	0,79	6

Om na te gaan of we inderdaad van drie verschillende onderliggende dimensies kunnen spreken, zijn we via principale componentenanalyse nagegaan of zich binnen de schalen onderlinge samenhangen vertonen. Aan de hand van een dergelijke analyse kan dan op grond van de samenhang tussen de schalen worden gezocht naar dimensies of componenten, die deze samenhang beschrijven.

TABEL 22: RESULTATEN VAN DE PRINCIPALE COMPONENTENANALYSE OP DE WAARDESCHALEN

Schaal	Componentladingen		
	Eerste component	Tweede component	Derde component
Participatief schoolklimaat	.774	.014	-.089
Schoolaliënatie	-.726	.272	.168
Informeel klasklimaat	.703	-.138	-.223
Positieve evaluatie werking leerlingenraad	.674	.014	-.022
Schoolwelbevinden	.534	-.280	-.466
Positieve evaluatie leden leerlingenraad	.522	-.164	-.019
Autonomiestreven	-.359	.325	.291
Etnocentrisme	-.124	.762	-.070
Harde repressie	-.002	.690	-.103
Utilitair individualisme	-.243	.674	.045
Negatieve evaluatie leden leerlingenraad	-.418	.540	.029
Anti-democratische houding	-.152	.531	.258
Belang informele inspraak	-.095	-.340	-.118
Negatief toekomstbeeld	-.146	.152	.698
Positief zelfbeeld	-.027	.009	-.683
Goede relatie met vader	.263	-.068	-.543
Goede relatie met moeder	.287	-.114	-.496
Zelfzekerheid	-.133	.060	-.471
Eigenwaarde	3.726	2.028	1.700
Verklaarde variantie	20.70	11.27	9.43

In bovenstaande tabel is duidelijk dat we binnen de bevraagde schalen inderdaad over drie verschillende componenten kunnen spreken. Een aantal variabelen passen niet goed bij de drie onderscheiden dimensies (met relatief zwakke ladingen op de drie dimensies). Dat geldt voor het belang dat aan informele inspraak wordt gehecht, het streven naar persoonlijke autonomie en de mate van zelfzekerheid. De andere variabelen zijn duidelijk met één van de drie dimensies – het schoolklimaat, het persoonlijk welbehagen en de burgezin – verbonden.

In de eerste component vinden we nagenoeg alle schoolgebonden attitudes terug. Enerzijds komt hier de evaluatie van het informeel klas- en schoolklimaat aan bod, anderzijds de evaluatie van de leerlingenraad. De beoordeling van de formele en informele schoolaspecten hangen dus nauw samen, en monden uit in gevoelens van thuishoren op dan wel vervreemding van de school. Doorgaans worden al deze aspecten in de buitenlandse literatuur apart beschouwd, en probeert men bv. het schoolwelbevinden van leerlingen te verklaren door enerzijds het informeel klimaat dat op de school heerst, anderzijds de kwaliteit van de formele participatiemogelijkheden die voorhanden zijn. Het is evenwel duidelijk dat deze aspecten één dimensie vormen, waardoor de verklaring van een deelaspect door een ander deelaspect eerder een tautologische verklaring is dan een reële. Daarom werken we in de analyses met de volledige component, die men als een globale maat (metafactor) voor het schoolklimaat in het algemeen kan beschouwen.

De tweede component wordt samengesteld door aspecten van wat we ‘de nieuwe breuklijn’ noemen (Elchardus, 1993, 1994, 1996; Elchardus & Pelleriaux, 1998). De nieuwe breuklijn is te situeren rond verschillende opvattingen over burgerschap en rond waarden als solidariteit, verdraagzaamheid en utilitair individualisme. Aan de ene kant van deze ideologische breuklijn vindt men mensen met een weinig tolerante houding ten opzichte van culturele diversiteit en migratie, en die voorstander zijn van een harde repressieve aanpak van criminaliteit. Deze personen hebben een wantrouwig mensbeeld en zijn van oordeel dat iedereen voornamelijk uit eigenbelang handelt. Aan de andere ‘linkerkant’ van de breuklijn vindt men daarentegen de personen die veel belang hechten aan solidariteit, culturele diversiteit, democratie en mensenrechten. Interessant is hier ook dat een van de schoolgebonden attitudes op deze dimensie laadt. De negatieve evaluatie van de leden van de leerlingenraad, of de mate waarin men de leden als strevers, mouwvegers en lievelingetjes van de leerkrachten beschouwt, hangt immers samen met de houdingen van de nieuwe breuklijn. Daar waar de nieuwe breuklijn dus wordt gekenmerkt door een hoge graad van politiek cynisme, en een gevoel dat politici alleen maar dubieuze bijbedoelingen hebben, projecteren sommige leerlingen deze gevoelens ook al op de ‘schoolpolitiek’ en de leerlingenvertegenwoordigers. Omdat we hier de causaliteit van de samenhangen niet kunnen achterhalen,

hebben we er eveneens voor geopteerd in latere analyses de nieuwe breuklijn als één complex van factoren te hanteren.

De laatste component wordt gevormd door de meer persoonsgebonden attitudes. De attitudes die op deze component laden, houden verband met gevoelens van onbehagen en pessimisme aan de ene kant, een positief zelfbeeld en toekomstbeeld en een goede inschatting van de relatie met de ouders aan de andere kant. In de literatuur worden deze verschillende onderdelen vaak gebruikt om elkaar te verklaren. We zullen in de verdere analyses echter ook deze component als één geheel beschouwen.

In tabel 23 worden alle significante effecten opgesomd, en dat voor de drie geanalyseerde metafactoren. Als de opgesomde variabele een negatieve invloed heeft, wordt dat weergegeven met een minteken, de positieve effecten worden aangeduid met een plusteken. De 0 wijst erop dat er geen significante relatie bestaat tussen de desbetreffende onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele. Zoals in tabel 20 werden de kenmerken die niet meer significant bleken na het invoeren van de participatievariabelen tussen haakjes gezet.

We willen erop wijzen dat we de causaliteit van de eventuele samenhangen niet altijd met zekerheid kunnen bepalen. Desalniettemin menen we dat als er een positieve relatie kan worden gevonden met een bepaald aspect van de democratische school, die samenhang de nodige aandacht verdient van scholen en het beleid.

TABEL 23: OVERZICHT VAN DE SIGNIFICANTE KENMERKEN OP DE DRIE METAFACTOREN: SCHOOLKLIMAAT EN BURGERZIN (VIA MULTILEVELANALYSE), EN WELBEHAGEN (VIA ANCOVA-ANALYSE)

	Schoolklimaat	Welbehagen	Burgerzin
Sekse (0=jongen)	+	-	+
Leerjaar (0=vierdes)	(+)	+	+
Leerling in het TSO (0=ASO)	0	0	-
Leerling in het BSO (0=ASO)	0	0	-
Leerling christelijk (0=onverschillig)	+	+	+
Leerling vrijzinnig (0=onverschillig)	+	+	+
Leerling andersgelovig (0=onverschillig)	0	+	+
Leerling ongelovig (0=onverschillig)	0	-	+
Ooit C-attest gehad (0=neen)	(-)	-	0
Ooit B-attest gehad (0=neen)	0	-	0
Nationaliteit ouders (0=een van ouders turks of marokkaans)	0	-	-
Pa in sociaal-culturele sector (0=neen)	0	0	+
Opleiding pa (0=hoogstens middelbaar onderwijs)	0	0	+
Opleiding ma (0=hoogstens middelbaar onderwijs)	0	0	+
Lief	0	+	0
Aantal beste vrienden	0	+	0
Subjectieve populariteit	0	+	0
Zelfzekerheid	+	+	-
Belang informele inspraak	0	0	+
Autonomiestreven	-	-	-
Vriendschap als vertrouwensrelatie	0	+	0
Lid verenigingsleven	0	0	+/-
Hoe worden leerlingen behandeld	+	+	0
Perceptie participatiekanalen	+	0	-
Perceptie activiteiten	+	0	0
Perceptie leefthema's	+	0	+
Perceptie leerthema's	+	0	-
Eigen participatie op school	+	(+)	+
Gemiddelde leeftijd vierdejaars	(-)	0	0
Gemiddelde leeftijd zesdejaars	+	0	0
BSO-TSO-school (0=ASO-school)	0	0	(-)
Multilaterale school (ASO-school)	0	0	(-)
% lid van jeugdvereniging in school	-	0	0
% lid van sociale vereniging in school	0	0	+
Participatiecultuur in school	+	0	0
Schoolklimaat	/	+	+
Welbehagen	/	/	0

4.2 Het schoolklimaat

Door het model wordt een belangrijk deel van de variatie in de beleving van het schoolklimaat verklaard (25%). Vooral de individuele kenmerken, de individuele participatie en de perceptie van de participatiemogelijkheden zijn belangrijk bij het verklaren van de verschillen tussen scholen en tussen leerlingen binnen die scholen.

De individuele kenmerken van de leerlingen hebben een aantal belangrijke en belangwekkende effecten. Meisjes ervaren het schoolklimaat positiever dan jongens. Ook christelijke en (in mindere mate) vrijzinnige jongeren hebben een positievere schoolbeleving dan de levensbeschouwelijk

onverschilligen. Het autonomiestreven van de leerlingen doet daarentegen sterk afbreuk aan de schoolbeleving. Jongeren die menen dat ze alleen voor zichzelf kunnen en moeten beslissen, voelen zich minder goed op school. Die invloeden maken duidelijk dat cultuur – levensbeschouwelijke engagementen en opvattingen over de relatie individu en samenleving – een invloed kunnen hebben op het welbehagen of onbehagen dat men in de leefomgeving ervaart. Het beschreven autonomiestreven, het afhaken van levensbeschouwelijke engagement, en detraditionalisering worden beschouwd als aspecten van individualisering. Zij wijzen op de problematische kanten van die ontwikkeling en haar bijdrage tot de groei van onbehagen.

