De professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten basis- en secundair onderwijs.

Een onderzoek naar opvattingen van leerkrachten, andere onderwijsbetrokkenen en de publieke opinie.

A. Aelterman (RUG)
J.C. Verhoeven (KUL)
N. Engels (VUB)
P. Van Petegem (UA)

I. Buvens (KUL)
I. Rots (RUG)
G. Theunissen (KUL)

Onderzoek uitgevoerd in het kader van OBPWO, contract 00.03

Juni 2002

INHOUDSTAFEL

INHOUDSTAFEL i

LIJST VAN GRAFIEKEN ix

LIJST VAN TABELLEN xi

INLEIDING 1

DEEL I. THEORETISCH KADER, PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSCONCEPT 3

HOOFDSTUK I. ONDERZOEKSCONCEPT 5

1. Onderzoeksvragen 5
2. Onderzoeksopzet 6
   - 2.1. Literatuurstudie: inventarisatie van de onderzoeksgegevens 6
   - 2.2. Panelgesprekken met direct betrokken onderwijsactoren 6
   - 2.3. Survey-onderzoek bij de publieke opinie 8
   - 2.4. Delphi-onderzoek 8

HOOFDSTUK II. LITERATUURSTUDIE 11

1. Inleiding 11
2. De professionaliteit van de leraar 12
   - 2.1. Algemene begripsomschrijving 12
   - 2.2. Historische situering 12
   - 2.3. Leraarschap en professie 13
   - 2.4. Het onderwijs in een samenleving in ontwikkeling 17
     - 2.4.1. De risicosamenleving van Beck 18
     - 2.4.2. De netwerksamenleving van Castells 20
     - 2.4.3. Neoliberalisme en neoconservatisme volgens Brown 22
   - 2.5. Plaats van de leraar binnen de sociale stratificatie 24
     - 2.5.1. Sociale stratificatie: begripsomschrijving en operationalisatie 24
     - 2.5.2. Typologie van beroepenschalen 25
     - 2.5.3. Plaats van de leraar op vier Belgische en Nederlandse beroepenschalen 27

2.6. Voorstellen voor een vernieuwing van de lerarenopleiding en een herwaardering van het lerarenambt in Vlaanderen 34

2.6.1. Voor het decreet op de lerarenopleiding en nascholing van 1996 34

2.6.2. Situering beroepsprofielen en basiscompetenties 37

2.6.3. Professionaliteitsopvatting die ten grondslag ligt aan de beroepsprofielen en basiscompetenties 39

2.6.4. Voorwaarden tot implementatie van de beroepsprofielen 40

3. Kritische bespreking van de actuele situatie 42

3.1. Het tekort aan leraren beïnvloedt de herwaardering van de leraar als beleidsthema 42

3.2. Kritische bedenkingen die leven in het onderwijsveld 46

3.2.1. Betreffende het statuut en de werkvoorwaarden van leerkrachten 46

3.2.2. Betreffende de onderwijsopdracht zelf 50

3.2.3. Betreffende de deregulering van het beleid 53

3.3. Besluit: de Vlaamse Regering neemt initiatieven m.b.t. het lerarenberoep 55

DEEL II. ANALYSE VAN DE SURVEY 59

INLEIDING 61

HOOFDSTUK I. METHODOLOGIE 63

1. Steekproeftrekking 63
2. Supervisorentraining 63
3. Interviewertrainingen 63
4. Opvolging veldwerk 64
5. Data-input en controle 64
6. Weging 64
7. Respons- en nonresponsgegevens 66

HOOFDSTUK II. CONSTRUCTIE VAN SCHALEN VERKLARENDE VARIABELEN 67

1. Beroepsprestige van de respondenten 67
2. Eigen schoolbeleving 67
3. Tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen 68
4. Betrokkenheid op het onderwijs 70

4.1. Eigen professionele betrokkenheid bij het onderwijs 70

4.2. Vrijwillig engagement in een school 70

4.3. Professionele betrokkenheid van 'significante anderen' bij het onderwijs 71

4.4. Interesse voor het onderwijs 71

5. Utilitair individualisme 73

HOOFDSTUK III. WAARDERING VAN HET LERARENBEROEP 75

Inleiding 75

1. Persoonlijke waardering van leerkrachten 75

1.1. Kleuterleidsters 76

1.2. Onderwijzers en onderwijzeressen 79

1.3. Leraren secundair onderwijs 81

1.3.1. Leraren secundair onderwijs: globaal 81

1.3.2. Leraren ASO 84

1.3.3. Leraren BSO 88

1.3.4. Leraren in het TSO 92

1.3.5. Leraren in het kunstsecundair onderwijs 95

1.4. Leraren in het buitengewoon onderwijs 99

2. Perceptie van de evolutie in de maatschappelijke waardering van leraren 102

3. Knelpunten met betrekking tot de waardering voor leraren 103

3.1. De mate van ontevredenheid over (de prestaties van) leraren 103

3.2. De mate waarin men het lerarenberoep als minimalistisch percipieert 107

3.3. Perceptie van de (veranderende) opdracht van de leraar 111

3.4. Algemene items m.b.t. waardering 116

4. De waardering van het lerarenberoep in vergelijkend perspectief met Nederland 135

5. De waardering van het lerarenberoep in vergelijkend perspectief met Groot-Brittannië 136

6. De waardering van het lerarenberoep in vergelijkend perspectief met Zweden 137

7. Besluit 138

HOOFDSTUK IV. STATUS VAN HET LERARENBEROEP 145

Inleiding 145

1. Status van de kleuterleidster in vergelijking met twee beroepen 147

1.1. Kleuterleidster en agent 147

1.1.1. Algemeen 147

1.1.2. Per dimensie 150

1.2. Kleuterleidster en loketbediende in een bank 154

1.2.1. Algemeen 154

1.2.2. Dimensie 155

1.3. Samenvatting: status kleuterleidster in vergelijking met twee beroepen 162

2. Status van de onderwijzer(es) in vergelijking met twee beroepen 163

2.1. Onderwijzer en hoofdverple(e)g(st)er 164

2.1.1. Algemeen 164

2.1.2. Per dimensie 164

2.2. Onderwijzer en secretaresse 166

2.2.1. Algemeen 166

2.2.2. Per dimensie 168

2.3. Samenvatting: status van deonderwijzer in vergelijking met twee beroepen 174

3. Status van de leraar secundair onderwijs in vergelijking met twee beroepen 174

3.1. Leraren secundair onderwijs en boekhouders 175

3.1.1. Algemeen 175

3.1.2. Per dimensie 176

3.2. Leraren secundair onderwijs en sociaal assistenten 178

3.2.1. Algemeen 178

3.2.2. Per dimensie 179

3.3. Samenvatting: status van de leerkracht secundair onderwijs in vergelijking met twee beroepen 180

4. Status van de regent in vergelijking met twee beroepen 181

4.1. Regent en sociaal assistent 182

4.1.1. Algemeen 182

4.1.2. Per dimensie 183

4.2. Regent en boekhouder 186

4.2.1. Algemeen 186

4.2.2. Per dimensie 187

4.3. Samenvatting: status van de regent in vergelijking met twee beroepen 192

5. Status van de licentiaat in vergelijking met twee beroepen 193

5.1. Licentiaat en zaakvoerder van een bank 194

5.1.1. Algemeen 194

5.1.2. Per dimensie 195

5.2. Status licentiaat in vergelijking met apotheker 198

5.2.1. Algemeen 198

5.2.2. Per dimensie 200

5.3. Samenvatting: status van de licentiaat in vergelijking met twee beroepen 205

6. Besluit status van het lerarenberoep 206

HOOFDSTUK V. EVALUATIE VAN HET LOON VAN BEGINNENDE LERAREN 213

Inleiding 213

1. Globale evaluatie van het loon van beginnende leraren 213

2. Evaluatie van het loon van beginnende leraren in het kleuteronderwijs 215

3. Evaluatie van het loon van beginnende leraren in het lager onderwijs 216

4. Evaluatie van het loon van beginnende leraren voor het secundair onderwijs groep 1 ('regenten') 216

5. Evaluatie van het loon van beginnende leraren voor het secundair onderwijs groep 2 ('licentiaten') 217

6. Besluit 217

HOOFDSTUK VI. AANTREKKELIJKHEID VAN HET LERARENBEROEP 219

Inleiding 219

1. Algemeen 219

2. Evaluatie van de arbeidsvoorwaarden 220

3. Besluit 224

HOOFDSTUK VII. MATE WAARIN LERAREN VOLGENS DE RESPONDENTEN EEN BREDERE PEDAGOGISCHE OPDRACHT HEBBEN 227

Inleiding 227

1. Rangschikking van de opdrachten 227

2. Leraar kleuteronderwijs 229

3. Leraar lager onderwijs 231

4. Leraar secundair onderwijs 234

5. Besluit 234

HOOFDSTUK VIII. EVALUATIE VAN DE BERICHTGEVING OVER DE LERAAR IN DE MEDIA 237

Inleiding 237

1. Perceptie van de wijze waarop de leraar in de media wordt voorgesteld 237

2. Oordeel over de kwantiteit van de berichtgeving over het lerarenberoep in kranten en op tv 240

3. Besluit 242

CONCLUSIE SURVEY 243

DEEL III ANALYSE VAN DE DELPHI-STUDIE 247

INLEIDING 249

HOOFDSTUK I. METHODOLOGIE VAN DE DELPHI-STUDIE 251

1. De delphi-methode nader omschreven 251
2. De delphi-methode in dit onderzoek 252
3. Organisatie en verloop van het Delphi-onderzoek 253
   - 3.1. Keuze van de respondenten 253
   - 3.2. Respons en non-respons 253
   - 3.3. Verloop van de Delphi-studie 254
     - 3.3.1. Eerste ronde 254
     - 3.3.2. Tweede ronde 255

HOOFDSTUK II. RESULTATEN VAN DE DELPHI-STUDIE 257

1. Maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van leraren 257
   - 1.1. Inleiding 257
   - 1.2. Voorstellen gericht op de professionele ontwikkeling van leraren 258
   - 1.3. Verbetering van de infrastructuur 266
   - 1.4. Voorstellen gericht op de verbreding van de professionaliteitsopvatting 266
   - 1.5. Voorstellen bedoeld voor leraren van leerlingen die extra zorg behoeven 271
   - 1.6. Conclusie 273
2. Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep: verbetering van de arbeidsvoorwaarden 274
   - 2.1. Inleiding 274
   - 2.2. Maatregelen betreffende het statuut van leraren 275
   - 2.3. Maatregelen m.b.t. verloning 282
   - 2.4. Participatie van leraren 287
   - 2.5. Conclusie 288
3. Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep: vermindering van de werkdruk voor leraren 289
   - 3.1. Inleiding 289
   - 3.2. Algemeen overzicht van de resultaten 289
   - 3.3. Conclusie 293
4. Maatschappelijke waardering van leraren 293
   - 4.1. Inleiding 293
   - 4.2. Maatregelen op schoolniveau 294

   - 4.3. Maatregelen op macroniveau 297
   - 4.4. Maatregelen m.b.t. de lerarenopleiding en -vorming 299
   - 4.5. Maatregelen m.b.t. de media 300
   - 4.6. Conclusie 302
5. Evaluatie van leraren 303
   - 5.1. Inleiding 303
   - 5.2. Effecten van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren 304
   - 5.3. Effecten van een herziening van het systeem van de vaste benoeming 305
6. Conclusie bij de resultaten van de Delphi-studie 306

DEEL IV SAMENVATTENDE BESPREKING VAN DE RESULTATEN EN BELEIDSAANBEVELINGEN 309

1. Inleiding 311
2. Onderzoeksresultaten 312
   - 2.1. Maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van leraren 312
   - 2.2. Arbeidsvoorwaarden van het lerarenberoep 314
   - 2.3. Vermindering van de werkdruk voor leraren 315
   - 2.4. Maatschappelijke waardering van leraren 316
   - 2.5. Evaluatie van leraren 320
3. Beleidssuggesties 322

BIBLIOGRAFIE 329

DOCUMENTEN 339

WEBSITES 340

LIJST VAN GRAFIEKEN

Grafiek 2.1.	Tevredenheid van de respondenten over de leraren van hun kinderen (in %) (N = 661)	69
Grafiek 2.2.	Procentuele verdeling van de antwoorden op de vraag 'Werkt u in het onderwijs of heeft u ooit in het onderwijs gewerkt?' (N = 982)	70
Grafiek 2.3.	Interesse voor het onderwijs (in %) (N = 977)	72

LIJST VAN TABELLEN

Tabel 2.1.	Het prestige van lerarenberoepen en enkele referentieberoepen	28
Tabel 2.2.	De positie van lerarenberoepen en enkele referentieberoepen op de status-dimensies beroepsinkomen, vereiste beroepskennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nu en invloed in de samenleving	30
Tabel 2.3.	Het prestige van onderwijsberoepen en enkele referentieberoepen	31
Tabel 2.4.	De economische en culturele status van onderwijsberoepen en enkele referentieberoepen	32
Tabel 1.1.	Verdeling naar geslacht (in %)	65
Tabel 1.2.	Verdeling naar leeftijd (in %)	65
Tabel 1.3.	Verdeling naar diploma (in %)	65
Tabel 1.4.	Respons- en nonresponsgegevens	66
Tabel 2.1.	Mate waarin de respondenten graag naar school gingen (in %)	67
Tabel 2.2.	Mate waarin de respondenten goede herinneringen hebben aan hun eigen leraren (in %)	68
Tabel 2.3.	Mate waarin de respondenten tevreden zijn over de leraren van hun eigen kinderen (in %)	69
Tabel 2.4.	Verdeling naar utilitair individualisme (in %, N = 982)	74
Tabel 3.1.	Waardering van de wijze waarop kleuterleidsters hun werk doen (N = 908; in %)	76
Tabel 3.2.	Samenvattend overzicht van significante verbanden bij de waardering van de kleuterleidster	78
Tabel 3.3.	Waardering van de wijze waarop onderwijzers en onderwijzeressen hun werk doen (N = 926; in %)	79
Tabel 3.4.	Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de onderwijzer	81
Tabel 3.5.	Waardering van de wijze waarop leraren secundair onderwijs hun werk doen (N = 916, in %)	81

Tabel 3.6.	Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht secundair onderwijs (globaal)	84
Tabel 3.7.	Waardering van de wijze waarop leraren ASO hun werk doen (N = 924, in %)	84
Tabel 3.8.	Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht ASO	88
Tabel 3.9.	Algemene waardering voor leraren in het BSO (N = 919; in %)	88
Tabel 3.10.	Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht BSO	92
Tabel 3.11.	Algemene waardering voor leraren in het TSO (N = 919; in %)	92
Tabel 3.12.	Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht TSO	95
Tabel 3.13.	Waardering voor de leraren in het kunstsecundair onderwijs (N = 793; in %)	96
Tabel 3.14.	Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht KSO	99
Tabel 3.15.	Waardering voor de leraren in het buitengewoon onderwijs (N = 741; in %)	99
Tabel 3.16.	Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht buitengewoon onderwijs	101
Tabel 3.17.	Oordeel over de evolutie in de maatschappelijke waardering voor leraren in het kleuter-, het lager en het middelbaar onderwijs (in %)	102
Tabel 3.18.	Mate van ontevredenheid met het functioneren van leraren (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal antwoorden)	104
Tabel 3.19.	Mate van ontevredenheid met het functioneren van leraren, onderscheiden naar diplomaniveau (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal respondenten	105
Tabel 3.20.	Perceptie van de arbeidstijd van leraren (gemiddelde, standaarddeviatie, mediaan en aantal antwoorden)	108
Tabel 3.21.	Mate waarin met het lerarenberoep als minimalistisch percipieert, onderscheiden naar leeftijdsgroep (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal respondenten)	109
Tabel 3.22.	Opvattingen over de opdracht van leraren (in %)	112
Tabel 3.23.	Algemene items m.b.t. waardering (in %)	117

Tabel 3.24.	Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van het lerarenberoep	140
Tabel 4.1.	Rangschikking van de kleuterleidster in vergelijking met de wijkagent (N = 956) en de loketbediende in een bank (N = 962) (%)	147
Tabel 4.2.	Rangschikking van de onderwijzer in vergelijking met de hoofdverple(e)g-(st)er (N = 960) en de secretaresse (N = 961) (%)	163
Tabel 4.3.	Status leraren secundair onderwijs in vergelijking met boekhouders (in %)	175
Tabel 4.4.	Rangschikking van de regent in vergelijking met de sociaal assistent (N = 534) en boekhouder (N = 536) (in %)	182
Tabel 4.5.	Rangschikking van de licentiaat in vergelijking met de zaakvoerder van een bank (N = 537) en apotheker (N = 594) (in %)	193
Tabel 4.6.	Significante verschillen wat betreft de inschatting van de status	209
Tabel 5.1.	Oordeel over het aanvangsloon van de verschillende lerarenberoepen (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal antwoorden)	213
Tabel 6.1.	Eerste indicatie van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep (in %)	220
Tabel 6.2.	Perceptie van de arbeidsvoorwaarden voor leraren (gemiddelde, standaard-deviatie en aantal antwoorden)	221
Tabel 7.1.	Overzicht van de voorgelegde taken per onderwijsniveau en het aantal respondenten dat de taak als eerste, tweede of derde belangrijkste aanduidt (in %)	228
Tabel 8.1.	Mate waarin het beeld van de leraar in de media als positief wordt waargenomen, onderscheiden naar leeftijdscategorie (gemiddelden, standaard-deviatie en aantal respondenten)	238
Tabel 8.2.	Mate waarin het beeld van de leraar in de media als positief wordt waargenomen, onderscheiden naar diplomaniveau (gemiddelden, standaardeviatie en aantal respondenten	239
Tabel 8.3.	Oordeel over de kwantiteit van de berichtgeving over het lerarenberoep in kranten en op tv, onderscheiden naar leeftijdscategorie (gemiddelden, standaardeviatie en aantal respondenten)	241

Tabel 1.1. Beoordeling van de voorstellen bedoeld om leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit te voeren (in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2) 260

Tabel 1.2. Beoordeling van voorstellen bedoeld om leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit te voeren (in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2) 268

Tabel 1.3. Beoordeling van voorstellen bedoeld om leraren meer mogelijheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit te voeren (in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid) 272

Tabel 2.1. Beoordeling van de voorstellen die de bedoeling hebbben leraren de arbeidsvoorwaarden voor leraren te verbeteren (percentages en gemiddelden op driepuntenschaal; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2) 276

Tabel 2.2. Beoordeling van de voorstellen die de bedoeling hebben leraren dearbeidsvoorwaarden voor leraren te verbeteren (percentages en gemiddelden op driepuntenschaal; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2) 283

Tabel 2.3. Beoordeling van voorstellen bedoeld om de arbeidsvoorwaarden van leraren te verbeteren (in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid) 288

Tabel 3.1. Beoordeling van de voorstellen die de bedoeling hebben de werkdruk voor leraren te verminderen (ronde 1; N = 52, in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid) 290

Tabel 4.1. Beoordeling van de voorstellen om de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt (percentages en gemiddelden op de driepuntenschaal; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2) 295

Tabel 4.2. Beoordeling van de voorstellen om de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt (percentages en gemiddelden op driepuntenschaal; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2) 298

Tabel 4.3. Beoordeling van de voorstellen om de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt (percentages en gemiddelden op driepuntenschaal) 300

Tabel 4.4. Beoordeling van de voorstellen om de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt (percentages en gemiddelden op driepuntenschaal; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2) 301

Tabel 5.1. Beoordeling van de mogelijke effecten van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren (percentages en gemiddelde op een vijfpuntenschaal) 304

Tabel 5.2. Beoordeling van de mogelijke effecten van een herziening van het systeem van de vaste benoeming (percentages en gemiddelde op een vijfpuntenschaal 305

INLEIDING

De maatschappelijke waardering van de leerkracht is reeds enkele decennia een steeds terugkomend thema, maar het probleem wordt nu wel zeer acuut, gelet op de toenemende schaarste aan leerkrachten in sommige onderwijsniveaus en vakgebieden. Het centrale thema van dit onderzoeksproject luidt: *de perceptie van de rol, de verantwoordelijkheden en de maatschappelijke status van de leerkracht door de samenleving en de wijze waarop leerkrachten zelf en de directe onderwijsomgeving hiertegen aankijken.* Het onderzoek heeft dus betrekking op het professioneel imago van de leerkracht en heeft een exploratief karakter.