De invloed van de school op de beleving van het schoolklimaat, loopt volkomen via de participatie en de perceptie van de participatiemogelijkheden. Participerende jongeren geven een positievere beoordeling van het klimaat dat in hun school heerst. Het is evenwel niet de participatie op zich die positieve attitudes ten overstaan van de school losweekt. Wel de aard van de activiteit is doorslaggevend: zo vinden we een positieve samenhang tussen de beleving van het schoolklimaat en het lidmaatschap van de leerlingenraad en de deelname aan culturele en technische activiteiten. Beleidsmatig betekent dit dat men zich op het stimuleren van die activiteiten kan toeleunen, maar daarbij dient men toch voor ogen te houden dat participatie en inspraak cumulatief en zelfaanzwengelend werken.

Daarenboven is de perceptie van de inspraak- en participatiemogelijkheden ook zeer relevant. Zelfs voor leerlingen die niet aan activiteiten deelnemen, vertoont de mate van het waargenomen activiteiten- en kanalen aanbod een positieve samenhang met de evaluatie van het schoolklimaat.

Indien leerlingen het gevoel hebben dat ze veel inspraak en verantwoordelijkheid krijgen in de leefomgeving van de school, percipiëren ze het klimaat op de school beter. Dit is het sterkste effect in het model. Vele schoolhoofden vertelden ons dat de interesse van leerlingen niet verder reikt dan praktische, materiële of ludieke aangelegenheden. Hun diagnose blijkt alvast waar in de zin dat leerlingen daar inderdaad heel veel belang aan hechten. Verschillende schoolhoofden beoordeelden die “beperkte, materialistische” belangstelling nogal negatief. Dat soort inspraak mag, wat zijn gevolgen betreft, toch niet worden getrivialiseerd. Het maakt het leven op school blijkbaar veel aangenamer, en draagt in belangrijke mate bij tot een goed schoolklimaat.

Ook de inspraak in de leeromgeving vertoont een positieve samenhang met de beleving van het schoolklimaat, maar minder sterk. Dit kan het gevolg zijn van het feit dat leerlingen – over alle scholen heen – doorgaans zeer weinig te zeggen hebben over onderwijsmateries. Zij wensen echter meer inspraak in thema’s die zich richten op de structurele onderwijskundige

zaken. Dat onderstreept toch het belang van dit weliswaar meer bescheiden effect.

Scholen met een leerlingenraad verschillen niet significant van scholen zonder een leerlingenraad (er zijn overigens slechts 5 scholen in dat geval). Ook de formele organisatie van de leerlingenraad heeft in het geheel geen invloed op de beleving van het schoolklimaat. De inspraakmogelijkheden die de leerlingen krijgen zijn daarentegen zeer belangrijk, en hierop heeft de graad van ondersteuning van de leerlingenraad wel een effect. We vinden evenmin een invloed van de visie van de schoolhoofden op participatie. Sommige auteurs verwachten dat scholen waarvan het schoolhoofd vooral de nadruk legt op prestatiebevordering, in een eerder autoritaire sfeer van orde en tucht, gekenmerkt zijn door een negatievere schoolbeleving van hun leerlingen (zie ook Samdal et al., 1998). De verwachtingen en opvattingen van de schoolhoofden met betrekking tot de rol van participatie op school, vertonen echter geen enkele samenhang met het schoolklimaat. Misschien zijn het eerder de verwachtingen en opvattingen van leerkrachten die veel dichter bij de leerlingen staan die de schoolbeleving van leerlingen beïnvloeden (zie ook Elchardus, Kavadias & Siongers, 1998). Leerkrachten werden evenwel in het kader van dit onderzoeksopzet niet bevraagd.

4.3 Het persoonlijk welbehagen

De analyse van het persoonlijk welbehagen brengt twee grote vaststellingen aan het licht. Ten eerste wordt het persoonlijk welbehagen voornamelijk buiten de school gevormd.

Jongeren die zich ongelovig of onverschillig noemen op levensbeschouwelijk vlak, hebben een opmerkelijk lager persoonlijk welbehagen dan andersgelovigen en jongeren die zich christelijk of vrijzinnig noemen. Wie de kaders van de levensbeschouwingen verlaat en dan in grotere mate het eigen script moet schrijven, voelt zich daar minder goed bij. Verder rapporteren jongeren gekenmerkt door een sterk autonomiestreven, die menen dat ze zich afhankelijk moeten opstellen, zonder rekening te houden met de ruimere omgeving, een lager welbevinden.

Eén van de belangrijkste factoren blijkt het verschil tussen jongens en meisjes te zijn. Jongens voelen zich beter in hun vel dan meisjes. Dit verschil wordt dikwijls geduid als een gevolg van detraditionalisering. Het leven van meisjes kent, volgens die uitleg, een grotere ambivalentie door de tegenstelling tussen het discours van gelijkheid en de dagdagelijkse ongelijke verdeling van het werk. Sommige auteurs verklaren dit verschil evenwel eerder door de differentiële opvoeding van jongens en meisjes of door de voor meisjes moeilijker overgang van kind naar adolescent.

Opvallend is ook het effect van de herkomst van de ouders. Leerlingen waarvan minstens één van de ouders de Turkse of Marokkaanse nationaliteit heeft, scoren beduidend hoger voor persoonlijk welbehagen dan

leerlingen waarvan beide ouders niet de Turkse of Marokkaanse nationaliteit hebben. Dit is een verrassende vaststelling. Doorgaans wordt aangenomen dat migrantenjongeren, gezien de minder gunstig sociaal-economische omstandigheden waarin ze opgroeien, een lagere graad van welbehagen zouden moeten hebben. Dit is duidelijk niet het geval. Het omgekeerde is waar.

Verder blijkt ook het sociaal netwerk van vrienden belangrijk te zijn. Jongeren met veel vrienden hebben een groter welbevinden. Ook jongeren die zich populair voelen, hebben een hoger persoonlijk welbehagen. Tenslotte blijkt dat jongeren die meer belang hechten aan vertrouwen binnen een vriendschapsrelatie, een positiever welbevinden hebben.

Ook de beleving van het schoolklimaat en de wijze waarop men de leerlingen behandelt, hangen positief samen met het persoonlijke welbehagen. Als leerlingen het gevoel hebben dat ze als kinderen worden behandeld, hebben ze een lager welbehagen. Dit in tegenstelling tot leerlingen die menen als volwassenen te worden beschouwd, en vooral tot leerlingen die zeggen op de correcte manier te worden behandeld.

Al de besproken individuele kenmerken samen verklaren 22% van de variantie in persoonlijk welbevinden.

De tweede belangrijke vaststelling is dat, in tegenstelling tot wat de literatuur vooropstelt, participatie binnen en buiten de school geen directe effecten heeft op het persoonlijk welbevinden. Ook de perceptie van de inspraak- en participatiemogelijkheden is niet belangrijk bij het verklaren van het welbehagen van leerlingen. Via de beleving van het schoolklimaat hebben de participatie- en inspraakmogelijkheden wel indirecte effecten op het welbehagen. Hoe dan ook blijken scholen via participatie en inspraak weinig aan het welbehagen te kunnen doen. Het is belangrijk de jongeren het gevoel te geven dat ze niet als kinderen worden behandeld en B- en C-attesten vergroten de kans dat de jongeren zich onbehaaglijk voelen, maar dat gevoel van onbehagen wordt veel sterker bepaald door de maatschappelijke cultuur, de ontwikkelingen in de genderrollen, de vriendschapsrelaties en door factoren waarop de school weinig of geen vat heeft.

4.4 De nieuwe breuklijn

De verschillen tussen scholen zijn zeer groot wat de nieuwe breuklijn betreft. 14% van de totale variantie kan worden toegeschreven aan het schoolniveau. Die verschillen zijn hoofdzakelijk het gevolg van verschillen in instroom. De totale verklaaringskracht van dit model bedraagt 35%, wat zeer veel is.

Er is een aanzienlijk verschil in houdingen tussen meisjes en jongens. Meisjes scoren over de hele lijn linkser op de waarden van de nieuwe breuklijn. Ook de levensbeschouwelijke ingesteldheid van de jongeren is

belangrijk. Leerlingen die stellen dat alles wat met levensbeschouwing te maken heeft hen niet interesseert, positioneren zich veel rechtser op de nieuwe breuklijn. Alle andere jongeren, zelfs de ongelovigen, zijn minder extreem. Tenslotte hangen de leerlingen die meer autonomie nastreven, minder democratische waarden aan.

Verder zijn er ook grote 'structurele' individuele verschillen. Leerlingen uit het vierde jaar en leerlingen uit het beroeps- en technisch onderwijs situeren zich rechtser op de nieuwe breuklijn. Deels kunnen deze verschillen worden verklaard door de meer beperkte mate van inspraak die deze leerlingen zeggen te krijgen, en de (ietwat) lagere eigen participatie. Maar zelfs als we voor deze factoren controleren, blijft het onderscheid tussen de onderwijsvormen bestaan. (zie ook Pelleriaux, 2000)

Het belangrijkste verband in het model betreft een schoolgebonden materie, namelijk de beleving van het schoolklimaat. Hoe beter leerlingen hun schoolklimaat ervaren, hoe meer ze de democratische burgerschapswaarden onderschrijven. Dit bevestigt de literatuur terzake. Vele auteurs stellen dat een positieve beleving van het schoolklimaat gepaard gaat met meer democratische attitudes van de leerlingen (o.a. Webb, 1979; Ehman, 1980; Hepburn, 1984; Harwood, 1992; Hahn, 1998, 1999; Emler & Frazer, 1999) Een ander belangrijk schoolgebonden aspect is de graad van participatie en inspraak. Leerlingen die binnen en buiten de school participeren, hebben meer democratische waarden. De aard van de activiteit is daarbij evenwel bepalend. Alleen leerlingen die deelnemen aan sociale extracurriculaire activiteiten of verenigingen en zij die lid zijn van de leerlingenraad, positioneren zich linkser op de nieuwe breuklijn. De stelling als zou participatie an sich belangrijk zijn voor de houdingen, gaat niet op voor jongeren. Alleen eerder 'instrumentele' activiteiten, die de betrokkenen standpunten inzake de maatschappij (c.q. de school) en de politiek willen doorgeven, zijn in het kader van de burgerschapsvorming belangrijk (i.t.t. 'expressieve' activiteiten, zoals culturele- en sportactiviteiten, waar de participatie zelf de enige of belangrijkste doelstelling is). Tenslotte is ook de mate van gepercipieerde inspraak in thema's aangaande de leefwereld van de school relevant. Wanneer de leerlingen het gevoel hebben dat ze inspraak en verantwoordelijkheid krijgen over de voor hen belangrijke thema's van de leefgemeenschap, hebben ze minder kans democratische basiswaarden te verwerpen.

5 Aanbevelingen

In het eerste deel van de samenvatting werd de participatie in de Vlaamse scholen beschreven. Dat gebeurde aan de hand van de getuigenis van het schoolhoofd en van de interviews met de leerlingen. Daaruit bleek dat de leerlingen de participatie- en inspraakmogelijkheden anders percipiëren dan hun schoolhoofd. De onderlinge verschillen zijn soms groot. Dit inspireert

een eerste aanbeveling: *om de bestaande participatie- en inspraakvoorzieningen in te schatten, luistert men best naar verschillende actoren, schoolhoofden en leerkrachten, actieve en niet-actieve leerlingen.*

Wanneer we kijken naar de verklaringen van de variatie in democratische burgerschapshoudingen (nieuwe breuklijn) en het persoonlijke welbehagen, stellen we vast dat het schoolklimaat een doorslaggevende rol speelt. Zowel voor het burgerschap van de leerlingen als voor hun welbehagen, is de positieve beleving van het schoolklimaat zeer belangrijk. Het schoolklimaat wordt door de leerlingen evenwel niet zeer positief ervaren en beoordeeld. Daarom is het van groot belang te weten hoe het schoolklimaat kan worden verbeterd.

5.1 Hoe het schoolklimaat verbeteren?

5.1.1 *Inspraak in de leefomgeving*

Uit de geschatte modellen blijkt dat de inspraak die leerlingen menen te krijgen in de leefwereld van de school, de belangrijkste determinant van het schoolklimaat is. Als leerlingen het gevoel hebben betrokken te worden bij de leefgemeenschap van de school en er verantwoordelijkheid in krijgen, beleven zij hun school op een meer positieve wijze. Daarom dienen scholen aandacht te besteden aan de inspraak van de leerlingen. Temeer daar blijkt dat leerlingen meer inspraak wensen in de leefomgeving van de school, en dan vooral in de zogeheten ‘ludieke’ aangelegenheden (bv. feestjes, reizen, uitstappen). Leerlingen spenderen veel tijd op school, en blijkbaar willen ze deze tijd zo aangenaam mogelijk invullen. *Leerlingen inspraak en verantwoordelijkheid verlenen in ogenschijnlijk (volgens de schoolhoofden) triviale aangelegenheden, zoals het jaarlijkse sinterklaas- of kerstfeest, de laatstejaarsfuij, het menu in het schoolrestaurant, de hygiëne van de WC's, de versiering van de lokalen, het bespreken van de ervaren schoolproblemen enzovoort, zullen het schoolklimaat hoogstwaarschijnlijk verbeteren. Het is daarenboven belangrijk dat de leerlingen hun inspraak als volwaardig beleven en niet het gevoel hebben betutteld te worden.* De manier waarop de leerlingen zich behandeld weten (of voelen) heeft een niet te verwaarlozen invloed op de beleving van het schoolklimaat. Zij maken het onderscheid tussen “correct” behandeld worden en “als kinderen” behandeld worden. Het gevoel dat het laatste het geval is, doet sterk afbreuk aan de positieve beleving van het schoolklimaat.

De mate waarin leerlingen het gevoel hebben dat zij inspraak hebben in de leefthema's, wordt deels bepaald door de eigenschappen van de leerlingenraad. Niet het bestaan op zich van een leerlingenraad is van belang, wel de ondersteuning van de leerlingenraad. In scholen zonder leerlingenraad of scholen met een weinig ondersteunde leerlingenraad, percipiëren leerlingen minder inspraak in de leefomgeving. *Op basis van die vaststelling kunnen we pleiten voor het oprichten van een leerlingenraad en*

voor het daadwerkelijk ondersteunen van de werking daarvan. Deze ondersteuning houdt in dat men de leerlingenraad niet louter als een adviesgevend orgaan beschouwt, maar dat men pogingen onderneemt om een afgebakende beslissingsbevoegdheid toe te kennen. De beslissingsbevoegdheid kan op bepaalde gebieden autonoom zijn, op andere gedeeld. In het licht van de nadelige gevolgen van het gebrek aan vorming voor de leden van de leerlingenraad, verdient het aanbeveling een aantal beslissingen samen met begeleidende leerkrachten en/of het schoolhoofd te nemen. Als leerlingen van een bepaalde soort beslissing worden uitgesloten of hun optie onhaalbaar is, dient duidelijk te worden verklaard waarom dat het geval is. Het advies- en beslissingsrecht van de leerlingen moet worden vergezeld van het besef dat meer bevoegdheden ook meer verantwoordelijkheid inhoudt. Verder kan de leerlingenraad best over een eigen, vaststaande ruimte beschikken, die ze naar behoren kunnen inrichten. We zijn er ons van bewust dat vele scholen een acuut lokalengebrek hebben, maar de vergaderingen keer op keer in een andere ruimte houden, kan afbreuk doen aan het gemeenschaps- of verbondenheidsgevoel onder de leden van de leerlingenraad en aan het gevoel dat de leerlingenraad echt een deel vormt van de ruimere schoolorganisatie. Vervolgens dienen de leden de nodige vorming te krijgen. Vorming in het belang van een leerlingenraad, in de mogelijkheden van een leerlingenraad, in vergader- en rapportagetechnieken, in meningsvorming en -vergaring, enz. blijkt zeer belangrijk. De leerlingenraad zou best ook over een budget beschikken. Niet zomaar een budget, maar een budget dat leerlingen ten dele zelf hebben kunnen opbouwen en waarover ze ook, binnen duidelijk afgesproken en gekende beperkingen, ten dele zelf kunnen beschikken. De directie kan wel bijspringen voor bepaalde zaken, maar de leerlingenraad mag niet volledig van de directie afhankelijk zijn voor zijn budget. Tenslotte moet ook worden gewerkt aan het communicatiebeleid van en rond de leerlingenraad. Hierbij kan men best werken met verschillende soorten communicatiekanalen, en zeker niet alleen met de valvas of de (onvermijdelijk nogal willekeurige) persoonlijke contacten.

Bovendien is de graad van betrokkenheid bij de leerlingenraad eveneens belangrijk voor de mate van gepercipieerde inspraak in de leefwereld van de school. Hoe meer leerlingen ooit lid zijn geweest of nog lid zijn van de leerlingenraad, hoe meer inspraak op school de leerlingen (zelfs de niet-participanten) ervaren. *De leerlingenraad moet er met andere woorden zijn voor zoveel mogelijk leerlingen. Het verdient aanbeveling stelsels van vertegenwoordiging uit te werken, die zoveel mogelijk leerlingen bij de leerlingenraad betrekken. Naast de ondersteuning van de leerlingenraad, moet men dus ook werken aan een sensibilisering voor de leerlingenraad.* Te meer, daar zoveel leerlingen geen kennis hebben van de leerlingenraad, en zijn specifieke werking. Er dient dus niet alleen vorming te zijn voor de leden, een duidelijke informatiecampagne voor niet-leden is ook belangrijk. Wat is een leerlingenraad, hoe werkt die, wat kan die verwezenlijken, wat zijn zijn beperkingen, binnen welke kaders dient hij te werken, wat heeft hij in het

verleden gedaan, hoe kan er worden geholpen, welke activiteiten zijn in het vooruitzicht, ...? Over al deze vragen dient informatie te worden verschaft.

5.1.2 Participatiekanalen

Een tweede belangrijke factor voor het beïnvloeden van het schoolklimaat is het aantal participatiekanalen dat leerlingen kennen of waarnemen. Hoe meer verschillende kanalen de leerlingen denken te hebben op hun school, hoe beter ze het schoolklimaat ervaren. *Het verdient dus aanbeveling op school verschillende participatiekanalen te scheppen en deze zo goed mogelijk bekend te maken onder de leerlingen.* We kunnen in onze analyses niet nagaan of bepaalde kanalen belangrijker zijn dan andere. Waar we wel op kunnen terugvallen is de beoordeling van zowel de schoolhoofden als de leerlingen van de verschillende participatiekanalen. Hieruit bleek dat vooral klasdagen en vertrouwensleerkrachten positief werden geëvalueerd door de twee partijen. *Leerlingenraden, klasdagen en vertrouwensleerkrachten zijn de drie participatiekanalen die best in alle scholen worden ingevoerd.* Zij zijn trouwens al in de overgrote meerderheid van de scholen aanwezig. Klasdagen en vertrouwensleerkrachten zijn participatiekanalen die de leefomgeving van de school verbeteren omdat ze onder meer bijdragen tot een gemeenschapsgevoel onder de leerlingen én leerkrachten. Gelijkaardig maar toch enigszins verschillend en veel minder verspreid zijn *het klasuur en de vertrouwensleerlingen.* Het wekelijks klas(half)uur werd, in de enkele scholen waar het wordt ingericht, vrij positief beoordeeld. Leerlingen kregen de kans met de leerkrachten (meestal de titularis) te discussiëren over allerlei schoolgebonden en andere materies, konden er klasuitstappen of projecten uitwerken, konden informatie inwinnen over de vorderingen binnen de leerlingenraad, e.d.

De perceptie van het aantal participatiekanalen en dus onrechtstreeks ook het schoolklimaat, blijkt te worden beïnvloed door de vorming die van buitenaf (in casu de Koning Boudewijnstichting) wordt aangeboden. In scholen waar die vorming werd aangeboden, percipiëren de leerlingen meer participatiekanalen. We kunnen uiteraard niet de richting van deze samenhang nagaan. Het zou kunnen dat scholen die reeds veel kanalen hebben, een beroep doen op een vormingsessie van buitenaf. Even waarschijnlijk en zelfs waarschijnlijker, is dat door de vorming rond leerlingenparticipatie leerlingen, leerkrachten en directie meer bewust worden gemaakt van de verschillende mogelijkheden die bestaan rond leerlingenparticipatie, en dus ook van de verschillende participatiekanalen buiten de leerlingenraad. *Het verdient dan ook aanbeveling dergelijke vormingsessies in de toekomst te bevorderen en te bestendigen. In het kader van het Steunpunt leerlingenparticipatie, en van andere organisaties (Vlaamse Scholierenkoepel (VSK), Jeugd Dienst voor Maatschappelijke Participatie (JEMP), enz.), die reeds vorming aanbieden, is het belangrijk zoveel mogelijke scholen aan te sporen om deel te nemen. Langs deze weg zou ook informatie aan directie, leerkrachten en/of leerlingen kunnen worden gegeven over de*

haalbaarheid en uitwerking van verschillende participatiemogelijkheden, waaronder ook de leerlingenraad.