In een eerste deel van dit rapport behandelen we het theoretisch kader, de probleemstelling en het onderzoeksconcept. Naast de onderzoeksvragen en de onderzoeksmethodologie (hoofdstuk I) worden hierin de resultaten van de literatuurstudie (hoofdstuk II) besproken.

Het tweede deel wordt gewijd aan het survey-onderzoek betreffend de wijze waarop de bredere maatschappelijke omgeving over de leerkracht denkt en hoe die bredere samenleving haar reflecties over het onderwijs in het algemeen en het lerarenberoep in het bijzonder openbaar maakt. In een eerste hoofdstuk wordt de *methodologie* van dit onderzoeksluik besproken. Vervolgens wordt in een tweede hoofdstuk beschreven hoe de *schalen verklarende variabelen* werden geconstrueerd. In hoofdstuk III komt de verwerking van de resultaten m.b.t. *de waardering van het lerarenberoep* aan bod. Een vierde hoofdstuk bevat enkele belangrijke indicaties m.b.t. *de status van de verschillende lerarenberoepen*. Hierbij aansluitend behandelt hoofdstuk V de opvattingen van de brede bevolking over het *loon van beginnende leraren* en hoofdstuk VI de mate waarin het *lerarenberoep als aantrekkelijk* wordt gepercipieerd. In een volgend hoofdstuk VII gaan we dieper in op de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van leraren. Meer bepaald wordt voor elk onderwijsniveau bekeken in welke mate een *bredere pedagogische opdracht* als belangrijk wordt beschouwd. Tenslotte beschrijven we in hoofdstuk VIII de perceptie en evaluatie van de manier waarop de leerkracht in de *media* wordt voorgesteld.

Het derde deel bevat de analyse van de Delphi-studie waarin mogelijke beleidsmaatregelen aangaande het bevorderen van de maatschappelijke waardering van leraren geëvalueerd worden door verschillende onderwijsbetrokkenen en opiniemakers. In een vierde en laatste deel geven we een samenvattende bespreking van de resultaten en formuleren we enkele beleidsaanbevelingen.

DEEL I

THEORETISCH KADER, PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSCONCEPT

HOOFDSTUK I. ONDERZOEKSCONCEPT

1. Onderzoeksvragen

Gelet op de toenemende schaarste aan leerkrachten in sommige onderwijsniveaus en vakgebieden wordt het probleem van de maatschappelijke waardering van de leerkracht nu wel zeer acuut. Dit fenomeen is zeker niet uniek voor Vlaanderen. Initiatieven als de beroepsprofielen tonen aan dat het Vlaamse onderwijsbeleid en de academische wereld inspanningen doen om te innoveren. Deze initiatieven leiden echter niet automatisch tot een opwaardering van de leerkracht. Ondanks het mooie pedagogische discours in de beroepsprofielen bestaat er in de ogen van een aantal leerkrachten nog steeds verwarring met betrekking tot hun professionele identiteit. Nogal wat leerkrachten percipiëren een onevenwicht tussen de toenemende maatschappelijke verwachtingen, het professionele zelfbeeld en de maatschappelijke waardering voor wat leraren doen. Leerkrachten hebben het gevoel dat zij ondergewaardeerd worden door de samenleving (Aelterman, 1992; Engels, 1994). Maar is het wel zo dat de samenleving een geringe waardering heeft ten aanzien van de leraar? Er is reeds veel gepubliceerd omtrent deze problematiek, maar gezien de fel gewijzigde context (economische hoogconjunctuur, de kennismaatschappij, de toenemende autonomie van scholen, ...) is het belangrijk de kennis die hierover bestaat, te toetsen aan actuele ontwikkelingen in Vlaanderen. Daartoe is een exploratief onderzoek voor Vlaanderen belangrijk.

Het centrale onderzoeksthema van dit project luidt: *de perceptie van de rol, de verantwoordelijkheden en de maatschappelijke status van de leerkracht door de samenleving en de wijze waarop leerkrachten zelf en de directe onderwijsomgeving hiertegen aankijken*. Dit onderzoek heeft dus betrekking op het professioneel imago van de leerkracht en heeft een exploratief karakter. Volgende *onderzoeksvragen* worden uitgediept:

(1) Welke aspecten worden als belangrijk ervaren m.b.t. de maatschappelijke waardering van leerkrachten door: a) de leerkrachten zelf; b) andere onderwijsbetrokken actoren (ouders, inspectie, ...); c) de publieke opinie?

(2) Welke knelpunten en voorstellen worden gegeven door: a) de leerkrachten zelf; b) andere onderwijsbetrokken actoren (ouders, inspectie, ...); c) de publieke opinie?

(3) Hoe percipiëren de leerlingen de leerkracht?

(4) Hoe percipiëren a) de leerkrachten zelf; b) de andere actoren; c) de publieke opinie de wijze waarop in de media het imago van het onderwijs in het algemeen en de leerkracht in het bijzonder gestalte krijgt?

(5) Is er een relatie tussen het professioneel zelfverstaan van leerkrachten (in het bijzonder hun taakopvattingen, zelfbeeld en zelfwaardering) en de inschatting van hun maatschappelijke waardering?

2. Onderzoeksopzet

2.1. Literatuurstudie: inventarisatie van de onderzoeksgegevens

De eerste fase van het onderzoek bestond uit een literatuurstudie waarbij de problematiek van de professionaliteit van de leerkracht sociologisch en onderwijskundig werd gekaderd. Hierbij werden relevante invalshoeken, standpunten, knelpunten en mogelijke oplossingen geïnventariseerd. Deze studie steunde zowel op buitenlands als eigen onderzoeksmateriaal. De literatuurgegevens werden steeds betrokken op de onderwijscontext in Vlaanderen.

Het sociologische luik van de literatuurstudie behelst naast de bespreking van instrumenten die aangewend worden om de leerkracht maatschappelijk te positioneren ook een reeks theoretische beschouwingen die de samenleving waarbinnen de leerkracht functioneert tot onderwerp hebben.

2.2. Panelgesprekken met direct betrokken onderwijsactoren

In een tweede onderzoeksfase werden enkele vaststellingen uit de literatuurstudie via semi-gestructureerde panelgesprekken getoetst aan de perceptie van leraren en andere onderwijsbetrokkenen. Niet met de bedoeling conclusies te formuleren voor de gehele populatie maar om prioriteiten aan te geven, aanvullingen te formuleren en deze toe te lichten.

In totaal werden 13 panels samengesteld van telkens 5 tot 7 personen: leden van de inspectie; pedagogische begeleiding; onderwijskoepels; vakbonden; directies basisonderwijs; directies secundair onderwijs; ouders basisonderwijs; ouders secundair onderwijs; leerkrachten basisonderwijs; leerkrachten secundair onderwijs; lerarenopleiders; studenten lerarenopleiding en leerlingen. Bij de samenstelling van deze panels werd niet gestreefd naar representativiteit, wel naar het samenstellen van een zo gedifferentieerd mogelijke groep. Per panel waren de verschillende onderwijsnetten, onderwijsniveaus en -vormen vertegenwoordigd. Ook hebben we gezorgd voor een zo groot mogelijk evenwicht naar geslacht en leeftijd. Om een zo

gedifferentieerd mogelijke groep te vormen werden de deelnemers ter persoonlijken titel uitgenodigd.

Aan de hand van deze panelgesprekken werd een analyse gemaakt van de knelpunten en verwachtingen met betrekking tot het professioneel imago van de leraren. Volgende belangrijke factoren werden onderscheiden:

(1) Welke aspecten achten leraren en andere onderwijsbetrokken actoren belangrijk m.b.t. de maatschappelijke waardering van leraren?

(2) Welke knelpunten en voorstellen geven zij?

(3) Hoe percipiëren leraren en andere onderwijsbetrokkenen de wijze waarop het onderwijs in het algemeen en de leraar in het bijzonder in de media voorgesteld wordt?

(4) Is er een relatie tussen het professioneel zelfverstaan van leraren en de inschatting van hun maatschappelijke waardering?

Er werd geopteerd voor semi-gestructureerde gesprekken. Meer bepaald werden de gesprekken enigszins gestructureerd door per panel een gespreksleidraad op te stellen. Deze bevatte een aantal open vragen die in elk gesprek aan bod kwamen teneinde de verschillende gesprekken te kunnen vergelijken. Deze leidraad was echter niet dwingend, de interviewer kon - afhankelijk van de reacties en antwoorden van de deelnemers - ingaan op wat werd verteld. Eén onderzoeker begeleidde het gesprek, de andere noteerde de belangrijkste informatie uit het gesprek en waakte erover dat alle thema's uit de gespreksleidraad aan bod kwamen. De semi-gestructureerde panelgesprekken werden op band opgenomen om de controleerbaarheid te verzekeren.

Het gespreksmateriaal uit deze onderzoeksfase werd geanalyseerd in functie van het opstellen van de vragenlijst voor de survey (cf. bijlage 9). Voor deze eerste verwerking werd gebruik gemaakt van de uitgebreide samenvatting die van elk panelgesprek gemaakt werd. Op basis van deze eerste analyse van de panelgesprekken werden een aantal statements opgenomen in de vragenlijst.

De diepteanalyse van de kwalitatieve data is gebeurd op basis van de uitgetikte gesprekken. Hierbij werd gebruik gemaakt van Folioviews, een specifiek computerprogramma gericht op het coderen en analyseren van gespreksmateriaal. Het systeem van coderen bestaat erin om stukjes tekst te categoriseren zodat verschillende segmenten in verband met onderzoeksvragen, thema's en dergelijke bijeengebracht kunnen worden. Dit gebeurt door na het coderen de stukken tekst met dezelfde code bijeen te plaatsen en te zien welk idee of concept in welke vorm voorkomt en welke andere codes of categorieën ermee in verband staan. We opteerden ervoor om te starten

met een basisset van codes op basis van de gespreksleidraad en de samenvattingen. Deze voorlopige codes werden aangepast en uitgebreid tijdens het lezen van het uitgetikte gespreksmateriaal.

Op basis van deze analyse van de panelgesprekken (cf. bijlage 1) werden voorstellen geformuleerd voor de Delphiprocedure (cf. infra).

2.3. Survey-onderzoek bij de publieke opinie

Na het kwalitatieve luik volgde een survey-onderzoek naar de publieke opinie. Deze onderzoeksfase bestaat uit een bevraging die in Vlaanderen nog niet systematisch was gevoerd, namelijk hoe de bredere maatschappelijke omgeving, de onrechtstreekse gebruiker dus van het onderwijs, over de leerkracht denkt en hoe die bredere samenleving haar reflecties over het onderwijs in het algemeen en het lerarenberoep in het bijzonder openbaar maakt. Het survey-onderzoek heeft betrekking op volgende onderzoeksvragen:

(1) Welke aspecten worden door de publieke opinie als belangrijk ervaren voor de maatschappelijke waardering van leerkrachten?

(2) Welke knelpunten en voorstellen worden gegeven door de publieke opinie?

(3) Hoe percipieert de publieke opinie de wijze waarop in de media het imago van het onderwijs in het algemeen en de leerkracht in het bijzonder gestalte krijgt?

Hiertoe werd een vragenlijst opgesteld die mondeling afgenomen werd bij een representatief staal van de volwassen Vlaamse bevolking (van 19 tot 70 jaar). De dataverzameling werd uitgevoerd met de hulp van het interviewersnetwerk van het gespecialiseerd bureau ISPO (Interuniversitair Steunpunt Politieke Opinieonderzoek, Leuven) (cf. deel II, hoofdstuk I).

2.4. Delphi-onderzoek

In een laatste onderzoeksfase werden de geïnventariseerde knelpunten en voorstellen van de verschillende bevraagde groepen (directe actoren en publieke opinie) op elkaar betrokken en opnieuw getoetst aan de wetenschappelijke literatuur. Op basis van deze toetsing werden enkele voorstellen uitgewerkt met als doel de onderwijsoverheid in Vlaanderen een aantal maatregelen aan te reiken die kunnen bijdragen tot de maatschappelijke waardering van leraren.

Er werd gebruikt gemaakt van een Delphi-onderzoek bestaande uit twee schriftelijke rondes. De groepen die meegewerkt hebben aan de panelgesprekken werden opnieuw bevraagd (het gaat dan wel om andere personen). Daarnaast werden enkele groepen opgenomen die als 'referentiepunten binnen de samenleving' beschouwd kunnen worden: journalisten, ambtenaren

van het departement Onderwijs, verantwoordelijken uit de socio-culturele sector en de welzijnssector en vormingsverantwoordelijken uit de profitsector.

In de eerste Delphi-ronde werden een aantal voorstellen opgenomen die gebaseerd zijn op de standpunten en voorstellen van de verschillende bevraagde groepen in de panels en de survey. Daarnaast konden de respondenten zelf voorstellen formuleren. In de tweede ronde werd dieper ingegaan op voorstellen waarover in de eerste ronde tegengestelde opinies geformuleerd waren. Tevens dienden de respondenten voorstellen te beoordelen die in de eerste Delphi-ronde werden aangebracht.

HOOFDSTUK II. LITERATUURSTUDIE

1. Inleiding

Deze literatuurstudie bestaat uit twee grote delen. In een eerste deel wordt de problematiek van de professionaliteit van de leerkracht sociologisch en onderwijskundig gekaderd. Om enige klaarheid te scheppen omtrent het begrip 'professie' en de afgeleide betekenissen wordt eerst een algemene begripsomschrijving gegeven (2.1.). Vervolgens schetsen we hoe het proces van professionalisering van het lerarenambt reeds sinds de vorige eeuw aan de gang is en samenhangt met de institutionalisering en de verwetenschappelijking van het onderwijs, met name de professionalisering van de kennis (2.2.). Op basis van een socio-historische benadering van de problematiek i.v.m. de professionalisering van het lerarenambt komen we tot de vaststelling dat de klassieke benaderingen m.b.t. de professionaliteit niet volstaan om de eigenheid van het lerarenberoep te vatten. We tonen aan dat het concept professionaliteit vanuit een meer dynamisch perspectief dient bekeken te worden (2.3.).

Een volgend punt (2.4.) is gewijd aan een reeks theoretische beschouwingen die de samenleving waarbinnen de leraar functioneert tot onderwerp hebben. Vervolgens bespreken we in 2.5. de plaats van de leraar binnen de sociale stratificatie. Specifieke aandacht gaat uit naar instrumenten die worden aangewend om de leraar maatschappelijk te positioneren.

In 2.6. geven we een overzicht van de voorstellen voor een herwaardering van het lerarenambt die het jongste decennium aan de orde waren in het Vlaamse onderwijsbeleid. We beschrijven hoe deze voorstellen uiteindelijk geleid hebben tot het decreet op de lerarenopleiding en nascholing van 1996 (2.6.1.) en geven een situering van de beroepsprofielen en basiscompetenties waaraan dit decreet ten grondslag ligt (2.6.2.). Specifieke aandacht gaat uit naar de dynamische visie op de professionaliteit waarop deze beroepsprofielen en basiscompetenties steunen (2.6.3.). Ook bespreken we de voorwaarden tot implementatie van de beroepsprofielen (2.6.4.).