5.1.3 Inspraak in de leeromgeving

Verder is ook de mate van gepercipieerde inspraak in thema's aangaande de leeromgeving en van het aantal soorten extracurriculaire activiteiten die op school worden aangeboden, belangrijk voor de schoolbeleving van leerlingen, hoewel in mindere mate dan het aantal onderkende participatiekanalen en de ervaren inspraakmogelijkheden in de leefomgeving. Toch verdienen ook zij aandacht. We hebben gezien dat leerlingen over alle scholen heen zeer weinig inspraak krijgen in thema's betreffende de leeromgeving van de school. Dit kwam zowel tot uiting bij de schoolhoofden als bij de leerlingen. De schoolhoofden verdedigden die geringe mate van inspraak door te wijzen op praktische moeilijkheden. Bij het opstellen van de lessen- of examenroosters dient men bijvoorbeeld rekening te houden met de leerkrachten die in andere scholen lesgeven en dus ook daar examen afnemen; bij de inhoud van de lessen moet men terdege het leerplan in acht houden, enz. De belangstelling van de leerlingen gaat echter minder uit naar inspraak in de inhoud van de lessen, de manier van lesgeven of de beoordeling van leerkrachten. Zij wensen vooral meer inspraak in de praktische regeling van hun leeromgeving, zoals het schoolreglement, de hoeveelheid en de spreiding van het huiswerk, en ook wel het examen- en lessenrooster. Misschien kan naar deze aspecten in de toekomst meer aandacht gaan. *Er zouden zeker inspanningen moeten worden geleverd om inspraak in het schoolreglement te geven.* Dit is in deze context zeer belangrijk. Niet alleen kan men inspraak in de schoolregels voorzien (het is genoegzaam bekend dat indien leerlingen worden betrokken bij de opstelling of de aanpassing van het schoolreglement, dit beter zal worden nageleefd) men dient ze misschien ook meer te expliciteren en bekend te maken. De manier waarop de schoolregels worden toegepast, vormt immers eveneens een onderdeel van het schoolklimaat. Als deze als correct worden beschouwd (en dus niet willekeurig in de uitvoering), wordt het schoolklimaat positiever aanvoeld.

5.1.4 Extracurriculaire activiteiten

Ook het waargenomen aantal soorten extracurriculaire activiteiten is belangrijk. Ze zijn niet alleen van belang voor het schoolklimaat, maar hebben ook een gunstige invloed op de participatie van de leerlingen. Hoe meer (soorten) activiteiten er zijn, hoe meer kansen leerlingen hebben om de stap te zetten tot participatie. Dit brengt ons bij de eigenlijke participatie van leerlingen, die – naargelang het soort activiteit – eveneens belangrijk is voor het schoolklimaat, alsook voor de burgerschapsvorming van leerlingen. Hoe kan deze participatie dan worden bevorderd?

5.2 Hoe de participatie bevorderen?

Allereerst moet men rekening houden met het feit dat de verschillende soorten activiteiten een verschillend publiek aanspreken. Hierbij springt vooral het genderverschil in het oog. Jongens voelen zich blijkbaar meer aangetrokken tot sport en ontspanning op school, terwijl meisjes zich eerder inzetten voor culturele- en sociale activiteiten. *Om de kansen op een hoge betrokkenheid van leerlingen te maximaliseren, dient een school een uitgebreide mix aan activiteiten te voorzien.*

Ten tweede weet men dat bepaalde groepen jongeren minder deelnemen aan activiteiten op school. Dit is het geval voor leerlingen uit het vierde jaar (behalve dan voor sportactiviteiten) en leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs (uitgezonderd voor de economische activiteiten). In mindere mate geldt dit ook voor leerlingen uit het TSO en voor nieuwe leerlingen. *Voor bepaalde soorten leerlingen dient een soort doelgroepenbenadering te worden opgezet. Zij dienen alleszins extra aandacht te krijgen en extra aanmoediging. Bijzondere inspanningen dienen geleverd voor de participatie van de jongeren uit het beroepsonderwijs (misschien kan dat door economische activiteiten als een aanknopingspunt te gebruiken).*

Op het eerste gezicht lijkt het misschien een cirkelredenering, maar de factor die de participatie het meest bevordert, is ... participatie. Ten eerste vertoont participatie op individueel niveau een cumulatief en zelfaanzwengelend karakter. Eens de stap is gezet tot participatie, is men sneller geneigd om meer en ook aan andere soorten activiteiten te participeren. Ten tweede, zien we dat er een grote overeenkomst is tussen het lidmaatschap aan verenigingen en de deelname aan extracurriculaire activiteiten. Tussen de twee bestaat tot op zekere hoogte een inhoudelijke samenhang. Zij die lid zijn van een sportvereniging bijvoorbeeld, zullen ook gemakkelijker sporten op school. *Tussen het middenveld, als het geheel van verenigingen en de school bestaat een driedelige band. Ten eerste, kan een school haar leerlingen informatie verstrekken over de verschillende mogelijkheden in het middenveld. Leerlingen weten waarschijnlijk niet wat er allemaal voorhanden is, en informatie hieromtrent kan dan ook nuttig zijn. Eventueel kan een school ook organisaties uitnodigen om een informatiesessie of -brochure te geven. Dit lijkt misschien niet direct een opdracht van de school, maar onrechtstreeks werkt ze zo wel aan de participatie op school. Informatieverstrekking over en in contact brengen met het middenveld, kan uiteindelijk leiden tot participatie aan het middenveld, wat drempelverlagend werkt voor participatie aan de activiteiten die de school zelf inricht. Ten tweede zou de school ook met het middenveld kunnen samenwerken, om haar aanbod aan extracurriculaire activiteiten uit te bouwen. In onze steekproef was de school met de hoogste participatiegraad ook de school waarvan de leerlingen de hoogste graad van participatie aan het middenveld hadden. Voor de extracurriculaire activiteiten deed deze school vaak beroep op de culturele centra, jeugdhuizen en andere organisaties uit de directe omgeving. Ten derde*

zou de toepasbaarheid van een aantal methodieken van het middenveld kunnen worden nagegaan. We denken hier in eerste instantie aan diverse initiatieven uit het jeugdwerk rond 'peer education'. Uit de analyse bleek duidelijk dat leerlingen initiatieven die werken aan een vertrouwensrelatie, hoger waarderen dan andere participatiekanalen. Tegelijkertijd lieten heel wat schoolhoofden zich in het gesprek nogal sceptisch uit over kanalen als vertrouwensleerlingen. Peer education, zoals het initiatief 'jeugdadviseurs' van het Jongeren Advies Centrum (JAC), proberen juist gebruik te maken van de vertrouwensrelatie tussen vrienden om hulpverlening, emancipatie en participatie drempelverlagend te maken. Dergelijke experimenten en ontwikkelingen kunnen mogelijk inspirerend werken. Het verdient aanbeveling mogelijke synergieën tussen de scholen en het jeugdwerk te exploreren.

Tenslotte is de participatiecultuur op school zeer relevant. In scholen waar een hoge betrokkenheid van de leerlingen bestaat, zullen individuele leerlingen sneller meegesleept worden in deze betrokkenheidscultuur. Het maakt niet uit door welke soort activiteit deze participatiecultuur wordt gevormd, de betrokkenheid op zich is belangrijk.

De mate waarin de leerlingen van een school participeren, wordt grotendeels bepaald door de schoolachterstand van de leerlingen. Daarop heeft een school weinig invloed. *De negatieve gevolgen van een oudere schoolbevolking met schoolachterstand en een lage graad van participatie, kunnen echter worden gemilderd door de (oudere) leerlingen het gevoel te geven dat zij "au sérieux" worden genomen, inspraak hebben in materies die hen aanbelangen en als volwassenen worden behandeld.* Als dat het geval is, zal de beleving van het schoolklimaat minder negatief zijn dan de lage participatiegraad waarschijnlijk maakt. *De participatiegraad op school kan in het algemeen worden bevorderd door een zo uitgebreid mogelijk gamma aan participatiekanalen en extracurriculaire activiteiten aan te bieden.* Het belang van samenwerking met vormingsorganisaties en middenveldorganisaties wordt hiermee bevestigd. Als leerlingen veel verschillende participatiemogelijkheden hebben, is de kans groter dat ze effectief geboeid en geëngageerd geraken.

Bovendien is niet het aantal soorten extracurriculaire activiteiten van belang, maar wel de mate waarin de leerlingen worden betrokken bij de organisatie en uitwerking van deze activiteiten. *Geef de leerlingen meer inspraak en verantwoordelijkheid in het extracurriculum, en alle leerlingen zullen sneller geneigd zijn om mee te participeren.* Dit onderstreept nogmaals het belang van inspraak in de leefomgeving van de school.

5.3 Meer regelgeving?

Tenslotte willen we hier terug aanknopen bij een van de belangrijke thema's uit de gesprekken met de directeurs. De meeste schoolhoofden tonen zich voorstander van participatie en inspraak van leerlingen, waarderen de aandacht van de huidige regering voor die onderwerpen, maar staan

sceptisch ten opzichte van regelgeving op dat vlak. Zij motiveren dat standpunt op verschillende manieren. Het belangrijkste en meest frequent weerkerende argument is dat men participatie niet kan afdwingen. In dit onderzoek zijn er gegevens naar voor gekomen die inderdaad vraagtekens plaatsen bij de volledige beheersbaarheid van participatie op school. Leerlingen zijn niet altijd even geïnteresseerd in participatie en inspraak. Een vrij grote groep staat daar onverschillig, zelfs weigerachtig tegen. Daarenboven stellen we vast dat niet alleen de effectieve participatie, maar ook de perceptie van het aanbod aan inspraak- en participatiemogelijkheden, belangrijke gevolgen heeft voor de vorming en de beleving van het schoolklimaat. Die perceptie wordt op haar beurt sterk beïnvloed door de daadwerkelijke participatie, maar ook door allerhande andere factoren (bijvoorbeeld houdingen van leerlingen) waarop de school weinig greep heeft.