In een tweede deel van deze literatuurstudie concentreren we ons op het huidige debat omtrent de aard en de positie van het lerarenberoep in de Vlaamse onderwijscontext. We beschrijven hoe het huidige lerarentekort nieuwe impulsen geeft aan de herwaardering van de leraar als beleidsthema (3.1.). Vervolgens bespreken we de kritische bedenkingen die leven in het onderwijsveld betreffende het statuut en de werkvoorwaarden van leraren (3.2.1.), hun onderwijsopdracht (3.2.2) en de deregulering van het onderwijsbeleid (3.2.3.). Als besluit

geven we een overzicht van de initiatieven die de Vlaamse regering m.b.t. het lerarenberoep neemt (3.3).

2. De professionaliteit van de leraar

2.1. Algemene begripsomschrijving

De vraag naar de betekenis van het begrip "professionaliteit van de leerkracht" is een thematiek die onderwijskundigen, onderwijssociologen en beleidsverantwoordelijken nauw aan het hart ligt. Verwijzend naar Hoyle (1969), Mok (1973) en Soder (1990) kunnen we stellen dat de begrippen 'professie', 'professioneel' en 'professionalisering' sociale constructen zijn die een betekenis hebben die gerelateerd is aan een bepaalde cultuur in een bepaalde periode. Als zodanig zijn deze concepten sociaal gedefinieerd en sociaal geconstrueerd waardoor ze ook een tijdsgebonden invulling hebben (Helsby & McCulloch, 1996; van Veen, Sleegers, Bergen & Klaassen, 1999). Daarnaast hebben deze begrippen een evaluatieve waarde. Ze drukken een streven uit om een beroep door de bredere samenleving aanvaard te krijgen. Door een beroep een professie te noemen, drukt men uit wat men zou willen dat het beroep zou zijn. Het begrip professionaliteit, zoals benaderd vanuit de sociologische hoek, heeft aldus betrekking op een proces dat toelaat bepaalde specifieke objectieven te bereiken, als groep en als individu binnen deze groep. Een professional willen worden, is iets worden wat de meeste mensen begerenswaardig en acceptabel vinden (Aelterman, 1995).

2.2. Historische situering

Het proces van professionalisering van de leerkracht heeft historische wortels en staat in relatie tot de ontwikkeling van de verzorgingsstaat in het algemeen en de uitbouw van het onderwijs en de verwetenschappelijking van de kennis in het bijzonder (Leune, 1981; Retsinas, 1982; Popkewitz, 1987; Novoa, 1994). Eind 19de, begin 20ste eeuw werd de opdracht van de leraar vooral gedefinieerd vanuit een zendingsopdracht, passend in het holistisch opvoedingsproject dat de scholen toen typeerde: bewust moraliserend, disciplinerend en maatschappijbestendigend onderwijs. De leraar speelde een bemiddelende rol tussen de idealen die door de politieke, ideologische en economische groepen naar voren werden geschoven en het volk. Deze zendingsopdracht van de leraar bepaalde in hoge mate de maatschappelijke waardering. Het beroep werd als een roeping beschouwd. In historisch pedagogisch en onderwijssociologisch onderzoek (o.m. Lortie, 1975; Retsinas, 1982; Du Bois-Reymond, 1985; Depaepe, De Vroede & Simon, 1993; Novoa, 1994) werd vastgesteld dat de positie van de leraar in deze periode een eerder ambigu karakter kende. Sociaal en cultureel had de leraar gezag, gelet op de bijzondere

missie in de maatschappij. Deze waardering werd evenwel economisch niet tot uitdrukking gebracht. Leraren kregen niet dezelfde achting als mensen die een geschoold beroep uitoefenden in de hogere ambtenarij of het bedrijfsleven. Er waren weliswaar verschillen in de waardering van leraren naargelang de onderwijsniveaus waarin ze werkten. Leerkrachten in het secundair onderwijs, althans deze van de colleges en athenea die tot voorbereiding dienden van de universiteit, kenden een hogere waarderingsgraad dan leerkrachten uit het basisonderwijs. Dit verschil in waardering werd uitgedrukt in de salariëring van de leerkrachten.

Met de ontwikkeling van de onderwijswetenschappen in de eerste helft van de twintigste eeuw oriënteerde het debat i.v.m. de professionalisering zich in de richting van een rationalisering van de kennis van leerkrachten, wat hen in de bredere maatschappelijke kringen meer autoriteit gaf (Popkewitz, 1987). Geleidelijk aan is een verzakelijking opgetreden, een meer technische professionaliteit.

Na de tweede wereldoorlog zien we in de westerse wereld een proces van deprofessionalisering, ook wel proletarisering genoemd (o.m. Densmore, 1987; Novoa, 1994; Carlgren, 1999). We vatten de belangrijkste oorzaken hiervan samen. Allereerst was er de kloof tussen de conceptie van kennis en de uitvoering. De afstand tussen de '*researcher*' en de '*practitioner*' werd steeds groter. Leerkrachten werden steeds meer afhankelijk van de kennis die door andere professionals werd ontwikkeld. Bovendien werd en wordt nog steeds vastgesteld dat de productiviteit in het onderwijs niet spectaculair is gestegen. Dit leidt tot een soort van collectieve onzekerheid betreffende de competentie van de leerkracht. De snelheid van de technologische veranderingen heeft geen directe invloed op het beroep gehad. De basisonderwijstechnieken evolueren immers traag: in tegenstelling tot andere beroepsgroepen kunnen leraren niet zeggen dat zij 'meer kunnen lesgeven' in kortere tijd. Verder heeft de standaardisering van de taken geleid tot een technisch-instrumentele definitie van het leraarschap. Het bureaucratisch model waarbinnen de leerkracht gedurende de jaren zeventig en tachtig moest functioneren liet weinig ruimte voor vernieuwingen (Standaert, 1990). De autonomie van de leraar bleef beperkt tot de microsfeer en leidde tot een geïsoleerde positie van de leraar (cf. de cellulaire structuur van het onderwijs waar Lortie in 1975 heeft op gewezen). De *leraar als solist* is een beeld dat in verschillende beschouwende artikels en onderzoeken opduikt (Aelterman, 1995).

2.3. Leraarschap en professie

De laatste decennia gaat de roep om een herwaardering van het beroep en een hogere professionele status voor de leraar in het publieke debat steeds luider en algemener klinken.

Gezien de maatschappelijke en pedagogische opdrachten die het onderwijs in een steeds sneller evoluerende maatschappij toegewezen krijgt en het steeds complexere karakter ervan, wordt een hoog professioneel niveau van handelen vereist. Toch wordt getwijfeld aan de positie van de leraar. Heinstra (1993) geeft enkele oorzaken aan. Enerzijds wijst hij op enkele factoren binnen de maatschappelijke invloedssfeer: de bezuinigingen van de overheid, het besef dat onderwijs slechts ten dele bijdraagt tot de oplossing van maatschappelijke problemen, de veranderende verhouding tussen ouders en leerkrachten, het verdwijnen van het monopolie van de scholen inzake informatieoverdracht en kennisontwikkeling door de veelheid van de massamedia, de tot voor kort centralistische aanpak van de overheid. Het werkveld is door het beleid voortdurend onder druk gezet om via nieuwe structuren en organisatiemodellen in te spelen op de veranderende pedagogische opvattingen en maatschappelijke eisen. Anderzijds wijst Heinstra (1993) op factoren eigen aan het beroep zelf: het ontbreken van een loopbaanbeleid en carrièreperspectieven en vooral van een verantwoordingsplicht voor leraren.

Van Huizen (2000) stelt dat de huidige discussie over de professionaliteit van de leraar enerzijds geïnspireerd is door onderwijskundige hervormingen die een verandering in de rol van de leraar inhielden en anderzijds door het thema van de status van de leraar in de samenleving. In deze discussie wordt gepoogd om het lerarenberoep te herdefiniëren en te herpositioneren zodat kan beantwoord worden aan nieuwe eisen én het sociaal imago en de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep wordt verhoogd (Knoers, 1987; Van Huizen, 2000).

De functionalistische visie op professionaliteit vergelijkt het lerarenberoep met de gevestigde professies, gebruik makend van criteria als salaris, status en kennisbasis (Smyth e.a., 2000). Giesbers & Bergen (1990) baseren zich in hun omschrijving van het begrip professie op de typering van Harries-Jenkins (1970) die stelt dat volgende kenmerken moeten worden in acht genomen:

- de structuur van een professie: bijvoorbeeld de mate van specialisatie; hoe gespecialiseerder, des te exclusiever, des te meer een professie;
- de context: bijvoorbeeld de grootte van de professionele groep: hoe kleiner, hoe exclusiever;
- de activiteiten van de leden, bijvoorbeeld de wijze waarop zij hun rol vervullen; hoe meer die gebaseerd is op expertise en autonomie, des te sterker het professionele karakter;
- de voorwaarden voor toetreding, bijvoorbeeld de noodzakelijke kennis, vorming en training; hoe zwaarder de toelatingscriteria, hoe meer er sprake is van een professie;

- de ideologie, bijvoorbeeld de regulerende en corrigerende werking van een professionele erecode; hoe sterker de beroepsbeoefenaren verbonden zijn door een gemeenschappelijke cultuur, gedeelde waarden, normen, gedragsregels e.d., des te sterker is het professioneel karakter van hun beroep (Giesbers & Bergen, 1990, p. 10).

Onderwijssociologisch onderzoek (o.a. Hoyle, 1969, Giesbers & Bergen, 1990) heeft aangetoond dat vanuit dit oogpunt het huidige lerarenberoep op verschillende punten niet beantwoordt aan de criteria van een professie. Zo is bijvoorbeeld de exclusiviteit van het beroep weggevallen. Er zijn te veel leerkrachten om een exclusieve beroepsgroep te vormen. Als gevolg van de democratisering van het hoger onderwijs is het lerarenberoep immers één van de vele geworden waarvoor jongeren uit alle maatschappelijke milieus kiezen (OECD, 1990; Laderrière, 1994). Bovendien is niet bij alle groepen van onderwijsgevenden een academische fundering van kennis aanwezig. In vergelijking met andere beroepen is het kwalificatieniveau niet evenredig gestegen. Het gaat veeleer om een eerder beperkte specifieke beroepsvorming die zich bovendien vooral richt op het 'leren door doen' (Lortie, 1975; Mortier, Dobbelaere & Verhoeven, 1980; OECD, 1990). Er is onzekerheid betreffende de beroepsuitoefening, mede veroorzaakt door een gebrek aan consensus over de doelen van het onderwijs en de relevante kennis (o.a. Matthijssen, 1982; Du Bois-Reymond, 1985; Bull, 1990; Goodlad, 1990). Verder vertoont de beroepsuitoefening van de leraar bureaucratische kenmerken. Deze hangen samen met een spanning tussen de grote interne autonomie die de leraar in zijn klaslokaal heeft en de geringe macht en verantwoordelijkheden op het vlak van beslissingen op het meso- en macroniveau (Standaert, 1990; Giesbers & Bergen, 1990; Klaassen, Beijaard & Kelchtermans, 1999). De leerkracht profileert zich als een solitair functionaris (Lortie, 1975; Verbruggen-Aelterman, 1992). Bovendien worden in het onderwijs sterk conserverende trekken vastgesteld, wat zou kunnen wijzen op de invloed van dominante ideologische machtsgroepen als de Kerk, industriële organisaties e.d. (Matthijssen, 1982; Popkewitz, 1987).

De dominerende strekking binnen de sociologie omschrijft het lerarenberoep dan ook als een semi-professie (Etzioni, 1969). Aelterman (1995) wijst op de administratieve context van het beroep, de autoriteitsrelatie tussen leerkracht en leerling, de afhankelijkheidspositie waarin leraren moeten werken, de afsluiting van het onderwijs voor de andere maatschappelijke instituties, de gerichtheid op continuïteit, het ontbreken van een formele beroepscode, de geringe impact van de leerkrachten op de kwalificatie van hun beroepsgenoten en de beperkte nascholing. Bovendien ontbreken spectaculaire wetenschappelijke ontwikkelingen die de effectiviteit van het onderwijs op aanzienlijke wijze kunnen verhogen (Soder, 1990).

Wel vertoont het lerarenberoep bepaalde trekken van een professie omdat het beroep een grote deskundigheid vereist, te verwerven door studie, op grond waarvan bevoegdheid wordt verleend tot het uitoefenen van alle aan het beroep verbonden reguliere taken[1]. Volgens Giesbers & Bergen (1990) voldoet het leraarschap dan ook aan de eisen van expertise.

In verband met de discussie over het lerarenberoep als professie, is het belangrijk te wijzen op de neveneffecten die Leune (1981) onderkent aan professionele beroepsvorming als een proces van specialisatie. We vatten ze hier kort samen.

(1) Professionalisering leidt tot sociale verhoudingen die een manifestatie van sociale ongelijkheid zijn. Er ontstaan immers twee sociale rollen met een zeer uiteenlopende status, namelijk die van deskundige (leraar) en die van leek (leerling).

(2) Het ontstaan van een arbeidsdomein dat door de beroepsbeoefenaren als ontoegankelijk wordt geacht voor niet-deskundigen: aan anderen wordt het recht ontzegd zich met het beleid van dit arbeidsdomein te bemoeien. In het geval van het onderwijs treedt dan een verzelfstandiging op (de autonome pedagogische provincie).

(3) De verbreding van deze professionele autonomie verkeert op gespannen voet met de legitimiteit en de effectiviteit van strevingen om onderwijsvernieuwingen door te voeren, vooral indien belangen van onderwijsgevenden zich hier tegen verzetten. In het nieuwe denken omtrent innovatiestrategieën wordt de onderwijsgevende immers een min of meer zelfstandige ondernemer die het recht heeft een eigen product te ontwikkelen. Het gevaar bestaat dus dat met een beroep op de waarde van deze professionele autonomie wordt nagelaten om wettelijke, dwingende voorschriften te doen gelden m.b.t. onderwijsvernieuwingen.

(4) De gerichtheid op de ontwikkeling en de belangen van de eigen beroepsgroep waardoor de leerling (de cliënt) in de kou komt te staan.

Op basis van deze inzichten besluit Aelterman (1995) dat een dergelijk streven naar professionalisering van leraren ten koste kan gaan van de kerntaken van het onderwijs en aldus op gespannen voet zou komen te staan met de kwaliteit van het onderwijs. Een vergelijking met andere beroepsgroepen gaat niet op, omdat hierdoor de relatie tussen de verzuchtingen van de leerkrachten enerzijds en de verwachtingen van de leerlingen en de externe omgeving anderzijds in conflict treden. Giesbers & Bergen (1990) stellen dat de klassieke benaderingen van de professionaliteitsproblematiek niet volstaan om de eigenheid van het lerarenberoep te vatten.

[1] In de praktijk merken we evenwel een toenemende versoepeling van de toelatingsvoorwaarden tot het lerarenberoep. We gaan hier in paragraaf 3.1. dieper op in.

Volgens hen is de malaise in het lerarenberoep cultuurbepaald. Deze malaise heeft daarom, zoals alle cultuurverschijnselen, niet één oorzaak en één oplossing.

> *"Die malaise (...) is het gevolg van het verdwijnen van de vroegere samenbindende en richtinggevende cultuur. In deze cultuur was het leraarschap een veeleisend, maatschappelijk gewaardeerd, intellectueel beroep dat belangrijke pedagogische en didactische idealen en doelstellingen nastreefde. De leraar werd daarvoor niet rijkelijk beloond, maar het beroep gaf wel een onmiskenbare immateriële voldoening. Deze cultuur is anno 1990 grotendeels verdwenen en het ontstane vacuüm is niet gevuld. Leraren (...) werken in een organisatie die niet meer één cultuur, één gedeelde visie en inspiratie, één samenhangend complex van waarden, normen en oriëntaties heeft, maar uiteenvalt in meerdere subculturen die niet zelden botsen. Persoonlijke belangen (status, carrière, materiële en immateriële beloning), professionele belangen (de positie van het vak, orde, discipline, de rol van de sectie in de schoolse besluitvorming) en politiek-maatschappelijke belangen (de school als breekijzer om de maatschappij te hervormen, de school als beschermer van het maatschappelijk klassensysteem) strijden om voorrang en worden niet meer geordend en daardoor hanteerbaar, door één samenbindende professionele cultuur"* (Giesbers & Bergen, 1990, p. 14-15).

Vanuit deze sociologische analyse is duidelijk geworden dat het professionaliteitsbegrip zoals dit in een functionalistische visie wordt gehanteerd en waarnaar leerkrachten zich in het publieke debat richten, onvoldoende ruimte laat om de dynamiek van het onderwijs en de specificiteit van deze professionele situatie te vatten. Dit professionaliteitsdebat blijft namelijk te veel verstoken van een discussie omtrent de eigen opdrachten van het lerarenberoep en de rol van de leraar in het onderwijsvernieuwingsproces.

Aelterman (1995) pleit voor een meer flexibele benadering van de professionaliteit van het lerarenambt, een benadering die rekening houdt met de complexiteit van het beroep. Het begrip 'professionele ontwikkeling' komt in de plaats van het statische professionaliteitsbegrip. In 2.6.2. wordt beschreven hoe met de ontwikkeling van de beroepsprofielen en basiscompetenties in Vlaanderen geopteerd is voor een meer pedagogische en onderwijskundige benadering van het professionaliteitbegrip.

2.4. Het onderwijs in een samenleving in ontwikkeling

In de sociologische literatuur heeft men het onderwijs vanouds als een institutie geconceptualiseerd, zoals men b.v. ook de familie, de politiek of het leger als instituties

kenmerkte. Tegenwoordig is men in macrobeschouwingen over de samenleving meer geneigd het systeembegrip boven te halen. Of men het onderwijs nu een maatschappelijk (sub)systeem of een institutie binnen de samenleving noemt, in beide gevallen wordt onderkend dat het onderwijsstelsel voor een deel unieke karakteristieken heeft en haar eigen dynamiek kent, maar tevens dat deze eigenstandigheid niet absoluut is: het onderwijs maakt integraal deel uit van de maatschappij en veel van de kenmerken en evoluties die de bredere samenleving typeren, ziet men in het onderwijs gereflecteerd.