Een tweede opmerking die door heel wat schoolhoofden werd geformuleerd, betreft de angst voor juridische conflicten waarin een school kan verwickeld geraken. Er heerst in de scholen een duidelijk zichtbare vrees voor juridische verwickelingen en die zet aan tot grote voorzichtigheid. Men vreest dat autonomie en zelfbeschikking van leerlingen kan leiden tot problemen die niet meer door de school als leefgemeenschap kunnen worden geregeld, maar daarentegen zouden leiden tot een versnelde kolonisering van de school door juridische relaties en juridische modellen van conflictbeheersing. Dat was de reden waarom een aantal scholen hun leerlingen niet meer beslissingsbevoegdheid durfden te geven. Dit probleem verdient de aandacht van het beleid. Een aantal schoolhoofden heeft het gevoel dat de relaties binnen de school, met inbegrip van de inspraakmogelijkheden van de leerlingen, niet meer volgens het model van de gemeenschap kan worden benaderd, maar moet worden bekeken vanuit het standpunt van de juridische procedure. In dat geval kan er natuurlijk geen sprake zijn van een democratische school, enkel van duidelijke contractuele relaties.

De twee reeksen argumenten pleiten tegen een doorgedreven wetgeving rond participatie. Toch zijn er ook heel wat argumenten ten voordele van verder doorgedreven regelgeving. In de huidige wetgeving staat het afdwingbaar maken van een leerlingenraad centraal. In het onderzoek stelden we echter vast dat het bestaan van zo'n raad op zich niet veel effect heeft. Veel belangrijker is de wijze waarop de leerlingenraad is uitgebouwd. Het is vooral een leerlingenraad die zelf, tot op zekere hoogte, beslissingen kan nemen, die over een deels eigen verworven budget en over de nodige ondersteuning kan beschikken, die zal bijdragen tot een betere leefgemeenschap op school. Het huidige decreet op de leerlingenraden stipuleert inderdaad dat de leerlingenraad de nodige informatieve, administratieve en infrastructurele ondersteuning dient te krijgen, maar het beperkt de bevoegdheden van de leerlingenraad tevens tot een adviserende functie en stipuleert niets in verband met het budget. *Het verdient*

aanbeveling te overwegen of de regelgeving niet kan worden uitgebreid tot het oprichten van daadwerkelijk ondersteunde leerlingenraden. In het buitenland zijn er voorbeelden van wetgeving die ook de ondersteuning van de leerlingenraad stipuleren. Niet zelden blijft zo'n meer ambitieuze wetgeving ten dele dode letter. Dat geldt bijvoorbeeld voor Frankrijk, waar de vorming van de leden van de leerlingenraad in principe verplicht is, maar daarom nog niet overal gebeurt (Ballion, 1998). Het resultaat van die wetgeving is echter wel dat in Frankrijk zowat 70% van de scholen vorming voorziet, vergeleken met een kleine helft van de scholen in Vlaanderen. Andere landen nemen in hun wetgeving aanbevelingen op, die niet direct afdwingbaar zijn, maar wel een indicatie vormen van 'good practice'. In dat opzicht kan worden gewezen op het feit dat het beleid niet alleen een regelgevende rol kan spelen, maar ook structurele ingrepen kan nemen om scholen te ondersteunen in het opbouwen van een participatiecultuur (eventueel via het steunpunt leerlingenparticipatie, het creëren van ruimte om participatie actiever te betrekken binnen het curriculum, ...).

6 Bibliografie

- Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris, ESF éditeur
- Bouverne-De Bie, M. (1993). *Een verkennende kijk op jeugdcultuur*. Brussel, Koning Boudewijnstichting
- Brutsaert, H. (1986). *Gelijke kansen en leerlinggerichtheid in het secundair onderwijs*. Leuven/Amersfoort, Acco
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden. Zesdeklassers en hun sociale omgeving*. Leuven/Apeldoorn, Garant
- CJEF (1991a). *L'envers du tableau. Document nr.1. Au ban(c) de l'école. Un regard des jeunes sur l'enseignement. Enquête*. Bruxelles, CJEF
- CJEF (1991b). *L'envers du tableau. Document nr. 2. Chez le diro. Un regard des directions sur la participation des élèves*. Bruxelles, CJEF
- Council of Europe (1995). *Pupil and student participation in a few member states and states signatory to the European Cultural Convention of the Council of Europe - a summary of the legislation concerning decision-making at upper secondary and university level*. Straatsburg, Council of Europe.
- Daley, A. & A. O'Gara (1998). "Age, gender and motivation for participation in extra curricular physical activities in secondary school adolescents." In: *European Physical Education Review*, 4(1): 47-53.
- De Groof, S. & J. Siongers (1999). "Schoolse en niet-schoolse participatie bij jongeren. Een schets van het profiel en de houdingen van participerende jongeren." In: *Tijdschrift voor Sociologie*, 20(3-4): 471-500.

De Groof, S. (2000). *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs tussen theorie en praktijk. Een internationaal vergelijkend onderzoek naar modellen voor leerlingenparticipatie, met een evaluatie van de toepasbaarheid in Vlaanderen. Tussentijds verslag van het OBPWO-project 98.01*. Brussel, Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep TOR, V.U.B.

De Jong, M.-J., *Grootmeesters van de sociologie*, Meppel, Boom.

De Meester, K. & P. Mahieu (1999). *Evaluatieonderzoek naar de effecten van het project 'Jouw school is onze school. Naar een leerlingbetrokken school'*. Antwerpen, Universiteit Antwerpen - Studiedienst IDEA.

Delwit, C. (1992). *Ecole et démocratie. Pistes pour une participation des jeunes à l'école*. Bruxelles, Editions Jeunes en Mouvement - Conseil de la Jeunesse Catholique asbl

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York, MacMillan

Diekstra, R. F. W. (1992). "De adolescentie: biologische, psychologische en sociale aspecten." In: R.F.W. Diekstra. *Jeugd in ontwikkeling. Wetenschappelijke inzichten en overheidsbeleid*. 's-Gravenhage, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Dobbelaere, K., M. Elchardus, J. Kerkhofs, L. Voyé & B. Bawin-Legros (2000), *Verloren zekerheid. De Belgen en hun waarden, overtuigingen en houdingen*. Tielt, Uitgeverij Lannoo/Koning Boudewijn Stichting

Dobosz, R.P. & L.A. Beaty (1999). "The relationship between athletic participation and high school students' leadership ability." In: *Adolescence*, 34(133): 215-220.

Eccles, J.S. & B.L. Barber (1999). "Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters?" In: *Journal of Adolescent Research*, 14(1): 10-43.

Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen*. Innsbruck/Wien, STUDIENVerlag

Ehman, L. (1980). "The American school in the political socialization process." In: *Review of Educational Research*, 50(1): 99-119.

Elchardus, M. & P. Heyvaert (1990), *Soepel, flexibel en ongebonden*, VUB-press, Brussel.

Elchardus, M. (1993), "Cultuurstrijd rond het burgerschap". In: *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 84: 895 – 912.

Elchardus, M. (1994a). "Gekaapte deugden. Over de nieuwe politieke breuklijn en de zin van limieten." In: *Samenleving en Politiek*, 1(1): 20-27.

Elchardus, M. (1994b). "Verschillende werelden. Over de ontdubbeling van links en rechts." In: *Samenleving en Politiek*, 1(7): 5-17.

- Elchardus, M., M. Hooghe & W. Smits (1998), *Technisch verslag bij de survey 98. II. Algemene beschrijving, frequenties, codeboek en vragenlijst*. Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Brussel.
- Elchardus, M., D. Kavadias & J. Siongers (1998). *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel, Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep TOR, V.U.B.
- Elchardus, M. & K. Pelleriaux (1998). “De polis verdeeld. Hoe de kiezers links en rechts herdefiniëren.” In: M. Swyngedouw, J. Billiet, A. Carton & R. Beerten. *De onredelijke kiezer. Onderzoek naar de politieke opvattingen van Vlamingen. Verkiezingen van 21 mei 1995*. Leuven/Amersfoort, Acco: 183-210.
- Elchardus, M. (red.) (1999). *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*. Gent, Globe
- Elchardus, M. (2000a). “Economische ongelijkheid, sociale uitsluiting en cultuurstrijd in de kennismaatschappij.” In: *Opvoeden in billijkheid*, Majong/Garant: 17-50.
- Elchardus, M. (2000b) “L’extrême-droite dans la société de la connaissance.” In: H. Dumont, P. Mandoux, P. Strowel en F. Tulkens (eds.) *Pas de liberté pour les ennemis de la liberté? Groupements liberticides et droit.*, Bruxelles, Bruylant, 53-81.
- Elchardus, M., M. Hooghe & W. Smits (2000). “Tussen burger en overheid. Een onderzoeksproject naar het functioneren van het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. Deel 1 : Oorzaken en gevolgen van middenveldparticipatie.” In: M. Elchardus, L. Huyse & M. Hooghe. *Tussen burger en overheid. Een sociologische, politiek-wetenschappelijke en juridisch-wetenschappelijke studie van het middenveld en de democratische politieke structuur*. Brussel, Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep TOR - V.U.B.
- Elchardus, M. & S. Lauwers (2000). “De zelfreligie. Een exploratie van haar betekenis en dimensies.” In: *Sociologische Gids*(5): 330-349.
- Elchardus, M. & W. Smits (2001). “Een wantrouwig landje. Maatschappelijk vertrouwen in Vlaanderen.” *Forthcoming*.
- Emler, N. & E. Frazer (1999). “Politics: the education effect.” In: *Oxford Review of Education*, 25(1-2): 251-274.
- Franklin, B. (1995). “The case for children's rights: a progress report.” B. Franklin. *The handbook for children's rights. Comparative policy and practice*. London, New York, Routledge.
- Giroux, H. A. & A.N. Penna (1979). “Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum.” In: *Theory and research in social education*, 7(1): 21-42.