De beïnvloeding door andere maatschappelijke subsystemen is zonder meer duidelijk. Zo hebben structurele veranderingen in de samenstelling en het functioneren van gezinnen onvermijdelijk een impact op wat er in de scholen gebeurt. De invloed van de politiek is nog aperter: het zijn de politici die de richting en finaliteit van het onderwijs bepalen en hiertoe - al dan niet voldoende - middelen ter beschikking stellen. De doelen die de politiek aan het onderwijs oplegt, zijn overigens voor een groot deel de articulatie van wat functioneel geacht wordt voor het economisch deelsysteem: de noden van het bedrijfsleven ziet men doorgaans snel vertaald in het onderwijsbeleid. Niet verwonderlijk, want het leveren van (differentieel) gekwalificeerde arbeidskrachten is altijd één van de hoofdopdrachten geweest van het onderwijs, en tegelijk één van haar voornaamste bronnen van legitimatie.

Uiteraard verloopt de beïnvloeding ook in de andere richting: ontwikkelingen binnen het onderwijs hebben automatisch gevolgen voor het culturele, economische, politieke en familiale leven. Op deze manier haken alle subsystemen in mekaar, voorzien ze elkaar van legitimiteit, en zorgen ze in hun onderlinge wisselwerking voor sociale orde, tenminste zolang de belangenconflicten, die inherent zijn aan elke functioneel gedifferentieerde maatschappij, niet escaleren.

De samenleving kan m.a.w. beschouwd worden als een geheel van interacterende subsystemen, waarvan het onderwijs er één is. Een dergelijke omschrijving is echter conceptueel van aard en leert niets over concrete fenomenen en processen binnen een samenleving, over welke evoluties zich voordoen in de subsystemen en welke gevolgen deze hebben voor de andere maatschappelijke instituties.

In wat volgt geven we dan ook een korte samenvatting van drie recente typeringen van de samenleving en haar ontwikkeling.

2.4.1. De risicosamenleving van Beck

Volgens Ulrich Beck (1992) leven we in een overgangsfase tussen een moderne samenleving en wat hij als een risicomaatschappij omschrijft. In de moderne samenleving, die gestalte kreeg

doorheen de negentiende-eeuwse industriële revoluties, behoorden mensen op grond van hun bezit en hun plaats in het arbeidssysteem (eigenaar van productiemiddelen of 'verkoper' van arbeidskracht) tot respectievelijk de kapitalistische klasse of de arbeidersklasse. Centraal stond de verdeling van welvaart en de strijd die hieromtrent werd gevoerd, zowel tussen als binnen de klassen.

De risicomaatschappij, die volgens Beck meer en meer zichtbaar wordt, wordt daarentegen hoofdzakelijk geconfronteerd met de verdeling van risico's. De risico's in de risicosamenleving vloeien voort uit de technologische vooruitgang (onze 'beschaving') en omvatten onder meer radioactiviteit en chemische pollutie (cf. dioxinecrisis, nitraten in de bodem). Risico's worden voortgebracht door de grootindustrie, die onze maatschappij stevig in haar greep blijft houden en die zichzelf voortdurend bestendigt, uitbreidt en versterkt. De (re)productie van risico's zit in dezelfde spiraalbeweging besloten.

Kenmerkend voor risico's is ook dat ze in het algemeen voor de burger in zijn dagelijks ervaring onzichtbaar zijn, dat enkel wetenschappers het voorkomen van dergelijke bedreigende fenomenen kunnen vaststellen en dat enkel zij de gevaren ervan min of meer correct weten in te schatten. De perceptie van risico's door de bredere bevolking is afhankelijk van de risicodefinities door specialisten. Kennis en wetenschap worden op die manier in de risicosamenleving cruciale parameters, met een politiek gewicht.

Een andere eigenschap van risico's is dat zij een stratificerend effect sorteren. Risico's als lucht-, bodem- en waterverontreiniging bedreigen uiteindelijk weliswaar de volledige wereldbevolking, maar zijn momenteel zeker niet in gelijke mate gespreid. Zo worden binnen een land b.v. de arbeiders meer bedreigd dan mensen met een kantoorjob, aangezien zij een grotere kans hebben om b.v. met vervuilende stoffen in contact te komen. Naast deze klassengebonden segmentatie stellen we ook op wereldvlak een dualisering vast: de rijkere landen kunnen het zich immers permitteren de meest vervuilende productie-eenheden te exporteren naar Derde Wereld-landen.

De risicomaatschappij, zoals hier geschetst, tekent zich volgens Beck langzaam maar zeker af. Toch is de negentiende-eeuwse 'moderne' klassensamenleving, waarin welvaart en niet zozeer risico het bij uitstek ongelijk verdeelde goed was, zeker nog niet weggevaagd. In de meeste westerse landen, die zich in de loop van de twintigste eeuw tot verzorgingsstaten hebben getransformeerd, mogen de hardste verschillen dan wel afgezwakt zijn door een stelsel van sociale zekerheid, ook nu blijven er nog duidelijke scheidingslijnen waar te nemen. De objectieve (en subjectief ervaren) ongelijkheden op het vlak van inkomen, werkzekerheid, inkomensvastheid en mobiliteitskansen zijn dan wel minder navrant dan pakweg 100 jaar

geleden, maar ze zijn nog steeds reëel. Tegelijkertijd neemt de materiële kloof tussen de geïndustrialiseerde wereld en de zich industrialiserende landen voorlopig zeker niet af.

2.4.2. De netwerksamenleving van Castells

Castells (1998) typeert onze samenleving als een netwerksamenleving. Eén van zijn hoofdtheses is de volgende:

> *"(...) dominant functions are organized in networks pertaining to a space of flows that links them up around the world, while fragmenting subordinate functions, and people, in the multiple space of places, made of locales increasingly segregated and disconnected from each other".*

Volgens Castells is het een historische trend dat dominante functies en processen meer en meer georganiseerd worden rond netwerken. Hij noemt netwerken de nieuwe morfologische componenten van de samenleving. Netwerken hebben weliswaar altijd bestaan, maar de nieuwe informatietechnologieën hebben een materiële basis gerealiseerd voor de verspreiding van netwerkstructuren in alle maatschappelijke deelgebieden.

Castells definieert een netwerk als een set van onderling verbonden knooppunten (*nodes*), waartussen zich stromen (*flows*) voordoen. Wat die knooppunten concreet zijn, hangt af van het netwerk waarover men spreekt. In het netwerk van de globale economie zijn b.v. de beurzen knooppunten. In het Europese politieke netwerk is de Europese Commissie een voornaam knooppunt. Het mondiale medianetwerk kent o.a. nieuwsdiensten en filmstudio's als knooppunten.

Een kenmerk van netwerken is dat het per definitie om open structuren gaat, die in staat zijn tot grenzeloze expansie, tenminste zolang het netwerk de nieuwe knooppunten succesvol kan blijven integreren. Een netwerksamenleving wordt zo een erg dynamisch, open systeem, waarbij innovaties het evenwicht van het geheel niet in gevaar brengen.

De afstand tussen knooppunten van een zelfde netwerk, vertaalbaar als de frequentie en intensiteit van onderlinge contacten, is door de snelheid van de nieuwe technologieën quasi tot nul gereduceerd. De fysieke, sociale, culturele en economische afstand tot posities in andere netwerken daarentegen kan zeer groot zijn, d.w.z. de communicatie traag, moeilijk of weinig frequent. Het is, aldus Castells, enerzijds de aan- of afwezigheid in netwerken, en anderzijds de relaties tussen netwerken (de switches die verschillende netwerken verbinden), die in deze samenleving bepalen wie de culturele, economische en/of politieke macht bezit. Een voorbeeld: een figuur als Berlusconi ontleent zijn macht in Italië aan zijn inclusie in allerlei netwerken, en

aan het feit dat deze netwerken via allerlei switches met mekaar in contact staan (b.v. inkomsten uit media-activiteiten die gebruikt werden om politieke campagnes te financieren).

Castells benadrukt dat deze netwerksamenleving nog steeds kapitalistisch is, maar dat het kapitalisme zich heeft getransformeerd tot een globaal netwerk van (hoofdzakelijk) financiële stromen. Geld wordt in alle denkbare activiteiten geïnvesteerd, van ICT-bedrijven over vastgoed tot toerisme en sport, maar alle *return* stroomt uiteindelijk terug in hetzelfde metanetwerk. Belangrijk om te begrijpen is dat de verliezen in één sector of regio worden gecompenseerd door winsten in een andere, en dat het systeem bijgevolg relatief schokbestendig is. Door haar circulatie in een stroom van een hogere orde, is geld onafhankelijk geworden van de productie van goederen en diensten. Castells gebruikt in deze context het beeld van het casino: zoals een (goed) casino blijft draaien, ongeacht het lot van individuele bezoekers, zo lijdt ook het globale kapitalisme als systeem niet onder bedrijfssluitingen, verpauperende regio's of hele groepen mensen die door verkeerde beleggingen hun spaargeld in rook zien opgaan.

Financieel kapitaal is volgens Castells dus de fundamentele realiteit. Om te beslissen hoe het geld te investeren, is echter up-to-date en betrouwbare informatie nodig. Voor het verkrijgen van deze informatie is men aangewezen op de diensten van hoogtechnologische bedrijven. Deze bedrijven opereren in een bijzonder concurrentiele markt en kunnen slechts overleven door te blijven innoveren. Om die innovaties te kunnen doorvoeren zijn ze aangewezen op externe kapitaalinjecties. Geld en kennis worden op die manier interdependent.

Wat geldt voor de economie als geheel, geldt evenzeer voor individuele bedrijven: de (industriële) productie staat niet langer centraal. Het is de capaciteit om informatie te verzamelen die de productiviteit - en dus de overlevingskansen - van een bedrijf bepalen. Om op de steeds veranderende vraag te kunnen inspelen is naast snelle en betrouwbare informatie ook een flexibel productiesysteem vereist, waarbij de inputparameters in korte tijd kunnen worden aangepast, zodat men aan de specifieke wensen van de klant kan tegemoet komen. Grote multinationale bedrijven stappen af van grootschalige - en daardoor vaak logge - productie-eenheden, en bouwen aan een netwerk van kleinere productie-eenheden, waarvan verwacht wordt dat zij *just in time* de gewenste onderdelen of diensten kunnen leveren. Uiteraard hebben deze procestechnische en organisatorische herstructureringen gevolgen voor de arbeidsmarkt: van werknemers wordt veel flexibiliteit en een groot aanpassingsvermogen geëist, de werkzekerheid neemt af en een hele groep mensen, die de nieuwe, hogere eisen niet aankunnen, dreigen uit de boot te vallen.

Castells poneert met betrekking tot arbeid nog een andere interessante these: hij gewaagt van een individualisering van het arbeidsproces. In de informatie-economie is het zo dat werknemers op basis van hun bekwaamheden aan één specifieke taak worden gekoppeld, waarna de resultaten van hun arbeid via complexe stromen binnen het netwerk geïntegreerd worden. Wie de eigenaren zijn, wie de managers en wie de werknemers, wordt in een systeem van teamwerk, *outsourcing* en onderaanneming bovendien steeds minder duidelijk. Arbeid verliest zijn collectieve betekenis, wordt een individuele, haast eenzame, aangelegenheid. Op wereldniveau vormt het arbeidsproces nog wel een eenheid (de onderdelen ontwikkeld in 50 verschillende landen leveren uiteindelijk wel een nieuw vliegtuig op), maar wat de individuele werknemer ervaart zijn processen van differentiatie, segmentatie en desintegratie van zijn arbeid en zijn werkomgeving.

Individuen, plaatsen en activiteiten, aldus Castells in een afsluitende beschouwing, verdwijnen niet, maar hun structurele betekenis neemt sterk af, lost als het ware op in het metanetwerk waar waarde wordt geproduceerd, culturele codes gecreëerd worden en politieke beslissingen worden genomen. De nieuwe sociale orde van de netwerksamenleving lijkt voor de meeste mensen steeds meer op een a-sociale wanorde, op een geautomatiseerde opeenvolging van gebeurtenissen. De processen die tot fundamentele wijzigingen in de eigen leefwereld leiden, zijn niet langer zicht- of vatbaar voor het individu, dat zich meer en meer machteloos en geïsoleerd waant (denk aan de verontwaardiging na de sluiting van de 'rendabele' Renault-fabriek in Vilvoorde, of meer recent, de protestbeweging van de zogenaamde 'antiglobalisten').

2.4.3. Neoliberalisme en neoconservatisme volgens Brown

Brown e.a. (1997) beschrijven in hun maatschappijanalyse de opgang vanaf de jaren '80 van het neoconservatieve en neoliberale gedachtegoed, ideeën die een politieke vertaling kregen in wat in de Angelsaksische landen *New Right* werd genoemd, een beweging met Thatcher en Reagan als bekendste exponenten.

Het neoliberalisme en het neoconservatisme dat volgens Brown de politiek in het Westen de laatste decennia meer en meer is gaan bepalen, kunnen respectievelijk samenvattend omschreven worden als het opkomen voor individuele vrijheden en de vrije markt, en het propageren van een sterke staat die tot taak heeft de morele en politieke orde te bewaken.

De politieke economie van New Right was er één van terugschroeving van staatsinterventies en bevordering van privé-initiatief en concurrentie. Neoconservatieven en neoliberalen ageerden daarmee tegen de sinds WO II uitgebouwde verzorgingsstaat die zij, omwille van haar vermeend betuttelend effect, licht spottend de '*nanny state*' noemden. Volgens de aanhangers

van het neoconservatieve gedachtegoed had de staat de verantwoordelijkheid te zeer van het individu weggenomen. Een teveel aan staatsinterventies zou de ijver van de mensen om te ondernemen en te concurreren hebben uitgedoofd. De rijken moesten alsmaar meer belastingen betalen, wat volgens de neoconservatieven de investeringen deed teruglopen, terwijl de armen niet meer aangespoord werden tot het nemen van initiatieven omdat ze konden terugvallen op regelingen in het kader van het sociale zekerheidsstelsel en het welzijnsbeleid.

De achterliggende filosofische legitimatie voor de neoliberale politiek is dat enkel meer vrijheid tot meer welvaart kan leiden, wat eigenlijk niet meer is dan een opgepoetste versie van de klassiek-liberale idee dat indien je individuen in onderlinge competitie hun eigenbelang laat nastreven (uiteraard binnen bepaalde morele en legale grenzen) de maatschappij als geheel hier wel bij vaart.

De algemene politieke koers van New Right kreeg ook haar uitdrukking in het onderwijsbeleid en de opstelling van de overheid ten aanzien van het onderwijzend personeel. Het economische discours deed haar intrede: onderwijs werd als een product geconcipieerd, de school als een bedrijf, de leerlingen en ouders als 'klanten', de directie als het management en de leerkrachten als de verkopers of verstrekkers van het product onderwijs. De neoliberalen waren van opvatting dat de concurrentiestrijd tussen scholen niet enkel de globale kostprijs van het onderwijs zou drukken, maar ook tot een verhoging van de kwaliteitsstandaarden zou leiden.

Economische waarden als succes, carrière maken, presteren, winstbejag, efficiëntie, competitie en concurrentie worden, nog steeds volgens Brown e.a., overbenadrukt in deze neoconservatieve samenleving. Een ander punt van kritiek, dat Brown samen met Scase (Brown & Scase, 1991) ventileerde, was dat de maatschappelijke ongelijkheden nog zijn toegenomen en dat het "economisch individualisme" tegelijk een cultuur van onverschilligheid in het leven heeft geroepen: in vergelijking met vroeger (cf. de protestbeweging van mei '68) ageert men nu minder tegen politieke en economische structuren, juist omdat de materiële ongelijkheden tussen individuen, onder druk van de dominante neoliberale ideologie, steeds meer gepercipieerd werden als het gevolg van ongelijke inspanningen en ongelijke bekwaamheden. Wie weinig heeft, heeft zich te weinig ingezet: zo lijkt de redenering. Armoede wordt op die manier een individueel en niet langer een structureel-collectief probleem.

Evenzo wordt binnen dit discours het falen van een leerling op school teruggevoerd op een gebrek aan inzet, en verliest men verschillen in sociale achtergrond als verklaringsgrond volledig uit het oog. Volgens New Right was het overigens niet de taak van de overheid om er voor te zorgen dat leerlingen met een verschillend vertrekpunt in het onderwijs tot een zelfde resultaat komen; wel heeft elke leerling recht op het verwerven van kwalificaties die hem of

haar toelaten nadien mee te tellen op de arbeidsmarkt. Ook op de commercialisering van het onderwijs is er kritiek gekomen: leerlingen zouden, via een zogenaamd 'hidden curriculum', op school gesocialiseerd worden tot individualistische, hebberige mensen. Vele leerkrachten waren evenmin tevreden: het concurrentiedenken en de bijhorende druk en controle leiden bij hen tot gevoelens van vervreemding en onbehagen.

2.5. Plaats van de leraar binnen de sociale stratificatie

2.5.1. Sociale stratificatie: begripsomschrijving en operationalisatie

Het begrip 'sociale stratificatie' duidt op een gelaagdheid van de maatschappij, op het bestaan van wat in de geschiedschrijving en in de sociologie standen, rangen, strata of klassen genoemd wordt. Sociale differentiatie, d.i. het bestaan van als betekenisvol ervaren verschillen tussen individuen en - hierop gebaseerd - de opdeling van een samenleving in meerdere groepen, is een noodzakelijke voorwaarde voor sociale stratificatie, zij het geen voldoende. Evenzeer cruciaal is het element van rangschikking of ordening: individuen en groepen verschillen in b.v. macht, prestige, inkomen, of (gepercipieerd) belang. Algemener geformuleerd: de positie die een individu of groep inneemt binnen de sociale stratificatie, op een schaal van sociaal prestige, bepaalt zijn toegang tot materiële en immateriële maatschappelijke goederen, of eenvoudiger gezegd: zijn levenskansen. Zo heeft onderzoek herhaaldelijk aangetoond dat sociale herkomst in belangrijke mate de onderwijskansen van een kind determineert, en, mede als gevolg daarvan, zijn of haar arbeidsmarktkansen (Boudon, 1974; Bourdieu, 1979; Pasteels, 1995; Nicaise e.a., 2000). Uit bovenstaande definitie van stratificatie vloeit voort dat sociale (kansen)ongelijkheid inherent is aan elke gestratificeerde samenleving.