- Glanville, J.L. (1999). "Political socialization or selection? Adolescent extracurricular participation and political activity in early adulthood." In: *Social Science Quarterly*, 80(2): 279-290.
- Hahn, C.L. (1998). *Becoming political. Comparative perspectives on citizenship education*. New York, State University of New York Press
- Hahn, C.L. (1999). "Citizenship education: an empirical study of policy, practices and outcomes." In: *Oxford Review of Education*, 25(1-2): 231-250.
- Harber, C. (1984). "Political education and democratic citizenship." In: C. Harber, R. Meighan & B. Roberts. *Alternative educational futures*. London, Holt, Rinehart and Winston Ltd: 40-53.
- Harber, C. (1998). "Desegregation, racial conflict and education for democracy in the new South Africa: a case study of institutional change." In: *International review of education*, 44(5/6): 569-582.
- Harber, C. & B. Trafford (1999). "Democratic management and school effectiveness in two countries. A case of pupil participation?" In: *Educational Management & Administration*, 27(1): 45-54.
- Harwood, A.M. (1992). "Classroom climate and civic education in secondary social studies research: antecedents and findings." In: *Theory and Research in Social Education*., 20(1): 47-86.
- Hepburn, M.A., & M.A. Radz (1983). "Introduction: Why we should be concerned." In: M.A. Hepburn. *Democratic education in schools and classrooms*. Washington, National Council for the Social Studies: 1-4.
- Hepburn, M.A. (1984). "Democratic schooling - five perspectives from research in the United States." In: *International Journal of Political Education*, 6(4): 245-262.
- Holland, A. & T. Andre (1987). "Participation in extracurricular activities in secondary school: what is known, what needs to be known?" In: *Review of Educational Research*, 57(4): 437-466.
- Hooge, J., L. Decaluwe & L. Goossens (2000). "Identiteit en psychisch welbevinden." In: H. De Witte, J. Hooge & L. Walgrave. *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven, Universitaire Pers Leuven: 35-57.
- Jacobs, L.C., & C.I. Chase (1989). "Student participation in and attitudes toward high school activities: findings from a national study." In: *High School Journal*, 72: 175-181.
- Jeffs, T. (1995). "Children's rights in a new ERA?" In: B. Franklin. *The handbook of children's rights. Comparative policy and practice*. London, New York, Routledge.
- Kavadias, D. (1999). *Does democracy begin in schools? The impact of schools on the political attitudes of last year pupils in Flanders*. Paper ESA-conference, Amsterdam 19/08/1999.

- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven/Apeldoorn, Garant
- Mahony, P., & L. Moos (1998). "Democracy and school leadership in England and Denmark." In: *British Journal of Educational Studies*, 46(3): 302-317.
- Marsh, H.W. (1992). "Extracurricular activities: beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?" In: *Journal of Educational Psychology*, 84(4): 553-562.
- Matthijssen, M. (1993). "Jongeren en onderwijs." In: A.J. Dieleman, F.J. van der Linden & A.C. Perreijn. *Jeugd in meervoud. Theorieën, modellen en onderzoek van leefwerelden van jongeren*. Utrecht, De Tijdstroom: 168-187.
- Mc Andrew, M., C. Tessier & G. Bourgeault (1997). "L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France: des orientations aux réalisations." In: *Revue Française de Pédagogie*(121): 57-77.
- McNeal, R.B. (1995). "Extracurricular activities and high school dropouts." In: *Sociology of Education*, 68(1): 62-80.
- McNeal, R.B. (1998). "High school extracurricular activities: closed structures and stratifying patterns of participation." In: *The Journal of Educational Research*, 91(3): 183-191.
- McNeal, R.B. (1999). "Participation in high school extracurricular activities: investigating school effects." In: *Social Science Quarterly*, 80(2): 291-309.
- Melton, G. & S. Limber (1992), "What children's rights mean to children: children's own views." In: Freeman, M. & P. Veerman, *The ideologies of children's rights.*, Dordrecht, Martinus Nijhoff Publishers.
- Mertens, W., & J. Van Damme (2000). "De school." In: H. De Witte, J. Hooge & L. Walgrave. *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven, Universitaire Pers Leuven: 81-148.
- Natriello, G. (1994). "Coming together and breaking apart: unifying and differentiating processes in schools and classrooms." In: *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10: 111-145.
- Newmann, F.M. (1981). "Reducing student alienation in high schools: implications of theory." In: *Harvard Educational Review*, 51(4): 546-564.
- Niemi, R.G., & Junn, J. (1998). *Civic education. What makes students learn*. New Haven, Yale University Press
- Oakes, J. (1985). *Keeping track. How schools structure inequality*. New Haven, London, Yale University Press
- Ochaíta, E. & Espinosa, M. (1997). "Children's participation in family and school life: a psychological and development approach." In: *The International Journal of Children's Rights*(5): 279-297.

- Osler, A., & H. Starkey (1998). "Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools." In: *The International Journal of Children's Rights*, 6(3): 313-333.
- Pelleriaux, K. (2000). *Het ontstaan van een demotiecultuur in het secundair onderwijs. Een cultuursociologische analyse van de nieuwe vormen van ongelijkheid en van de nieuwe sociale kwestie*. Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep TOR. Brussel, V.U.B.
- Perreijn, S. (1993). "Perspectieven op psychisch welbevinden." In: A.J. Dieleman, F.J. van der Linden & A.C. Perreijn. *Jeugd in meervoud. Theorieën, modellen en onderzoek van leefwerelden van jongeren*. Utrecht, De Tijdstroom: 279-325.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton (N.J.), Princeton University Press
- Quiroz, P.A., F.G. Nilda & F. Kenneth (1996). "Carving a niche in the high school structure: formal and informal constraints on participation in the extra curriculum." In: *Research in Sociology of Education and Socialization.*, 11: 93-120.
- Raes, K. (1997). *Het moeilijke ontmoeten. Verhalen van alledaagse zedigheid*. Brussel, VUBPress
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Princeton University Press
- Rowe, D. (1996). *The business of school councils. An investigation into democracy of schools*, The Citizenship Foundation.
- Samdal, O., D. Nutbeam, B. Wold & L. Kannas (1998). "Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school." In: *Health Education Research*, 13(3): 383-397.
- San Fabián Maroto, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid, Ministerio de educación y cultura
- Siebens, H. (1998). *Over inspraak gesproken ...* Leuven, Apeldoorn, Garant
- Siongers, J. (2000). *Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs. Op zoek naar een maatschappelijke consensus*. Brussel, Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep TOR - V.U.B.
- Siongers, J. & D. Kavadias (2000), *Proeve(n) van politiek. Jongeren tegen de sociale uitsluiting van jongeren*, Brussel, Uitgeverij Labor.
- Stevens, F. (2000a). *Gemaakte keuzes. Een analyse van de muziek-, TV- en mediapreferenties van Vlaamse jongeren*. 9e Sociaal-wetenschappelijke Studiedagen, Amsterdam, 2 & 3 mei 2000, TOR2000/12, Brussel, Vrije Universiteit Brussel.

- Van der Linden, F.J., & C.C.M. Penninx (1986a). *Reglementering en democratisch klimaat. Een inventarisatie van structurele gegevens over de stand van zaken betreffende de regeling van rechten en plichten van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen, Hoogveld Instituut
- Van der Linden, F.J., & C.C.M. Penninx (1986b). *Schoolstructuur en leerlingkenmerken. Effecten van reglementering en democratisch klimaat binnen de school op zelf- en schoolbeleving en waardenoriëntaties van de leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen, Hoogveld Instituut
- Van der Linden, F.J., & C.C.M. Penninx (1986c). *Leerlingen, leiding en leerkrachten aan het woord. Hun kennis, ervaringen en behoeften met betrekking tot de huidige en toekomstige rechtspositie-regeling van scholieren in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen, Hoogveld Instituut
- Van der Linden, F.J., & T.A. Dijkman (1989). *Jong zijn en volwassen worden in Nederland: een onderzoek naar het psychosociaal functioneren in alledaagse situaties van de Nederlandse jongeren tussen 12 en 21 jaar*. Nijmegen, Hoogveld Instituut
- Van der Linden, F.J. & P.J.B. Roeders (1983), *Schoolgaande jongeren, hun leefwereld en zelfbeleving. Een serie onderzoekingen bij derde klas-leerlingen in het voortgezet onderwijs naar hun gezins- en schoolsituatie, jeugdcultuur en vrijetijdsbesteding, waardenoriëntaties en toekomstbeeld, welbevinden en zelfkonsept*, Nijmegen, Hoogveld Instituut.
- Van Dinter, F. (1999). *Inspraak en participatie op school. Naar een leerlingbetrokken school*. Brussel & Antwerpen, Koning Boudewijnstichting & Standaard Uitgeverij
- Veldhuis, R. (1997). *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities*. Straatsburg, Raad van Europa
- Verhellen, E. (1991). *Conventie van de rechten van het kind. Achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen*. Leuven, Garant
- Verhoeven, J., & M. Elchardus (2000). *Onderwijs: een decenium Vlaamse autonomie*. Kapellen, Uitgeverij Pelckmans
- VSK (1999), *Leerlingenraden in Vlaanderen. Een onderzoek naar leerlingenparticipatie in het Vlaams secundair onderwijs*, Brussel, Vlaamse Scholierenkoepel
- VSK (2000), *Leerlingenraad en daad. Praktisch handboek voor leerlingenraden*, Antwerpen, Vlaamse Scholierenkoepel i.s.m. Standaard uitgeverij
- Waaub, P. (1999). *La démocratie est-elle soluble dans l'école? Pédagogie de la démocratie et pratiques démocratiques dans les écoles*. Bruxelles, Labor
- Waeghe, H. (1997). "Hoe staan jonge mensen tegenover de samenleving?" In: *Jongeren in cultuur in beweging*. Leuven, Davidsfonds.

Webb, K. (1979). "Classroom interaction and political education." In: *Teaching politics*, 8: 221-232.