Zoals in 2.4. duidelijk werd gemaakt, is ook onze huidige samenleving, Vlaanderen anno 2001, gestratificeerd. De vraag kan nu gesteld worden welke positie de leraar binnen deze stratificatie inneemt. Hiertoe kan het nuttig zijn de operationalisatie van het begrip stratificatie in sociologisch onderzoek onder de loep te nemen.

Het zal niet verwonderen dat in een maatschappij die getypeerd wordt als een arbeids- en een informatiemaatschappij (Castells, 1998), een maatschappij gebaseerd op het meritocratische ideaal van *achievement* ('men is wat men heeft bereikt'), dat de stratificatie hier in aanzienlijke mate gebeurt op grond van het opleidings- en beroepsniveau dat iemand weet te verwerven. In stratificatiestudies, studies die tot doel hebben de positie van een individu of een maatschappelijke groep binnen een sociaal gestratificeerde maatschappij te bepalen, hebben sociologen dan ook steeds bijzondere aandacht gehad voor de criteria opleiding en beroep.

Aangezien de individuen die wij in onze studie sociaal trachten te situeren allen één kenmerk gemeen hebben, namelijk het feit dat ze het beroep van leraar uitoefenen, kunnen we ons in wat volgt concentreren op het geven van een overzicht van diverse reeds ontwikkelde beroepenschalen. De operationalisatie van het stratificatiebegrip wordt in dit onderzoek m.a.w. gedetermineerd door de specificiteit van de opdracht, m.n. het beschrijven van de maatschappelijke positie van de leraar.

Niettemin zal ook opleiding als stratificerende factor opduiken in de analyses, meer bepaald wanneer we leerkrachten onderling gaan vergelijken. Het is plausibel dat de differentiële maatschappelijke positie van b.v. een kleuteronderwijzer en een leraar hoger secundair onderwijs (cf. prestigeschaal van Elchardus in 2.5.3.), minstens gedeeltelijk op een verschil in opleidingsniveau kan teruggevoerd worden.

2.5.2. Typologie van beroepenschalen

Er zijn de afgelopen eeuw heel wat beroepenschalen en beroepenladders ontwikkeld. Naar gebruik kunnen we grosso modo twee types onderscheiden: schalen die men kan aanwenden om personen te plaatsen op de sociale ladder, en indelingen die toelaten beroepen als zodanig te beoordelen, b.v. naar aantrekkelijkheid of functieniveau.

Het eerste soort schalen, dat een comparatieve situering van beroepen beoogt, is veruit in de meerderheid en sluit het nauwst aan bij het sociale stratificatievraagstuk. Deze schalen kunnen verder opgesplitst worden naargelang ze beroepen op discrete of op continue wijze indelen. Bij discrete schalen worden beroepen gegroepeerd in categorieën, en corresponderen met deze beroepsgroepen verschillende sociale lagen of strata. Een voorbeeld is de classificatie van Goldthorpe e.a. (1980), waarbij beroepen, op grond van gemeenschappelijke kenmerken, in één van de tien categorieën worden geplaatst. In het ontwerp van continue schalen waagt men zich niet aan de classificatie van beroepen en het afbakenen van sociale lagen, maar tracht men elk afzonderlijk beroep op één - doorgaans numerieke - schaal te plaatsen. Deze continue beroepenschalen vallen op hun beurt uiteen in prestigeschalen en zogenaamde S.E.S.-schalen, waarbij S.E.S. staat voor sociaal-economische status.

Bij de constructie van een S.E.S.-schaal berekent men de positie van beroepen op basis van objectieve kenmerken, zoals het loon dat mensen met dit beroep gemiddeld verdienen en het opleidingsniveau dat voor de uitoefening van het beroep vereist is. Men baseert zich hierbij op socio-economische indices en op empirische gegevens uit beroepenstudies.

Prestigeschalen komen op een meer subjectieve wijze tot stand, namelijk via schaling van een reeks beroepen door een representatieve staal van de bevolking ("leken") of door deskundigen.

Aangezien de individuen die wij in onze studie sociaal trachten te situeren allen één kenmerk gemeen hebben, namelijk het feit dat ze het beroep van leraar uitoefenen, kunnen we ons in wat volgt concentreren op het geven van een overzicht van diverse reeds ontwikkelde beroepenschalen. De operationalisatie van het stratificatiebegrip wordt in dit onderzoek m.a.w. gedetermineerd door de specificiteit van de opdracht, m.n. het beschrijven van de maatschappelijke positie van de leraar.

Niettemin zal ook opleiding als stratificerende factor opduiken in de analyses, meer bepaald wanneer we leerkrachten onderling gaan vergelijken. Het is plausibel dat de differentiële maatschappelijke positie van b.v. een kleuteronderwijzer en een leraar hoger secundair onderwijs (cf. prestigeschaal van Elchardus in 2.5.3.), minstens gedeeltelijk op een verschil in opleidingsniveau kan teruggevoerd worden.

2.5.2. Typologie van beroepenschalen

Er zijn de afgelopen eeuw heel wat beroepenschalen en beroepenladders ontwikkeld. Naar gebruik kunnen we grosso modo twee types onderscheiden: schalen die men kan aanwenden om personen te plaatsen op de sociale ladder, en indelingen die toelaten beroepen als zodanig te beoordelen, b.v. naar aantrekkelijkheid of functieniveau.

Het eerste soort schalen, dat een comparatieve situering van beroepen beoogt, is veruit in de meerderheid en sluit het nauwst aan bij het sociale stratificatievraagstuk. Deze schalen kunnen verder opgesplitst worden naargelang ze beroepen op discrete of op continue wijze indelen. Bij discrete schalen worden beroepen gegroepeerd in categorieën, en corresponderen met deze beroepsgroepen verschillende sociale lagen of strata. Een voorbeeld is de classificatie van Goldthorpe e.a. (1980), waarbij beroepen, op grond van gemeenschappelijke kenmerken, in één van de tien categorieën worden geplaatst. In het ontwerp van continue schalen waagt men zich niet aan de classificatie van beroepen en het afbakenen van sociale lagen, maar tracht men elk afzonderlijk beroep op één - doorgaans numerieke - schaal te plaatsen. Deze continue beroepenschalen vallen op hun beurt uiteen in prestigeschalen en zogenaamde S.E.S.-schalen, waarbij S.E.S. staat voor sociaal-economische status.

Bij de constructie van een S.E.S.-schaal berekent men de positie van beroepen op basis van objectieve kenmerken, zoals het loon dat mensen met dit beroep gemiddeld verdienen en het opleidingsniveau dat voor de uitoefening van het beroep vereist is. Men baseert zich hierbij op socio-economische indices en op empirische gegevens uit beroepenstudies.

Prestigeschalen komen op een meer subjectieve wijze tot stand, namelijk via schaling van een reeks beroepen door een representatieve staal van de bevolking ("leken") of door deskundigen.

kunnen interpreteren, gaat onze voorkeur uit naar instrumenten waarbij de onderzoeker de invulling van het prestigebegrip door de beoordelaars stuurt of tenminste controleert.

We hebben de typologie opgebouwd op grond van resp. het gebruik, het 'meetniveau' en de wijze van totstandkoming van de schaal. Er zijn nog andere criteria die men kan aanwenden om schalen te classificeren (Verhelst, 1996). Zo zijn er schalen die gebruik maken van beroepstitels (doorgaans één woord) en schalen die beroepsomschrijvingen hanteren. Het nadeel van beroepstitels is dat ze in hun algemeenheid de beoordelaar vaak te weinig informatie verschaffen (b.v. 'fabrieksarbeider', 'zaakvoerder'). De keerzijde van beroepsomschrijvingen is dat ze niet uniek zijn: elk beroep kan op verschillende wijzen omschreven worden en de connotaties die in de omschrijving vervat liggen zullen hoe dan ook de beoordeling beïnvloeden. Een ander, meer wezenlijk onderscheidend kenmerk van beroepenschalen is het aantal en de aard van de opgenomen beroepen: het kan gaan om een beperkte, min of meer arbitraire selectie (b.v. 20 beroepen uit een zelfde economische sector, aangevuld met enkele referentieberoepen) of om een exhaustieve lijst van beroepen, die b.v. steunt op de gegevens van de laatste volkstelling. Het spreekt voor zich dat schalen waaraan een systematische classificatie van beroepen ten grondslag ligt de meest waardevolle zijn.

Een aparte plaats in het gamma van beroepsschalen wordt ingenomen door instrumenten die ook de niet-beroepsactieven – toch een niet-onaanzienlijk deel van de bevolking – in de schaalconstructie trachten op te nemen. Men kan deze lacune in de traditionele beroepsschalen opvangen door terug te grijpen naar het vorige beroep van de niet-werkende, of door het beroep van een andere persoon in het huishouden in rekenschap te nemen. Een betere oplossing echter is de door Bakker (1992) voorgestelde sociale afstandsschaal, waarin hij naast 98 beroepscategorieën 8 categorieën van niet-werkenden introduceert. Hij schaalt deze categorieën op grond van de mate waarin zij, door niet deel te nemen aan het beroepsleven, het risico lopen sociaal uitgesloten te geraken.

2.5.3. Plaats van de leraar op vier Belgische en Nederlandse beroepenschalen

In deze sectie worden vier beroepenschalen besproken. We hebben de selectie beperkt tot Belgische en Nederlandse schalen. Andere criteria waren de onderliggende beroepenclassificatie (er moest minstens één lerarenberoep in de schaal opgenomen zijn) en de klaarblijkelijke deugdelijkheid van het instrument. De bespreking houdt een woordje uitleg in over de aard en constructiewijze van de schaal, een presentatie in tabelvorm van de scores van de opgenomen lerarenberoepen en enkele relevant geachte referentieberoepen, en enige

leraar aan een h.b.s. (hogere burgerschool) of een gymnasium meer aanzien dan zijn collega in de ambachtsschool.

De vijf statusdimensies van Vanhoutvinck

In 1975 liet de Leuvense socioloog **Vanhoutvinck** 70 mensen 64 beroepen scoren op 5 dimensies, die hij als 'statuswaarden' aanduidde: het inkomen dat men met het beroep verwerven kan, de gespecialiseerde kennis die vereist is om het beroep uit te oefenen, de verantwoordelijkheid die men in de beroepsuitoefening draagt, het maatschappelijk nut van de beroepsprestaties en de invloed in de samenleving die men heeft dankzij de beroepsuitoefening. Uit de antwoorden werd voor iedere dimensie een quasi-intervalschaal met een twaalftal beroepen gedistilleerd. Daarna werd aan studenten van een sociale hogeschool gevraagd met welk van deze beroepen zij hun toekomstig beroep, dit van sociaal assistent, het best vergelijkbaar vonden. Ofschoon deze studie niet de constructie van een nieuwe beroepenschaal als opzet had, is de gevolgde werkwijze interessant: het gaat hier om een subjectieve maar gecontroleerde want geleide inschatting van de beroepsstatus. De dimensies zijn, zo geeft de auteur toe, arbitrair gekozen (Vanhoutvinck, 1975, p.15), maar ook naar onze ervaring zijn beroepsinkomen, beroepskennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en maatschappelijke invloed reële componenten van het status- en prestigeconcept dat mensen in onze samenleving hanteren.

leraar aan een h.b.s. (hogere burgerschool) of een gymnasium meer aanzien dan zijn collega in de ambachtsschool.

De vijf statusdimensies van Vanhoutvinck

In 1975 liet de Leuvense socioloog **Vanhoutvinck** 70 mensen 64 beroepen scoren op 5 dimensies, die hij als 'statuswaarden' aanduidde: het inkomen dat men met het beroep verwerven kan, de gespecialiseerde kennis die vereist is om het beroep uit te oefenen, de verantwoordelijkheid die men in de beroepsuitoefening draagt, het maatschappelijk nut van de beroepsprestaties en de invloed in de samenleving die men heeft dankzij de beroepsuitoefening. Uit de antwoorden werd voor iedere dimensie een quasi-intervalschaal met een twaalftal beroepen gedistilleerd. Daarna werd aan studenten van een sociale hogeschool gevraagd met welk van deze beroepen zij hun toekomstig beroep, dit van sociaal assistent, het best vergelijkbaar vonden. Ofschoon deze studie niet de constructie van een nieuwe beroepenschaal als opzet had, is de gevolgde werkwijze interessant: het gaat hier om een subjectieve maar gecontroleerde want geleide inschatting van de beroepsstatus. De dimensies zijn, zo geeft de auteur toe, arbitrair gekozen (Vanhoutvinck, 1975, p.15), maar ook naar onze ervaring zijn beroepsinkomen, beroepskennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en maatschappelijke invloed reële componenten van het status- en prestigeconcept dat mensen in onze samenleving hanteren.

begin van de jaren 90 geactualiseerd door de Afdeling Dataverzameling en analyse van de K.U.Leuven. De corresponderende prestigescores daarentegen kenden nog geen update.

Tabel 2.3. Het prestige van onderwijsberoepen en enkele referentieberoepen (Elchardus, België, 1979)

Beroep	Score
Huisdokter	78
Directeur middelbare school	72
Advocaat	71
Zaakvoerder van een bankfiliaal	67
Directeur lagere school	66
Apotheker	64
Leraar **hoger middelbaar** onderwijs (ASO, TSO)	64
Leraar voor doven, blinden, mentaal gehandicapten enz.	62
Andere leraars en beroepen in het onderwijs	62
Personeelsdirecteur	58
Hoofdverpleger	58
Leraar **lager middelbaar** onderwijs (ook lager technisch)	57
Leraar lager onderwijs (**onderwijzer**)	57
Leraar in het beroepsonderwijs	57
Sociaal/maatschappelijk assistant	56
Journalist	55
Boekhouder bij een firma	55
Secretaresse	53
Loketbediende in een bank	48
Studiemeester	50
Priester, pastoor	49
Leraar voorschoolse opvoeding (**kleuteronderwijzer**)	49
Politieagent of rijkswachter	40

Wat we bij Van Heek zagen, stellen we ook in Elchardus' studie vast: het prestige van het beroep van leraar ligt algemeen gesproken relatief hoog. Het verband tussen prestige en onderwijsniveau volgt hier evenwel een minder lineair patroon: zo worden de leraar lager secundair onderwijs en de onderwijzer gemiddeld gesproken even hoog ingeschat.

De tweedimensionele beroepenladder van Blees-Booij

De Nederlandse **Blees-Booij** stelde in 1994 een tweedimensionale sociaal-economische statusschaal op (Blees-Booij, 1994). In navolging van Bourdieu (1979) werd een onderscheid gemaakt tussen de culturele en de economische beroepsstatus, dimensies die werden geïndiceerd aan de hand van in totaal 13 variabelen, waaronder 'gemiddeld maandinkomen', 'gemiddeld

opleidingsniveau' maar b.v. ook 'gemiddeld stressniveau' en 'percentage lichamelijk zwaar werk'. In de wetenschap dat een man en een vrouw met hetzelfde beroep vaak niet dezelfde status genieten (de meeste van de 13 opgenomen kenmerken zijn seksespecifiek), nam Blees-Booij voor elk van de 74 geselecteerde beroepen de mannelijke en vrouwelijke term op. Ook vier categorieën van niet-werkenden, m.n. huisvrouw, huisman, werklozen en arbeidsongeschikten, kregen een plaats in de beroepenladder. In totaal werd dus voor in totaal 152 categorieën een culturele en een economische statusscore berekend. Recent empirisch onderzoek (o.a. Pasteels, 1995) toont aan dat deze scores sterk correleren met de prestigescores uit de Elchardus-schaal.

Tabel 2.4. De economische en culturele status van onderwijsberoepen en enkele referentieberoepen (Blees-Booij, Nederland, 1994)

Beroep	Economische status *	Culturele status *
Docenten exacte vakken, schooldirecteuren (♂)	64,94	78,28
Docenten exacte vakken, schooldirecteuren (♀)	39,37	79,47
Docenten talen, sociale/beeldende vakken (♂)	41,12	92,48
Docenten talen, sociale/beeldende vakken (♀)	31,00	99,08
Onderwijzers, kleuterleidsters (♂)	45,14	98,07
Onderwijzers, kleuterleidsters (♀)	24,05	92,54
Artsen, apothekers (♂)	96,88	64,87
Politiepersoneel, beroepsmilititairen (♂)	75,78	54,48
Produktiearbeiders chemische industrie (♂)	58,21	7,89
Verpleegkundigen (♀)	46,60	49,97
Secretaressen, typisten (♀)	21,02	42,33
Bibliothecarissen (♀)	17,30	61,66

* = factorscores omgerekend naar een schaal van 0 tot 100.

Als we de volledige rangordes bekijken, valt op dat de lerarenberoepen van alle categorieën de hoogste culturele status hebben. Op de economische statusladder vinden we het onderwijspersoneel evenwel ergens in het midden terug. Een tweede markante vaststelling is de discrepantie tussen de economische status van mannelijke en deze van vrouwelijke leraren.