7 Bijlage

Voor de sociografie van de participerende leerlingen en de evaluatie van de leerlingenparticipatie, maken we gebruik van 'multilevelanalyse'. De traditionele technieken vereisen immers dat de ondervraagde individuen op puur toevallige wijze geselecteerd zijn, zodat de antwoorden van de ondervraagde leerlingen statistisch onafhankelijk zijn van elkaar. Enkel als de steekproef bestaat uit individuen die elkaar nooit gekend en dus beïnvloed hebben, is aan deze voorwaarde voldaan. In het huidig onderzoeksdesign, zoals doorgaans bij scholenonderzoek, is dit echter niet het geval. We hebben wel een aselechte steekproef van scholen getrokken, maar op het individueel niveau onderzoeken we binnen elke school leerlingen die mekaar op die school dagelijks zien, samen optrekken, met elkaar ideeën uitwisselen en elkaar derhalve hoogstwaarschijnlijk beïnvloeden. De leerlingen van eenzelfde school zullen dus in bepaalde opzichten op mekaar gelijken. Multileveltechnieken houden rekening met deze homogeniteit van leerlingen van eenzelfde school. De multileveltechnieken bieden daarenboven het voordeel dat men expliciet rekening kan houden met de invloed van de verschillende niveaus waarop het sociale leven zich afspeelt. Als we een leerling in een school bekijken, dan zijn zowel de individualiteit van die leerling als de school reële sociologische gegevens. De realiteit van die verschillende niveaus uit zich in het feit dat we beschikken over gegevens, enerzijds op het individuele leerlingenniveau, zoals het geslacht van de leerling, zijn al dan niet participeren, enz., anderzijds op schoolniveau, zoals de inrichtende macht, het percentage jongeren van allochtone afkomst op school, de visie van de directie, ... Deze schoolgegevens zijn dezelfde voor alle leerlingen van eenzelfde school. Multileveltechnieken maken het aldus mogelijk tot relatief betrouwbare schattingen te komen van de onderscheiden instroom- of leerlingeneffecten enerzijds, schooleffecten anderzijds.

Voor de effecten van de volgende individuele kenmerken werd steeds getoetst:

TABEL 24: SAMENVATTENDE TABEL VOOR INDIVIDUELE KENMERKEN

Individuele kenmerken	Omschrijving of categorieën
Leerjaar	Dummy : 0=vierde leerjaar; 1=zesde leerjaar
Sekse	Dummy: 0=jongen; 1=meisje
Onderwijsvorm	ASO, BSO en TSO
Schoolloopbaan B-attest C-attest	Dummy: 0=nooit een B-attest opgelopen in het secundair onderwijs; 1=ooit een B-attest opgelopen in het secundair onderwijs Dummy: 0=nooit een C-attest opgelopen in het secundair onderwijs; 1=ooit een C-attest opgelopen in het secundair onderwijs
<i>Opleidingsniveau ouders</i> Opleidingsniveau pa Opleidingsniveau ma	Dummy: 0=pa hoogstens diploma middelbaar onderwijs; 1= pa hoger of universitair diploma Dummy: 0=ma hoogstens diploma middelbaar onderwijs; 1= ma hoger of universitair diploma
<i>Beroepssector ouders</i> Beroepssector pa Beroepssector ma	Dummy: 0=pa werkt niet in sociaal-culturele sector; 1= pa werkt in sociaal-culturele sector Dummy: 0=ma werkt niet in sociaal-culturele sector; 1= ma werkt in sociaal-culturele sector
<i>Beroepssituatie ouders</i> Beroepssituatie pa Beroepssituatie ma	Dummy:0=pa werkt niet; 1=pa werkt Dummy: 0=ma werkt niet; 1=ma werkt
Gezinssituatie ouders	Dummy: 0=ouders wonen niet meer samen; 1=ouders wonen samen
Nationaliteit ouders	Dummy: 0=beide ouders niet van Turkse of Marokkaanse afkomst; 1=minstens één van beide ouders van Turkse of Marokkaanse afkomst
Nationaliteit leerling	Dummy: 0=leerling heeft Belgische nationaliteit; 1=leerling heeft niet-Belgische nationaliteit
Levensbeschouwing	Levensbeschouwelijk onverschillig; christelijk; andersgelovig; vrijzinnig en ongelovig
<i>Lidmaatschap middenveld</i> 1. Lid sociale vereniging 2. Lid sportvereniging 3. Lid vrijetijdsvereniging 4. Lid jeugdvereniging	Dummy: 0=geen lid; 1=passief of actief lid Dummy: 0=geen lid; 1=passief of actief lid Dummy: 0=geen lid; 1=passief of actief lid Dummy: 0=geen lid; 1=passief of actief lid
Belang informele inspraak	Somschaal van 0 tot 100 (gemiddelde : 75)
Autonomiestreven	Somschaal van 0 tot 100 (gemiddelde : 48)
Zelfzekerheid	Somschaal van 0 tot 100 (gemiddelde : 49)
Aantal jaar op school	Aantal jaar dat de leerling op de bevroegde school zit (gemiddelde : 4; minimum : 1 en maximum 15)
De perceptie van de kenmerken van de leerlingenraad : Samenstelling Vorming leden leerlingenraad Frequentie vergadering Budget	Vrijwilligers, verkiezingen of aanduiding Dummy: 0=neen; 1=ja Dummy: 0=maandelijks of meer; 1=minder frequent Dummy: 0=neen; 1=ja

Na de individuele kenmerken, werden de schoolkenmerken ingevoerd. Hierin maakten we een onderscheid tussen drie soorten kenmerken: geaggregeerde leerlingkenmerken, structurele kenmerken en kenmerken op directieniveau. Deze laatste kenmerken zijn aspecten van de participatie die we ontleend hebben aan de interviews met de schoolhoofden.

TABEL 25: SAMENVATTENDE TABEL VOOR GEAGGREGEERDE SCHOOLKENMERKEN

Geaggregeerde leerlingkenmerken	Omschrijving of categorieën
Percentage leerlingen met lager opgeleide ouders	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen waarvan beide ouders geen hoger diploma hebben (gemiddelde : 0.46, minimum : 0.06; maximum : 0.99)
Percentage leerlingen van buitenlandse afkomst	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen die niet de Belgische nationaliteit hebben (gemiddelde 0.03; minimum : 0.00; maximum : 0.32)
Percentage meisjes	Percentage (van 0 tot 100) van <i>alle</i> leerlingen op school die meisje zijn (gemiddelde : 53; minimum : 0.62; maximum : 96.41)
Percentage leerlingen ooit lid van leerlingenraad	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.21; minimum : 0.00; maximum : 0.46)
Percentage leerlingen dat deelneemt aan sociale activiteiten	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.23; minimum : 0.00; maximum : 0.64)
Percentage leerlingen dat deelneemt aan sportactiviteiten	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.37; minimum : 0.00; maximum : 0.92)
Percentage leerlingen dat deelneemt aan culturele activiteiten	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.36; minimum : 0.06, maximum : 0.90)
Percentage leerlingen dat deelneemt aan ontspanningsactiviteiten	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.61; minimum : 0.10; maximum 0.95)
Percentage leerlingen dat deelneemt aan economische activiteiten	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.06; minimum : 0.00; maximum : 0.32)
Percentage leerlingen dat deelneemt aan technische activiteiten	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (Gemiddelde : 0.14; minimum : 0.02; maximum : 0.34)
Percentage leerlingen dat deelneemt aan wetenschappelijke activiteiten	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.07; minimum : 0.00; maximum : 0.29)
Percentage leerlingen dat ooit B-attest heeft opgelopen	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.33; minimum : 0.00; maximum : 0.68)
Percentage leerlingen dat ooit C-attest heeft opgelopen	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.20, minimum : 0.00; maximum : 0.60)
Percentage leerlingen in ASO-richting	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.42; minimum : 0.00, maximum : 1.00)
Percentage leerlingen in BSO-richting	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.24; minimum : 0.00; maximum : 1.00)
Percentage leerlingen in KSO-richting	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.01; minimum : 0.00; maximum : 0.35)
Percentage leerlingen in TSO-richting	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.34; minimum : 0.00; maximum : 0.89)
Gemiddelde leeftijd vierdes	Gemiddelde leeftijd van ondervraagde vierdes op school (gemiddelde : 16; minimum : 16; maximum : 17)
Gemiddelde leeftijd zesdes	Gemiddelde leeftijd van ondervraagde zesdes op school (gemiddelde : 18; minimum : 18; maximum : 19)
Percentage leerlingen dat lid is van een sociale vereniging	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.38; minimum : 0.19; maximum : 0.66)
Percentage leerlingen dat lid is van een vrijetijdsvereniging	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.25; minimum : 0.08; maximum : 0.53)
Percentage leerlingen dat lid is van een jeugdvereniging	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.37; minimum : 0.17; maximum : 0.74)
Percentage leerlingen dat lid is van een sportvereniging	Percentage (van 0 tot 1) van de ondervraagde leerlingen (gemiddelde : 0.51; minimum : 0.20; maximum : 0.85)

TABEL 26: SAMENVATTENDE TABEL VOOR STRUCTURELE SCHOOLKENMERKEN

Structurele kenmerken	Omschrijving of categorieën
Schoolgrootte	Aantal leerlingen in totale school in het schooljaar 1999 – 2000 (gemiddelde : 522; minimum : 133, maximum : 2651)
Onderwijsnet	Vrij onderwijs, gemeenschapsonderwijs en officieel gesubsidieerd onderwijs
Aanbod van onderwijsvormen	ASO-scholen, BSO-TSO-scholen en multilaterale scholen
Aanwezigheid van 1 ^{ste} graad	Dummy : 0 = niet aanwezig; 1 = aanwezig
Aanwezigheid DBSO	Dummy: 0 = niet aanwezig; 1 =aanwezig
Geslacht schoolhoofd	Dummy: 0= man; 1 = vrouw
Leeftijd schoolhoofd	Leeftijd van het schoolhoofd (gemiddelde : 51; minimum : 28 en maximum : 64)
Vorming Koning Boudewijnstichting (informatie verkregen via de Koning Boudewijnstichting zelf)	Dummy: 0 = geen vorming gegeven op school; 1 = vorming gegeven op school

TABEL 27: SAMENVATTENDE TABEL VOOR PARTICIPATIEVE SCHOOLKENMERKEN (OP DIRECTIENIVEAU)