Het verschil tussen maatschappelijke status en individuele perceptie

Een zeer belangrijke kanttekening bij de cijfers die hierboven werden voorgesteld, is dat zij een louter statistische - en dus macrosociologische en abstracte - werkelijkheid representeren. Beroepenschalen zijn - in het geval van S.E.S. schalen - het resultaat van het op een beredeneerde wijze sommeren van beroepskenmerken tot één score. Prestigeschalen worden

opgemaakt op basis van - per definitie arbitraire - inschattingen van statusverschillen door een heterogeen samengestelde groep van beoordelaars. Het is van kapitaal belang dat ingezien wordt dat de sociale status en het maatschappelijke prestige van een beroep niet hetzelfde zijn als de perceptie die een individu heeft van dit beroep of de waardering die hij al dan niet voelt voor personen die dit beroep uitoefenen. Er is vanzelfsprekend een niveauverschil: de geabstraheerde sociale status is een macrosociologische grootheid, een - afhankelijk van de theoretische invalshoek - reëel of geattribueerd kenmerk van een samenleving, terwijl de individuele perceptie en waardering te situeren zijn op het micro- (of meso-)niveau.

Maar er is wellicht ook een verschil in betekenis en in oorsprong. Toegespitst op de thematiek van dit onderzoeksproject zouden we de hypothese kunnen formuleren dat de perceptie van en waardering voor het lerarenberoep vooral bepaald worden door directe en indirecte contacten met en kennis over individuele leraren. Eenvoudigweg: de ervaringen die men zelf had en heeft met leraren en de onderwijservaringen van *significant others* (broers, zussen, de partner, kinderen, ...). Waardering zou dus iets zijn dat hoofdzakelijk binnen de eigen leefwereld tot stand komt. We kunnen weliswaar veronderstellen dat de herhaalde confrontatie met generaliserende uitspraken over het lerarenberoep (o.a. in de media) tot gevolg heeft dat mensen zich - bewust of onbewust - een beeld vormen van de sociale status en het maatschappelijke prestige van het beroep van leraar. Volgens ons echter zal deze perceptie – die een al dan niet correcte perceptie is van de percepties van anderen – niet de doorslag geven in de manier waarop men zelf tegen het beroep aankijkt, zeker niet indien de persoon in kwestie regelmatig in contact treedt met leraren. Wie daarentegen minder vertrouwd is met het beroep, zal zich in zijn eigen opinievorming wellicht makkelijker door uitspraken van anderen laten leiden (als voorbeeld kan hier gedacht worden aan politici, met wie er niet zoveel direct of zelfs maar indirect contact is).

Het verschil in oorsprong en betekenis tussen maatschappelijk prestige enerzijds en individuele waardering anderzijds kan ook vanuit het standpunt van de leraar worden belicht: algemene status- en prestigecijfers, zoals in deze paragraaf gepresenteerd werden, zijn niet als zodanig 'voelbaar' voor leraren. Een hoge sociaal-economische status, 'statistische' waardering, een mooi prestigegemiddelde voor zijn beroep op papier, is voor een leraar heel wat minder reëel en relevant dan de appreciatie voor zijn werk die hij – al dan niet – vanwege zijn eigen leerlingen, hun ouders of de collega's ervaart. Een leraar die zich op school miskend voelt en daarbuiten op clichés en minachting botst, kan je niet troosten met het verslag van een studie waarin zijn beroep goed scoort.

Bovenstaande bemerkingen dienen om het belang van beroepenschalen in een juiste context te plaatsen: ze zijn nuttig als algemene indicatie, als vingerwijzing, als barometer voor hoe het globaal met een beroep gesteld is in een welbepaalde samenleving op een welbepaald ogenblik. Ze mogen echter niet verward worden met percepties, denkbeelden en gevoelens die leven bij individuen. Hoge prestigecijfers hoeven gevoelens van onderwaardering bij leraren niet tegen te spreken. Het voordeel van beroepsschalen is dat zij wat leeft in een samenleving kunnen vatten in een reeks cijfertjes. De keerzijde is natuurlijk dat je in dezelfde reducerende beweging alle nuances en achtergronden verliest.

2.6. Voorstellen voor een vernieuwing van de lerarenopleiding en een herwaardering van het lerarenambt in Vlaanderen

2.6.1 Voor het decreet op de lerarenopleiding en nascholing van 1996

In de samenleving en in het onderwijs zelf is een uitvoerig debat gaande over de aard en de positie van het lerarenberoep. Hoewel dit debat al enkele decennia aan de gang is, was het lange tijd gefocust op vernieuwingen in de lerarenopleiding. De maatschappelijke positie van de leraar kreeg veel minder aandacht. Maar uiteraard was het wel de bedoeling om via de verbeterde opleiding de professionaliteit van de leraar te verhogen.

Reeds eind de jaren zeventig, naar aanleiding van de invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs, was er in Vlaanderen belangstelling voor de betekenis van de leraar en de lerarenopleiding voor de realisatie van onderwijsvernieuwing (cf. Mortier, Verhoeven & Dobbelaere, 1980). Maar vooral in de jarig tachtig kwam de discussie m.b.t. de lerarenopleiding op gang. In het begin van de jaren negentig kwamen er concrete voorstellen. De maatschappelijke en internationale druk is hier niet vreemd aan. De attractiviteit van het beroep was verminderd. De stemmen voor een herwaardering van het lerarenberoep gingen steeds luider klinken. Bovendien werd in nieuwe beleidsvisies de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs meer bij de school en de leerkracht gelegd (wat kan sporen met de opgang van het neoliberalisme, cf. 2.4.3.), met accentverschuivingen in de rol die hij kreeg toebedeeld. De herwaardering van de opvoedende kracht van de leerkracht, met aandacht voor de totale persoonlijkheidsvorming van de leerling kwam op de agenda van de opeenvolgende ministers van Onderwijs Daniël Coens (beleidsnota 1989) en vooral Luc Van den Bossche (1993).

Onder meer door de Contactgroep Universitaire Lerarenopleiding en -Vorming (CULOV) (1991) en IMTEC (International Movement towards Educational Change) (1992) werden voorstellen geformuleerd die een academisering van de verschillende lerarenopleidingen op het

oog hadden. Niveauverhoging en comprehensivering van de opleidingen waren principes die de voorstellen leidden. Hogere eisen aan de instroom en een uitstroom van een hoger niveau werden als middelen vooropgesteld om de herwaardering van het lerarenambt een elan te geven. Tevens hielden de voorstellen een pleidooi in voor een gefaseerde lerarenopleiding, waarbij de startbegeleiding van de beginnende leraar en de nascholing structureel verankerd zouden worden in het opleidingsconcept.

Deze pleidooien voor een academisering kaderden in een internationaal klimaat van niveauverhoging voor de lerarenopleiding. In Vlaanderen vonden ze echter geen gehoor. Integendeel, er was veel tegenstand van de bestaande opleidingsinstituten. Als argument werd naar voor gebracht dat het optrekken van het niveau een rem zou zijn op de aantrekkingskracht van de lerarenopleiding, met een gebrek aan kandidaten als gevolg. Bovendien zou de praktijkgerichtheid in het gedrang komen. Het is heel duidelijk dat het discours met betrekking tot de lerarenopleiding de weg opging van zelfbehoud en zelfverdediging.

Het VLIR-advies van 16 september 1993 met betrekking tot de academische lerarenopleiding was een actualisering van de standpunten die eerder in het "Witboek" (1990) waren gepubliceerd. Dit VLIR-advies sluit aan bij het Memorandum over de lerarenopleiding dat de Vlaamse Universiteiten in maart 1993 hadden verspreid. Reeds in dit Memorandum werd binnen de academische lerarenopleiding een onderscheid gemaakt tussen de initiële lerarenopleiding enerzijds en de aanvangsbegeleiding anderzijds. De initiële lerarenopleiding moest zich richten op het verwerven van startbekwaamheid en leiden tot de graad van geaggregeerde voor het onderwijs. In het advies van september 1993 ging de VLIR verder in op de gewenste studieomvang, de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van de initiële lerarenopleiding en de situering van de lerarenopleiding in de organieke structuur van de universiteiten. De aanvangsbegeleiding was een herwerking en omzetting van het idee van een 'aspirantjaar' zoals dit in het Witboek (1990) was verwoord[3]. Het VLIR-advies van 1993 bepaalde dat de aanvangsbegeleiding zich moest richten op het verwerven van doorgroeibekwaamheid en aldus een brug moest slaan tussen de initiële lerarenopleiding en de nascholing. Hiertoe werd voorzien in een (beperkt) aanbod van supervisie en seminaries georganiseerd door het opleidingsinstituut en een begeleiding door een mentor van de eigen school.

---

[3] In het Witboek (1990) werd voorgesteld om het aspirantjaar te beschouwen als deel van de initiële opleiding en als voorwaarde tot het behalen van het diploma van geaggregeerde. In het advies van september 1993 wordt de aanvangsbegeleiding evenwel losgekoppeld van het verwerven van het diploma (voorgesteld wordt om het als een voorwaarde te stellen voor een definitieve benoeming).

Op vraag van Vlaams minister van Onderwijs Luc Van Den Bossche heeft de VLOR in 1993 eveneens een advies uitgebracht in verband met de hervorming van de lerarenopleiding en de herwaardering van het lerarenambt. Vanuit een functieanalyse en een profieldiscussie werd, steunend op wetenschappelijke inzichten, door de VLOR (1993) geopteerd voor een meer open professionalisme en mobiliteit in de loopbaan. De departementen voor lerarenopleiding in de hogescholen dienen in te staan voor polyvalent opgeleide leraren basisonderwijs en semi-polyvalent opgeleide leraren lager secundair onderwijs. Een gedeelte gemeenschappelijkheid van de opleidingen voor de verschillende onderwijsniveaus (kleuter, lager, secundair onderwijs) werd aanbevolen. De duur van de opleiding moest volgens het advies van de VLOR behouden blijven op drie jaar. Belangrijk is ook dat de VLOR nadrukkelijk pleitte voor een grotere samenhang tussen de initiële opleiding, de ingroeifase, de nascholing en de pedagogische begeleiding van de leerkrachten.

In het document *Het lerarenambt in een nieuw perspectief* (1993) heeft de minister van Onderwijs een reactie gegeven op de adviezen van de VLOR en de VLIR. De titel van de discussienota geeft meteen aan in welke richting de minister wou gaan. Hij beoogde niet alleen een hervorming van de lerarenopleiding, maar een totaal nieuw perspectief voor het leraarschap. In functie van een verhoogde professionaliteit werden de initiële opleiding, de aanvangsbegeleiding, de nascholing en de loopbaan van de leerkracht in het vizier genomen. De geplande vernieuwing werd geplaatst in de context van de school als onderwijs- en opvoedingsentiteit: "de initiële lerarenopleiding als motor in een nieuwe onderwijsgemeenschap" (Van den Bossche, 1993, p. 4). De discussienota paste volledig in het streven naar decentralisering en responsabilisering van alle onderwijsbetrokkenen, in de eerste plaats de leerkrachten. Dit streven vonden en vinden we ook internationaal terug (cf. Day e.a., 2000). De taak van de overheid inzake de herwaardering van het lerarenambt moet erin bestaan "de ruimte te scheppen opdat de personeelsleden in geen enkel opzicht belemmerd worden om die beoogde herwaardering in hun werkomgeving af te dwingen" (o.c., p. 2). Over een academisering van de lerarenopleidingen werd niet gesproken. Voortgezette lerarenopleidingen moeten toelaten de mobiliteit binnen het beroep te verhogen. Toch bleven de opties in de discussienota m.b.t. de doorbreking van de vlakke loopbaan van de leerkracht eerder vaag. Vorming van opleiders en mentoren kwam slechts kort aan bod.

De discussienota bevatte een aantal positieve uitgangspunten. Hoewel onvoldoende geconcretiseerd, zouden ze de basis vormen voor het beleidsvoorstel van de Minister in 1994 en de besprekingen die uiteindelijk tot het decreet op de lerarenopleiding en de nascholing van 16 april 1996 zouden leiden. Op het vlak van opleidingsstructuren werden geen fundamentele wijzigingen doorgevoerd. De gefaseerde opleiding (met name de aanvangsbegeleiding) kwam

door het decreet onvoldoende uit de verf. De nascholing kreeg door het invoeren van een vraaggestuurd model nieuwe perspectieven (ze werd erkend als een beleidsinstrument van de school) maar de globale hervorming zoals ze in 1993 in het vooruitzicht werd gesteld bleef uit. De protesten vanuit de departementen voor Lerarenopleiding waren te groot. Het publieke debat, in sterke mate gestuurd door de onderwijskoepels, bleef nadruk leggen op het behoud van de structuren. "De machtsbewarende factor" in het onderwijsdebat (cf. Popkewitz, 1987) bleef ook in het debat van de lerarenopleiding groot. Kwaliteitsbewaking, herwaardering van het lerarenambt, een grotere professionaliteit, ... waren op dat ogenblik nog te veel slogans. Het gemis aan inhoudelijke coherentie en een echte hervorming werden door de politieke tegenstrevers trouwens op de korrel genomen. De meest ingrijpende verandering die het decreet van 1996 inhoudt, is een actualisering van het opleidingsaanbod vanuit een welomschreven profiel van het beroep van leraar, namelijk vanuit een beroepsprofiel en basiscompetenties (Maes, 1999).

2.6.2. Situering beroepsprofielen en basiscompetenties

Het decreet op de lerarenopleiding en nascholing van 16 april 1996 bepaalt dat de overheid beroepsprofielen voor leerkrachten dient uit te werken. "Het beroepsprofiel van de leraar is de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes van de leraar tijdens zijn beroepsuitoefening. Het omvat ten minste de twee volgende basiscomponenten:

- de voor alle leraarstypes gemeenschappelijke beroepsvereisten op het vlak van kennis, vaardigheden en attitudes;
- de voor een leraarstype specifieke beroepsvereisten op het vlak van kennis, vaardigheden en attitudes".

Volgens artikel 5 van het decreet zijn de basiscompetenties "de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes waarover iedere afgestudeerde moet beschikken om op een volwaardige manier als beginnend leraar te kunnen functioneren. De basiscompetenties stellen de leraar in staat door te groeien naar het beroepsprofiel. De basiscompetenties worden rechtstreeks afgeleid van het beroepsprofiel en bevatten ten minste de twee basiscomponenten die ook in het beroepsprofiel voorkomen".

De functies van de leerkracht worden omschreven vanuit een aantal clusters van *verantwoordelijkheden* die op elkaar inwerken, met name verantwoordelijkheden ten aanzien van de lerende, de school en de maatschappij (cf. Aelterman, 1995).

De ontwikkeling van de beroepsprofielen en basiscompetenties voor leraren is gebeurd vanuit een weloverwogen onderwijskundig concept. De Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) heeft steunend op onderzoek ter zake (Aelterman, 1995) gekozen voor het interactieve denkmodel van Banathy (1987), waarin de interactie tussen de kennisruimte (de wetenschappelijke inzichten) en de contextruimte (de maatschappelijke context en het afnemende onderwijsveld) centraal staat. Externe eisen geformuleerd door het onderwijsveld werden voortdurend getoetst aan de beschikbare onderwijskundige en sociologische kennis. Ook de omgekeerde beweging werd gevolgd. Is datgene wat door de onderwijskundigen vooropgesteld wordt haalbaar en realiseerbaar op de werkvloer? Het is belangrijk dit wetenschappelijk referentiekader in de contextuele analyse van de vernieuwingen m.b.t. de lerarenopleiding en de herwaardering van het lerarenambt mee te nemen.

Bij de samenstelling van de werkgroepen die moesten instaan voor de ontwikkeling van de beroepsprofielen heeft de DVO met dit interactieve model rekening gehouden. Zowel onderwijskundigen, lerarenopleiders, leerkrachten als directies hebben aan de ontwikkeling van de beroepsprofielen en basiscompetenties meegewerkt. Het debat met het onderwijsveld is, voorafgaand aan de besprekingen in de Vlaamse Regering en het Vlaams Parlement, gevoerd via de Vlaamse Onderwijsraad.

Met de beroepsprofielen en de basiscompetenties voor leraren doet de overheid uitspraken over de wijze waarop leraren dienen te functioneren. Ze drukken uit welke eisen onderwijs en maatschappij (waarin de wetenschappelijke wereld haar plaats heeft) stellen aan de ervaren en de beginnende leerkrachten. De overheid geeft een niveau aan waarnaar leerkrachten dienen te groeien. Het beroepsprofiel is een ideaalbeeld dat als streefmodel dient voor de professionele ontwikkeling van iedere leerkracht. De beroepsprofielen en basiscompetenties zijn door de DVO opgemaakt, vervolgens werd advies uitgebracht door de VLOR en op 19 december 1998 werden ze door het Vlaams Parlement bekrachtigd. Ze worden verantwoord vanuit de kwaliteitsbewakende opdracht die de overheid heeft.

De onderwijsvisie waarvoor de DVO bij het uittekenen van de ontwerpen voor de beroepsprofielen en basiscompetenties, heeft geopteerd, is een *emancipatorische* en *een leerlinggerichte* onderwijsvisie. Dit betekent opvoeden tot verantwoordelijkheid, mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin, binnen de contouren van een democratische samenleving, met ontplooiingskansen voor eenieder, emancipatie dus in relatie tot de andere. Het is deze onderwijsvisie die ook aan de basis lag van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

2.6.3 Professionaliteitsopvatting die ten grondslag ligt aan de beroepsprofielen en basiscompetenties

De beroepsprofielen[4] worden gedragen door een professionaliteitsconcept dat verder reikt dan de traditioneel technisch instrumentele visie, een visie waarin de leraar als een uitvoerder wordt beschouwd van concepten, ideeën die anderen (leerplanmakers, wetenschappers, beleidsmensen, ...) hebben ontworpen, een visie waarbij de leraar aan het eind van de productielijn staat, iemand die tussen de kennis en het kind staat. Zonder de voeling met de realiteit te verliezen heeft de Dienst voor Onderwijsontwikkeling ervoor geopteerd om een beroepsprofiel uit te tekenen dat een innoverende kracht in zich heeft. Een verruimde professionaliteitsopvatting met nadruk op het open en procesmatig karakter van de professionaliteit van de leerkracht ligt aan de basis, gestuurd door een professionaliteitsconcept gelinkt aan de rol van de leraar in de samenleving en de pedagogische en morele imperatieven van het leraarschap (Kremer-Hanyon, 1991).

In deze visie verwijst professionaliteit naar "het kunnen reflecteren op onderwijs- en leergedragingen en opvoedingssituaties, teneinde op grond van gesystematiseerde, geordende kennis (vakkennis, pedagogische en onderwijskundige kennis) en op grond van gedocumenteerde mens- en onderwijsopvattingen in een bepaalde situatie verantwoorde beslissingen te kunnen nemen" (Aelterman, 1995, steunend op Knoers, 1987). De professionaliteit van de leerkracht wordt dus omschreven vanuit een capaciteit om kennis te mobiliseren en te actualiseren in functie van de context (school, klas en leerlingengroep) waarin de leerkracht moet werken. In dit professioneel ontwikkelingsproces van de leerkracht ligt de nadruk op het verhogen van de beslissingskracht van de leerkracht (*empowerment*), gestoeld op een visie op onderwijs, op (zelf)verantwoording en een opbouwende dialoog met de samenleving (*open professionalisme*). Meesterschap, dat zich uitdrukt in een bewustzijn van de eigen capaciteiten en vooral in een engagement om die te blijven ontwikkelen, in een reflectieve, onderzoekende houding *(the teacher as a researcher)*, wordt tot doel gesteld.

In deze *dynamische visie* op de professionaliteit van de leerkracht wordt het leraar-zijn als een permanent leerproces beschouwd, als een ontwikkelingsproces, waardoor de leerkracht steeds beter greep krijgt op zijn eigen functioneren om aldus beter in staat te zijn de onderwijsdoelstellingen te realiseren. De verantwoordelijkheid voor de professionele groei wordt vanuit het beroepsprofiel bij de leerkracht zelf gelegd (de leerkracht als innovator). Met deze

---

[4] Conform de eis van het decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing van 1996 is naast een gemeenschappelijk beroepsprofiel ook per leraarstype (de leraar kleuteronderwijs, de leraar lager onderwijs, de leraar secundair onderwijs - groep 1 en de leraar secundair onderwijs - groep 2) een specifiek beroepsprofiel geformuleerd. Hetzelfde geldt voor de basiscompetenties.

these wordt zeker geen afbreuk gedaan aan het feit, dat de professionele ontwikkeling van de leerkracht ook een *interactioneel gebeuren* is (cf. Clement, Staessens & Vandenberghe, 1994; Knoers & Bergen, 1994). Er is niet alleen de interactie met de leerlingen, het wezenlijke van het onderwijsproces, maar er is ook de interactie met de beroepsomgeving (de collega's, de directie, de ouders en de gehele schoolomgeving). De professionele ontwikkeling van de leerkracht wordt gestimuleerd door contacten, uitwisseling van ervaringen. Het systematisch overleggen met anderen ondersteunt het reflecterend handelen, maakt het eigen handelen doorzichtig, zet aan tot het zoeken naar verheldering, verdieping. Vanuit die interactie met collega's kan dus een leerproces op gang komen. Belangrijk is dus dat de leerkracht kan fungeren in een team van leerkrachten die elkaar ondersteunen in hun professionele ontwikkeling en in collegiaal verband de verantwoordelijkheden die de beroepsprofielen naar voren schuiven, kunnen opnemen. Deze verruimde professionaliteitsopvatting verbreedt dus de taken en verantwoordelijkheden van leraren. Maar dit vereist dat leraren hun individuele autonomie in de klas ruilen voor een gedeelde autonomie in de school (Van Huizen, 2000).

Een dergelijk professionaliteitsconcept verwijst naar een emancipatorische visie op de leerkracht (zie de parallel met de emancipatorische en leerlinggerichte onderwijsvisie van de eindtermen die de leraar geacht wordt te realiseren). Verantwoordelijkheid en zelfontplooiing, een actieve bijdrage aan het onderwijs, gedragen vanuit een mensvisie die de mens voorstelt in een voortdurende dialoog en interactie met zijn omgeving. De leraar krijgt verantwoordelijkheid om in een collegiaal verband zorg te dragen voor de conceptie en de uitvoering van het onderwijs *(the teacher as a curriculummaker)*. De leerkracht krijgt (opnieuw) autoriteit. Wat uiteraard niet betekent dat de leerkracht zomaar kan doen wat hij of zij wil. Er is immers de noodzakelijke maatschappelijke verantwoording, er is een door de overheid bepaald kader (o.m. de eindtermen). Taakautonomie wordt in deze verruimde professionaliteitsopvatting niet gescheiden van transparantie en verantwoording.

Dit alles moet leerkrachten veerkracht geven bij onderwijsvernieuwing. Deze *verruimde professionaliteit* is een noodzakelijke voorwaarde voor de uitbouw van de lokale autonomie van de school. Ze spoort met de standpunten van de VLOR geformuleerd in 1993 en herhaald in het advies van de VLOR m.b.t. de beroepsprofielen in juli 1997. De leraar komt in het centrum van de onderwijskwaliteit te staan.

2.6.4. Voorwaarden tot implementatie van de beroepsprofielen

Hierboven is uiteengezet dat de maatschappij via de beroepsprofielen van leraren vraagt om invulling te geven aan nieuwe opdrachten en verantwoordelijkheden. Het is duidelijk dat de

onderwijsvisie waaraan de beroepsprofielen uitdrukking geven, niet impliceert dat deze ook daadwerkelijk gerealiseerd wordt in het onderwijsveld. Zoals hierboven aangehaald wordt in de beroepsprofielen immers de verantwoordelijkheid voor de professionele groei bij de leerkracht zelf gelegd. Het is een leerproces dat voortspruit uit de interactie tussen de leerkracht enerzijds, met zijn beroepsmatig en persoonsgebonden factoren (zijn kennis, vaardigheden en subjectieve opvattingen) en de beroepsomgeving anderzijds (de collega's, de leerlingen, de directie, de ouders,...). Dit sluit aan bij de interpretatieve sociologie die stelt dat situaties maar betekenis krijgen door de interactie die ontstaat tussen diegenen die aan die situatie deelnemen. Vanuit de optiek van professionele ontwikkeling geldt dus het interactionele ontwikkelingsparadigma: hoe meer inspirerende leerervaringen, hoe verder zij in hun professionele ontwikkeling zullen vorderen (Clement, Staessens & Vandenberghe, 1993).

Het veranderings- of vernieuwingsproces wordt dus van onderuit op gang gebracht. De professionele ontwikkeling van leraren wordt gestimuleerd door contacten en uitwisseling van ervaringen. Het systematisch overleggen met anderen ondersteunt het reflecterend handelen, maakt het eigen handelen doorzichtig, zet aan tot het zoeken naar verheldering en verdieping. Vanuit die interactie met collega's kan dus een leerproces tot stand komen. Maar hoe leerkrachten met die leerkansen omspringen, wordt in hoge mate bepaald door hun eigen onderwijsopvattingen en hun eigen beroeps- en carrièreopvattingen. Uiteraard kan de school als organisatie zgn. "werkplaatscondities" (cf. Clement, Staessens & Vandenberghe, 1994) scheppen om die professionele ontwikkeling te ondersteunen en die leerkansen te creëren. Een grote verantwoordelijkheid ligt hier bij de schoolleiding. Om professionele groei te ondersteunen is een emancipatorisch personeelsbeleid immers een voorwaarde: de school dient uit te gaan van een geloof in de mogelijkheden van haar mensen.

Refererend aan het begrippenkader van Clement, Staessens & Vandenberghe (1994) geeft Aelterman (1998) een aantal belangrijke werkplaatscondities die voortkomen uit dit emancipatorisch personeelsbeleid en die het professionele groeimodel kunnen ondersteunen. Ze zijn een noodzakelijke voorwaarde om vorm te geven aan het beroepsprofiel zoals door de overheid ontwikkeld omdat ze bepalend zijn voor de leerruimte van leerkrachten op school:

(1) een continue en systematische aandacht voor overleg, teamwerking en reflectie (vakgroepwerking, schoolwerkplanontwikkeling, overleg rond leerlingbegeleiding, co-teaching, ...);

(2) opvang- en begeleidingsstructuren voor beginnende leerkrachten en ruimte om leerkrachten in opleiding te begeleiden;

(3) ondersteuning en feedback aan leerkrachten (begeleidings- en functionerings-gesprekken, intervisiemogelijkheden, ...);

(4) ruimte voor nascholing en vorming binnen of buiten schoolverband;

(5) participatiemogelijkheden voor leerkrachten m.b.t. schoolbeleidsaspecten (directeur en leerkracht zijn partners), betrokkenheid dus van eenieder.

Vanuit het besef dat het mooie discours uit de beroepsprofielen de implementatie in het onderwijsveld niet garandeert, is het belangrijk na te gaan hoe leraren zelf dit beleven. In de beroepsprofielen is weliswaar gezocht "naar een evenwicht tussen realiteitszin en continuïteit aan de ene kant en de bereidheid om nieuwe wegen in te slaan aan de andere kant". Dat betekent dat hoewel de innoverende kracht van de beroepsprofielen hoog is, er naar gestreefd werd om de voeling met de realiteit te behouden (cf. 2.6.3.). De vraag is evenwel hoe leraren en andere direct onderwijsbetrokkenen hiermee omgaan. Is er een spanning tussen wat de beroepsprofielen over het lerarenberoep zeggen en hoe leraren en andere onderwijsbetrokkenen dit percipiëren?

3. Kritische bespreking van de actuele situatie

3.1. Het tekort aan leraren beïnvloedt de herwaardering van de leraar als beleidsthema

Uit recente internationale gegevens blijkt dat wereldwijd een groeiend tekort is aan gekwalificeerde leraren. Er is hoofdzakelijk een tekort aan leraren wiskunde, wetenschappen en vreemde talen (ILO, 1996). Bovendien blijkt uit de OESO-publicatie 'Education at a Glance' (OECD, 2001) dat bijna alle OESO-landen zowel in het basis- als het secundair onderwijs kampen met het probleem van de veroudering van het lerarenkorps. De gerapporteerde cijfers tonen aan dat er momenteel onvoldoende instroom van nieuwe leraren is om te compenseren voor het grote aantal leraren dat in het volgende decennium de pensioengerechtigde leeftijd zal bereiken. Duidelijk is dat in nagenoeg alle geïndustrialiseerde landen het probleem van het (nakende) lerarentekort op de politieke agenda staat. Maatregelen die de verschillende landen nemen om de huidige tekorten op te vangen betreffen o.m. een hervorming van de aanwervingsprocedures (versoepeling van de aanwervingsvoorwaarden[5]) en een verhoging van de leerkracht/leerling ratio (Brandt, Van Petegem & Rymenans, 2000). Dit heeft uiteraard

[5] Deze versoepeling van de toegangsvoorwaarden tot het lerarenberoep staat haaks op de criteria die Harries-Jenkins (1970) hanteert bij de typering van het begrip professie. Immers: hoe strikter de toelatingscriteria, hoe meer er sprake is van een professie.

gevolgen voor de onderwijskwaliteit en voor de maatschappelijke waardering van de professionaliteit van het beroep.

Ook in Vlaanderen is in het lerarenberoep een crisis ontstaan. Uit het arbeidsmarktrapport van 2000 (Poelmans, 2001) blijkt dat de scholen van het lager onderwijs de voorbije schooljaren te kampen hadden met een groeiend tekort aan (competente) onderwijzers. Volgens prognoses zijn er de komende vier jaar in het lager onderwijs 1.722 leerkrachten te weinig. Secundaire scholen worden geconfronteerd met een aanzienlijk tekort aan leraren lager secundair onderwijs. Maar ook in de andere onderwijsniveaus zijn er problemen. Hoewel het aanbod kleuteronderwijzers momenteel nog altijd de vraag overtreft, is dit overschot lang niet meer comfortabel en in bepaalde regio's (o.m. Vlaams Brabant en Brussel) is de kritische grens reeds bereikt. In het hoger secundair onderwijs zijn er vooral specifieke tekorten, m.n. in de zogenaamde knelpuntvakken. Het betreft hier de hoofdvakken zoals Nederlands, wiskunde, Frans, ... maar ook praktijkvakken als mechanica, hout, bouw.

Een vakgebonden benadering leert verder dat de tekorten voor het secundair onderwijs in zijn geheel het grootst zijn voor de leraars technische en praktische vakken. In het algemeen vormend onderwijs is er vooral een gebrek aan leraren wiskunde en fysica (Poelmans, 2001). Niet toevallig zijn dergelijke deskundigen zeer gevraagd in het bedrijfsleven.

De scholen vangen het lerarentekort op door zittende leerkrachten meer te laten werken, maar vooral door leerkrachten aan te trekken die niet over de vereiste of voldoende geachte diploma's beschikken[6] (Poelmans, 2001). Vandaag laat de schaarste aan onderwijsverstrekkers zich al duidelijk voelen: voor vervangingen vinden scholen nog moeilijk - en vaak geen - leerkrachten die beschikken over de vereiste kwalificaties, aan gepensioneerde leerkrachten wordt gevraagd om opnieuw les te geven en steeds vaker worden kleuteronderwijzers ingeschakeld in het lager onderwijs waardoor op de arbeidsmarkt van het kleuteronderwijs bijkomende spanning te verwachten is. In het secundair onderwijs krijgen leerlingen vaak geen les in bepaalde vakken of worden ze samen gezet met andere klassen.

Zeker is dat op lange termijn maatregelen zullen moeten genomen worden om de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep te vergroten. Vooral omdat onderwijs in Vlaanderen zijn aantrekkingskracht verloren heeft bij segmenten van de arbeidsmarkt waaruit vroeger gerekruteerd werd. Deze mensen hebben nu immers toegang tot andere professionele beroepen die om diverse redenen voor hen aantrekkelijker zijn. Zo blijkt trouwens dat procentueel steeds

[6] Hier geldt dezelfde kritische bedenking als in de vorige voetnoot.

minder leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs zich inschrijven voor de lerarenopleidingen aan de hogeschool[7].

In de discussie over de aantrekkingskracht van het lerarenberoep wordt vaak beweerd dat het actuele lerarentekort een symptoom is van een afgenomen maatschappelijke waardering voor de leraar en/of een statusdaling van het lerarenberoep (o.a. Van Beneden, 1991; Verloop, 1995; Vincken, 2000; Schepers, 2000). Dit idee werd recent in vraag gesteld door Sikkes (2000). Zoals hierboven werd aangehaald, wijzen sociaal-historische studies uit (o.a. Van Oenen & Karsten, 1991; Depaepe, De Vroede & Simon, 1993) dat een statusdaling zeer moeilijk te verantwoorden is vanuit historisch perspectief. Karsten (2000) stelt dat het lerarenberoep op dit moment een duidelijke maatschappelijke missie (cf. de zendingsopdracht in de 19de eeuw) ontbeert en dat daardoor leraren voortdurend het gevoel hebben ondergewaardeerd te worden door de samenleving.

Hoewel de laatste jaren in Vlaanderen en Nederland geen echt statusonderzoek meer gedaan is, zijn er wel bepaalde onderdelen van peilingonderzoeken die een indicatie geven van de waardering die de publieke opinie heeft voor de leraar. Uit een survey van de Vlaamse INES-groep (Daems, Leysen & Van Petegem, 1996) blijkt dat leraren in het secundair onderwijs door individuele leden van de samenleving gerespecteerd worden. Opvallend is echter dat de individuele leden ervan overtuigd zijn dat de samenleving als geheel hun respect veel minder deelt. Op de vraag 'hoe worden leraren van het secundair onderwijs door u zelf gewaardeerd?', vinden de onderzoekers 90,5% van de antwoorden terug in het positieve veld (= 'tamelijk gewaardeerd' of 'zeer gewaardeerd'). Terwijl op de vraag 'hoe denkt u dat leraren in het secundair onderwijs door de mensen in het algemeen gewaardeerd worden?' slechts 64,1% een positief geladen antwoord geeft. Gelijkaardige bevindingen werden gedaan in de Onderwijsmeter (Vrieze, Van Kessel & Mensink, 2000), een survey die jaarlijks wordt uitgevoerd in opdracht van het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Uit de resultaten blijkt dat de maatschappelijke waardering voor de leraar hoog is. Respectievelijk 87% en 86% van de ondervraagden geven aan dat ze veel waardering hebben voor de leraar basis of voortgezet onderwijs maar minder dan de helft (resp. 45% en 44%) denkt dat de leraren door de Nederlanders in het algemeen hoog aangeslagen worden. Er werden geen significante verschillen vastgesteld tussen mensen met en mensen zonder kinderen. Sikkes

[7] Uit cijfers verstrekt door het departement Onderwijs blijkt dat in het academiejaar 1992-1993 nog bijna 58% van de studenten uit een ASO-richting kwam. In het academiejaar 2000-2001 was dat nog de helft. De verschuiving is het grootst in de opleiding tot onderwijzer en leraar secundair onderwijs - groep 1.

(2000) meent dat deze cijfers aantonen dat leraren erin geslaagd zijn om hun gevoel van onderwaardering aan de bevolking over te dragen.