Kenmerken op directieniveau	Omschrijving of categorieën
Cluster participatieaanbod	Indeling van scholen in groep met weinig, middelmatig en veel participatiemogelijkheden op basis van aantal participatiekanalen, aantal leerlingenbetrokken activiteiten en aantal thema's waarin leerlingen inspraak hebben
Cluster ondersteuning leerlingenraad	Indeling van scholen in drie groepen (relatief weinig ondersteuning, relatief veel ondersteuning en geen leerlingenraad) op basis van bevoegdheden leerlingenraad, budget, eigen lokaal, vorming en aantal communicatiekanalen
Mate van leerlingeninspraak volgens schoolhoofd	Somschaal van 0 tot 100 (gemiddelde : 35; minimum : 8; maximum : 83)
Mate van leerlingeninteresse volgens schoolhoofd	Somschaal van 0 tot 100 (gemiddelde : 52; minimum : 17; maximum : 100)
Mate van invloed van participatie op persoonlijkheid en sociale vaardigheden volgens schoolhoofd	Somschaal van 0 tot 100 (gemiddelde : 82; minimum : 50; maximum : 100)
Mate dat participatie negatieve invloed op schoolprestaties van leerlingen heeft volgens schoolhoofd	Somschaal van 0 tot 100 (gemiddelde : 26; minimum : 0; maximum : 100)
Ranking volgens evaluatie van de werking van de leerlingenraad door het schoolhoofd	1=overwegend positieve evaluatie door schoolhoofd; 2 = evenveel negatieve als positieve beoordelingen; 3 = overwegend negatieve beoordelingen

TOR-publicaties

De onderzoeksresultaten van het onderzoek naar leerlingenparticipatie zijn volledig neergeschreven in:

De Groof, S., Elchardus, M. & F. Stevens (2001). *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs, tussen theorie en praktijk. Eindverslag*. Vakgroep Sociologie, onderzoeksgroep TOR, VUB, TOR2001/4 (242 blz)

De Groof, S., Elchardus, M. & F. Stevens (2001). *Leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs, tussen theorie en praktijk. Technisch verslag: beschrijving van de schalen*. Vakgroep Sociologie, onderzoeksgroep TOR, VUB, TOR2001/5 (56 blz)

Deze (en onderstaande) rapporten (en working papers) zijn te bestellen op het volgende adres:

Annick STOFFELEN, Secretaresse

V.U.B. - Vakgroep Sociologie

Pleinlaan 2

1050 BRUSSEL

annick.stoffelen@vub.ac.be

Binnenkort zullen ze wel vrij beschikbaar zijn op de website:

<http://www.vub.ac.be/TOR/>

Enkele andere TOR-publicaties over onderwijs en jeugd

Boeken en recente artikels

TOR 1994/8 ELCHARDUS, M. (red.), *De school staat niet alleen*. Kapellen/Brussel, Pelckmans, Koning Boudewijnstichting, 1994.

ELCHARDUS, M., (red.) *L'école n'est pas toute seule*. Brussel, De Boeck Universit , 1994.

ELCHARDUS, M. (red.) *Die Schule steht nicht allein*. Eupen, Grenz-Echo Verlag, 1994.

TOR 1997/6 ELCHARDUS, M. e.a., *Jongeren en cultuur in beweging*. Davidsfonds, Leuven, 1997.

TOR 1999/6 ELCHARDUS, M., D. KAVADIAS en J. SIONGERS, *Kunnen scholen opvoeden? Over de invloed van de scholen op de waarden van jongeren*. In: Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid, 1999, 5-6:305-316.

TOR 1999/10 KAVADIAS, D., J. SIONGERS en F. STEVENS, *Jongeren en politiek*. In: Samenleving en Politiek, 1999, 6, 6:19-33.

- TOR 1999/16 PELLERIAUX, K., *Culturele dualisering in het onderwijs*. In: Cahier van het Vlaamse Welzijnscongres over/met jongeren, veer10/acht10, Kortrijk 18 & 19 februari 1999:48-49.
- TOR 1999/18 ELCHARDUS, M., D. KAVADIAS en J. SIONGERS, *Instroom of School? De invloed van scholen en andere socialisatievelden op de houdingen van leerlingen*. In: Mens & Maatschappij, 1999, 74, 3, november:250-268.
- TOR 1999/40 DE GROOF, S. en J. SIONGERS, *Schoolse en niet-schoolse participatie bij jongeren. Een schets van het profiel en de houdingen van participerende jongeren*. In: Marc Hooghe (red.), Sociaal kapitaal en democratie. Verenigingsleven, sociaal kapitaal en democratie, Acco, Leuven, 2000: 255-284.
- TOR 1999/53 ELCHARDUS, M. (red.), *Zonder Maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*. Gent, Globe, 1999.
- TOR 2000/45 SIONGERS, J. en D. KAVADIAS, *Proeve(n) van politiek. Jongeren tegen de sociale uitsluiting van jongeren*. Brussel, Labor/Koning Boudewijnstichting,- Fonds P&V, 2000.
- SIONGERS, J; en D. KAVADIAS, *Les jeunes contre l'exclusion*. Bruxelles, Labor/La Fondation Roi Baudouin – Fonds P&V, 2000.
- TOR 2000/46 ELCHARDUS, M., DIMOKRITOS, K. en J. SIONGERS, *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. In Mores, 4, 224, 2000:326-382.
- TOR 2000/55 COPPIETERS, P., CRETEN, H., GLORIEUX, I., LANCKWEERDT, P., LAURIJSSSEN, I., OMEY, E., PUSTJENS, H., SCHATTEMAN, T., VAN DE VELDE, V., VAN DAMME, J., VAN DER HALLEN, P. en W. VAN TRIER, *Jongeren in transitie. De arbeidsmarkt in Vlaanderen, Jaarreeks 2000, deel 4*, Garant, Leuven, 2000.
- TOR 2000/56 SIONGERS, J., *Jongeren in de jaren negentig*. In: Mensen onderweg, jg.102, december 2000: 24-28.

Recente rapporten en working papers, 1999 tot nu

- TOR 1999/4 ELCHARDUS, M., D. KAVADIAS en J. SIONGERS, *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs. Samenvatting van het eindverslag, 1999*, VUB, Vakgroep Sociologie.

- TOR 1999/37 KAVADIAS, D., *Does democracy begin in schools? The impact of schools on the political attitudes of last year pupils in Flanders*. Paper ESA-conference Amsterdam August 19th 1999.
- TOR 1999/43 KAVADIAS, D; SIONGERS, J., DE GROOF, S. en S. LAUWERS, *Projet "Education à la citoyenneté démocratique"; Site de Citoyenneté en Belgique. Projet "Parlement d'un jour". Evaluation pour le Conseil de l'Europe*. Conseil de l'Europe, Strasbourg le 25 mai 1999.
- TOR 2000/11 PELLERIAUX, K., *Attitudeverschil in het Vlaams secundair onderwijs*. Paper voorgedragen op de 9de Sociaal-Wetenschappelijke Studiedagen Amsterdam, 2 & 3 mei 2000.
- TOR 2000/12 STEVENS, F., *Gemaakte keuzes. Een analyse van de muziek, TV- en Mediapreferenties van Vlaamse Jongeren*. Paper voorgedragen op de 9de Sociaal Wetenschappelijke Studiedagen Amsterdam, 2 & 3 mei 2000.
- TOR 2000/17 SIONGERS, J., *Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs. Op zoek naar een maatschappelijke consensus. Eindrapport*, VUB, Vakgroep Sociologie, 2000.
- TOR 2000/20 ELCHARDUS, M. en D. KAVADIAS, *The socializing effects of educational networks. The relevance of the distinction between public and private schools with relation tot the non-cognitive outcomes of last-year pupils in Flanders (Belgium)*. Paper voorgesteld op de Internationaal Sociological Association (ISA) Midterm Conference RC04 Education: Outcomes and Governance of Schooling, Groningen 5-7 juli 2000.
- TOR 2000/40 KAVADIAS, D., *Houdingen en waarden bij adolescenten Vlamingen. Een overzicht*.
- TOR 2000/41 PELLERIAUX, K., *Het ontstaan van een demotiecultuur in het secundair onderwijs. Een cultuursociologische analyse van de nieuwe vormen van ongelijkheid en van de nieuwe sociale kwestie*. Doctoraal proefschrift, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel, Brussel, 2000.
- TOR 2001/6 SIONGERS, J., *Waardevorming in het secundair onderwijs. Over de mogelijkheden en grenzen van de schoolse invloed op de burgerzin van jongeren*.
- TOR 2001/7 SIONGERS, J., *Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs: op zoek naar een maatschappelijke consensus*. Samenvatting van de onderzoeksresultaten. VUB, Vakgroep Sociologie.

Filename: samenvatting rapport.doc
Directory: D:\TorWeb\TOR\download\Toe te voegen\nog
Template: C:\Program Files\Microsoft
Office\Templates\Other Documents\torpublicatie.dot
Title: Voorwoord
Subject:
Author: Saskia
Keywords:
Comments:
Creation Date: 28/02/01 14:39
Change Number: 147
Last Saved On: 17/04/01 17:47
Last Saved By: Saskia
Total Editing Time: 1.863 Minutes
Last Printed On: 03/05/01 17:01
As of Last Complete Printing
Number of Pages: 64
Number of Words: 56.785 (approx.)
Number of Characters: 335.032 (approx.)



tempus omnia
revelat

Torgroep

Lopende
projecten

Leden

P



FACULTEIT VAN DE
ECONOMISCHE,
SOCIALE EN POLITIEKE
WETENSCHAPPEN

Leden

[COPPENS Kim](#)

[DEBUSSCHER Michael](#)

[DE GROOF Saskia](#)

[DERKS Anton](#)

[ELCHARDUS Mark](#)

[GLORIEUX Ignace](#)

[HOOGHE Marc](#)

[KAVADIAS Dimokritos](#)

[KOELET Suzana](#)

[LAURIJSEN Ilse](#)

[LAUWERS Steven](#)

[MOENS Maarten](#)

[PELLERIAUX Koen](#)

[SIONGERS Jessy](#)

[SMITS Wendy](#)

[STEVENS Frank](#)

[STOFFELEN Annick](#)

[TRESIGNIE Christine](#)



TOR Groep

algemene email :

torgroep@vub.ac.be

fax :02/629.30.52

VANDEWEYER Jessie

VERMEERSCH Hans

algemene email

LAURIJSSEN Ilse

Lokaal : M107

Tel : 02/629.21.23

Ilaurijs@vub.ac.be