Zeker is dat een al dan niet vermeend gebrek aan maatschappelijke waardering niet de enige oorzaak is van de actuele lerarenschaarste. Poelmans (2001) wijst erop dat de situatie op de onderwijsarbeidsmarkt in Vlaanderen vandaag onderhevig is aan een reeks ontwikkelingen die zich ook voordoen in de ons omringende landen en die kunnen gelden als de hoofdoorzaken voor het huidige tekort aan leerkrachten:

- de vergrijzing van het personeel, wat de vraag naar leerkrachten de volgende jaren sterk zal doen stijgen. Ook andere beroepssectoren ontsnappen niet aan het fenomeen van de vergrijzing van de bevolking en de daaruit voortvloeiende dalende instroom van jonge arbeidskrachten. Dit zal de concurrentieslag op de arbeidsmarkt nog aanscherpen;
- de gunstige economische conjunctuur, met in het algemeen een krappere arbeidsmarkt als gevolg;
- de verenging van de vraag naar arbeidskrachten: vooral de vraag naar hoogopgeleide werknemers stijgt, en het onderwijs kan onvoldoende of niet concurreren met andere sectoren op de arbeidsmarkt die hun wervingsbeleid ook op deze hooggeschoolden focussen.

Om aantrekkelijker te worden, moet het lerarenberoep dus zijn competitiviteit op de arbeidsmarkt versterken. Volgend citaat uit een rapport van CSEE/ETUCE (1994) geeft zeer goed weer dat hierbij tal van factoren met elkaar verweven zijn.

> *"Educational personnel's status must derive from such aspects as qualifications, knowledge, skills and commitment, and must be reflected in society's appreciation expressed by means of respected teachers' autonomy in the classroom, the accorded pay level comparable with salaries in comparable other professions, and the material working conditions on which they should have direct or indirect impact through active involvement in educational decision-making".*

In het Vlaams Regeerakkoord van 1999 en het beleidsplan van minister van Onderwijs Marleen Vanderpoorten, aangetreden in de zomer van 1999, is de herwaardering van de leraar een belangrijk beleidsthema. Ook hier is aandacht voor de interdependentie van verschillende domeinen. We citeren uit de mededeling die ter zake is gedaan. "De maatschappelijke waardering van de onderwijsverstrekker is echter een complexe problematiek. Daarom zal de Vlaamse regering een samenhangend en omvattend actieplan opstellen, om op basis hiervan een ruim maatschappelijk debat over het leraarschap te initiëren en te stimuleren. Dit plan moet

kaderen in een totaalvisie over het leraarschap en kan niet voorbijgaan aan aspecten zoals opleiding van leraren, schoolorganisatie, wisselwerking school en bedrijfsleven, algemene arbeidsvoorwaarden, enz.". Het maatschappelijk debat is in het voorjaar van 2000 gestart met een aantal hoorzittingen in de Commissie Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid van het Vlaams Parlement waarbij naar de verschillende actoren in het onderwijsveld is geluisterd. In het schooljaar 2000-2001 is een beleidsevaluatie van start gegaan naar de implementatie van de vernieuwingen in de lerarenopleiding, in het bijzonder de eraan verbonden basiscompetenties. Teams van deskundigen en medewerkers van het departement Onderwijs hebben alle instituten voor lerarenopleiding in Vlaanderen bezocht. De evaluatie loopt verder in het schooljaar 2001-2002, met een bevraging van het onderwijsveld.

Problemen in verband met de aantrekkingskracht van het lerarenberoep worden toegeschreven aan verschillende oorzaken (cf. 2.3.). Van Oenen & Karsten (1991) verwijzen naar een afname van de autoriteit en het prestige van de school. Ze stellen dat de functie van de leraar gewicht en kwaliteit verloren heeft door de toename van andere cultuurdragers, informatiebronnen en expertise buiten de school.

De carrièreperspectieven van leraren, hun salariëring, hun werkomgeving en werkdruk vormden de hevigste discussie-items in de hoorzittingen over de waardering van het lerarenambt die in de lente van 2000 georganiseerd zijn in de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid van het Vlaams Parlement (Parl. St. Vl. Parl. 1999-2000, nr. 369/1). Deze thema's zijn met elkaar gerelateerd en houden verband met de nieuwe verantwoordelijkheden en mogelijkheden tot professionele ontwikkeling van leraren. Allerlei inhoudelijke en methodische eisen, onderwijskundige en maatschappelijke ontwikkelingen vragen om een voortdurende heroriëntatie van de eigen aard van het beroep en van de identiteit van de leraar. Ook de VLOR brengt de herwaardering van de leraar in verband met die veranderende maatschappelijke rol.

3.2. Kritische bedenkingen die leven in het onderwijsveld

3.2.1. Betreffende het statuut en de werkvoorwaarden van leerkrachten

In Vlaanderen zijn er nauwelijks *promotiemogelijkheden voor leraren*. Carrièremogelijkheden zijn, overeenkomstig hun statuut, heel gering voor leerkrachten in Vlaanderen. Leerkrachten hebben een zogeheten vlakke loopbaan waarbij ze op vaste tijdstippen een loonsverhoging krijgen. Promotiekansen zijn er enkel in jobs die nog weinig met lesgeven zelf te maken hebben, maar meer verband houden met de administratieve en coördinerende taken van een school. De weinige promotiefuncties als directeur en inspecteur worden toegewezen op basis van examens en jaren ervaring. Nochtans stelt minister Vanderpoorten in haar beleidsnota

(2000) dat scholen door de schaalvergroting een toenemende behoefte aan taak- en functiedifferentiatie kennen en dat leraren steeds vaker worden betrokken bij activiteiten die het klasverband overstijgen. Uit een onderzoek van Henderickx, Janvier & Sels (1996) blijkt dat dergelijke taken van middenmanagement momenteel vrijblijvend en in wisselende mate worden uitgebouwd in de secundaire scholen. Deze niet-klasgebonden activiteiten worden zonder bijkomende vergoeding uitgevoerd. Het aantal uren dat leraren vrijgesteld worden om deze taken te vervullen, blijkt bovendien meestal absoluut niet in verhouding te staan tot de (subjectief ervaren) extra werkbelasting.

Uit Vlaams onderzoek (Vandenberghe & Vanoost, 1996) naar de redenen waarom leraren basisonderwijs het onderwijs verlaten, blijkt dat een negatief beleefde ervaring van routine samenhangend met een gebrek aan mogelijkheden tot professionele ontwikkeling en verticale promotie een belangrijk uitstappatroon vormt. Het is niet denkbeeldig dat, door de beperkte doorstroommogelijkheden, na verloop van tijd juist de meest capabele en geëngageerde leerkrachten door onderwijsexterne jobs worden aangetrokken. In het kader van het maatschappelijk debat omtrent de herwaardering van de leraar gaan daarom stemmen op om de vlakke loopbaan van de leraar te doorbreken door het institutionaliseren van een aantal opdrachten op mesoniveau (b.v. coördinatietaken op het gebied van de medezeggenschap, het nascholingsbeleid, de leerlingenbegeleiding, de begeleiding van beginnende en aspirant-leerkrachten of het teamwork). Ook de VLOR meent dat leraren moeten kunnen doorgroeien naar andere functies en opdrachten binnen de school. Deze functies zouden samen het middenkader van de school kunnen vormen. Het (beperkt!) aantal personen dat tot dit niveau behoort, bekleedt een sleutelpositie tussen de leerkrachten en de algemene schoolleiding (Van Hooreweghe e.a., 1992; Henderickx, Janvier & Sels, 1996). De VLOR wijst er ook op dat het beleid meer moet inspelen op de verschillende fases in de carrière van de leraar.

In deze voorstellen is carrièreplanning grotendeels afhankelijk van de individuele inzet van de leraar. Wie zich (door nascholing) specialiseert, creëert voor zichzelf reële promotiekansen. Deze visie sluit aan bij het human resource management waarin werknemers gezien worden als dynamische en actieve participanten in de organisatie. Het uitgangpunt hierbij is dat structurele mogelijkheden tot carrièreplanning het gevoel van afhankelijkheid, dat werknemers ongewild aanzet tot ondergeschiktheid, passiviteit en routinearbeid verminderen. De voorgestelde alternatieven daarentegen appelleren aan de behoefte om zich in te zetten, verantwoordelijkheid te dragen en zichzelf te leiden (Stevens & Van Heule, 1995).

Uit een bevraging van Devos (1995) bij directies en leraren uit leerlinggerichte (cf. Buelens & Devos, 1992) secundaire scholen en bij leden van schoolbesturen (Devos e.a., 1998) alsook uit

de verslagen van de hoorzittingen (Parl. St. Vl. Parl. 1999-2000, nr. 369/1) blijkt dat in het onderwijsveld stemmen opgaan om *de vaste benoeming* aan te passen. Een eerste argument hiervoor is dat scholen een grotere invloed zouden moeten kunnen uitoefenen op zeer zwakke leerkrachten of leerkrachten die ernstige beroepsfouten begaan. De redenering is dat de vaste benoeming zwakke of slechte leerkrachten te veel in bescherming neemt en dat leerkrachten die goed functioneren geen benoeming nodig hebben. Het doorvoeren van vlottere opzegmogelijkheden of de invoering van bediendecontracten voor onbepaalde duur worden als alternatieven voorgesteld.

Het systeem van de reaffectatie, het nevenverschijnsel van het principe van de vaste benoeming, vormt een tweede belangrijke reden om te pleiten voor een aanpassing van de vaste benoeming. Het meest gehanteerde argument hier is dat de voordelen van dit reaffectiesysteem, met name het bieden van werkzekerheid voor benoemde leerkrachten, geenszins opwegen tegen de nadelen. Sterker, het systeem van de reaffectatie wordt als nefast voor de leerlingen en voor de school beschouwd. Enerzijds beperkt het de lokale autonomie op het vlak van het personeelsbeleid. Anderzijds heeft de reaffectatie vele organisatorische nadelen en werkt ze demotiverend voor de leerkrachten. Tekenend hiervoor is een onderzoek van Engels (1994) waaruit blijkt dat een gebrek aan stabiliteit in het loopbaanverloop, in de zin van frequente opdrachtwijzigingen en frequente wisselingen van werkomgeving, het risico op burnout bij leerkrachten hoger secundair onderwijs vergroot. Uit een bevraging bij leerkrachten basis- en het secundair onderwijs (Dierynck, Joris & Vandenberghe, 1999) blijkt dat stabiliteit in de werksituatie bijdraagt tot het ontwikkelen van een gevoel van deskundigheid en positief inwerkt op de motivatie. In die zin is vooral reaffectatie die een sterke versnippering van de opdrachten voor gevolg heeft, nadelig voor de werktevredenheid. Door de inperking van de reaffectatie zouden beginnende leerkrachten minder bedreigd worden, wat een loopbaan in het onderwijs aantrekkelijker kan maken. Engels (1994) waarschuwt echter dat het afschaffen van de vaste benoeming de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep slechts ten goede zal komen indien daar betere arbeidsvoorwaarden en loopbaanperspectieven tegenover geplaatst worden.

De *salariëring* van de leraar is eveneens een frequent onderwerp in discussies over de herwaardering van het ambt. Voorstanders van een loonsverhoging hopen hiermee het maatschappelijk aanzien en de aantrekkelijkheid van het beroep te verhogen, in het bijzonder voor de beste studenten en werkkrachten. Tussen het lerarenberoep en gelijkwaardige professies in andere sectoren gaapt volgens sommige actoren een wijde kloof. In opdracht van de Vlaamse regering is in 2001 een uitgebreide loonstudie opgezet. De resultaten (Hay Group, 2001) wijzen erop dat een groot gedeelte van het onderwijzend personeel in Vlaanderen op een competitief niveau beloond wordt in vergelijking met functies uit de private sector. Ook in

internationaal perspectief (in vergelijking met Nederland en Engeland[8]) wordt deze competitiviteit vastgesteld. Er mag immers niet alleen naar het basisjaarsalaris gekeken worden (dat voor alle groepen lager ligt dan de markt) maar er moet ook rekening gehouden worden met looncomponenten zoals o.m. de vakanties, het pensioen en de vaste benoeming. Ook de zogenaamde emotionele beloning (combinatie werk-privéleven) moet worden meegenomen. Voor de bestuursfuncties in het onderwijs en de tijdelijke leerkrachten is er wel een probleem, voor deze groepen wordt de lage positie van het basissalaris onvoldoende gecompenseerd door de aanvullende voordelen. Verder is het problematisch dat leerkrachten in de tweede graad van het secundair onderwijs die eenzelfde functie uitoefenen maar een verschillende diploma hebben behaald (aan de hogeschool of aan de universiteit) op een verschillende manier worden betaald.

De christelijke onderwijsvakbond COV uitte enkele kritische bedenkingen m.b.t. de loonstudie (Maes, 2001). Zij stelt dat te veel gewicht gegeven wordt aan de vaste benoeming en aan de pensioen- en vakantieregeling. Meer bepaald meent de onderwijsvakbond dat onvoldoende rekening gehouden is met het feit dat de regels van terbeschikkingstelling wegens ontstentenis van betrekking, reaffectatie en wedertewerkstelling alsook de invoering van mandaten de vaste benoeming aantasten. Daarnaast wijst het COV erop dat weinig leerkrachten nog van een maximumpensioen kunnen genieten. Verder stelt de onderwijsvakbond dat HayGroup zowel m.b.t. het aantal werkuren van leraren per week als m.b.t. het aantal dagen dat leraren werken in de vakantieperioden veel te zuinig is geweest.

Een ander aspect m.b.t. de werkvoorwaarden heeft betrekking op de kwaliteit van de *materiële voorzieningen* binnen de school. Uit de jaarverslagen van de inspectie (MVG, 2001) blijkt dat deze vaak te wensen overlaten met als gevolg gedeeltelijke leemtes in de opleiding van de leerlingen. Het gaat om een gebrek aan didactische ruimtes, materiële middelen of leermiddelen zoals die door het leerplan voorgeschreven zijn. Met betrekking tot het gebruik van ICT beschikt de leerkracht vaak niet over de in de leerplannen gewenste of geadviseerde infrastructuur. De realisatie van vaardigheidsgerichte eindtermen is uiteraard ook gekoppeld aan de beschikbaarheid en het gebruik van een minimale uitrusting. Als de leermiddelen ontbreken, kunnen de eindtermen niet gerealiseerd worden. Bovendien verhoogt een gebrek aan materiële middelen de werkdruk van de leraren en heeft deze een negatieve impact op hun motivatie en jobtevredenheid (Brandt, Van Petegem & Rymenans, 2000).

---

8. In de loonstudie werden enkel de landen Nederland en Engeland als vergelijkingsbasis gebruikt.

3.2.2. Betreffende de onderwijsopdracht zelf

De discussie omtrent de professionalisering van leraren wordt geïnspireerd door allerlei onderwijskundige en maatschappelijke ontwikkelingen die een verandering in de rol van de leraar impliceren. In de hoorzittingen in de Commissie Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid van het Vlaams Parlement (Parl. St. Vl. Parl. 1999-2000, nr. 369/1) werd gesteld dat de onderwijswereld door een steeds grotere paradox gekenmerkt wordt. Enerzijds zijn de maatschappelijke verwachtingen en de bevraging van leraren nooit groter geweest dan vandaag, anderzijds neemt de erkenning van het lerarenambt steeds verder af. Er is derhalve een contradictie tussen de toenemende maatschappelijke verwachtingen, het professionele zelfbeeld en de vermeende geringere maatschappelijke status.

Het onderwijs in deze samenleving krijgt nieuwe opdrachten. De rol van de leraar is daar onlosmakelijk mee verbonden. De nieuwe opvattingen over de rol van de leraar zoals deze vertaald zijn in de beroepsprofielen en basiscompetenties voor leraren, brengen verschuivingen mee in de traditionele rolinvulling van de leerkracht. Daar waar vroeger de klemtoon lag op kennisoverdracht, ligt momenteel de nadruk op het gedifferentieerd ondersteunen van de lerenden in hun leerproces. De opdracht van de leraar is duidelijk complexer geworden (VLOR, 2000). De nieuwe opvattingen over de rol van de leraar vereisen dat leraren nieuwe vaardigheden ontwikkelen. Dit kan zorgen voor angst en onzekerheid. Deze onzekerheid kan er toe leiden dat leraren niet openstaan voor vernieuwingen die deze vaardigheden impliceren (Johnston, 1990). Daarnaast wijst de Britse onderwijssocioloog Barber (1997) erop dat leraren vaak wel achter de ideeën van vernieuwingen staan maar onvoldoende tijd en middelen krijgen om deze behoorlijk uit te voeren. Nieuwe initiatieven worden vaak impulsief doorgevoerd of volgen elkaar te snel op. Leerkrachten voelen zich onvoldoende voorbereid en ondersteund om de vernieuwingen te implementeren en zich de nieuwe vereiste vaardigheden eigen te maken.

In het onderwijsveld horen we kritische bedenkingen, getuige het actuele debat met betrekking tot de herwaardering van de leraar. Een groot aantal leraren beschouwt die verbreding van de opdracht als overbevraging. Zij ervaren dat er van alles verandert in het onderwijs en de samenleving, maar slagen er niet in zichzelf hierin te herpositioneren (Aelterman, 2000). Veel leraren hebben de indruk dat de samenleving te veel verwacht van het onderwijs. Het moet problemen oplossen die vaak niet in en door het onderwijs zijn ontstaan (VLOR, 1999). In de hoofden van de "overbevraagde" leraren ontstaan conflicten tussen datgene wat van hen vandaag verwacht wordt (zoals geëxpliciteerd in de beroepsprofielen) en de opvattingen die zij zelf hebben over hun taakuitoefening.

Fundamenteel voor de verbreding van de opdracht is immers een verandering in de opvattingen van leraren over hun onderwijsoriëntatie (zie ook de waarschuwingen van Leune, 1982). Deze opvattingen houden verband met het doel van het leerproces bij leerlingen, hoe dit leerproces het beste verloopt en wat de taak van de leraar daarbij is. Een aantal leraren percipiëren hun leraarschap nog steeds vanuit een perspectief van "onderwijs geven". Dit terwijl in de onderwijsvisie waaraan de beroepsprofielen uitdrukking geven, de leerling als persoon meer centraal staat. Uit een Vlaams onderzoek uitgevoerd in 1992 bij leerkrachten hoger secundair onderwijs (Aelterman, 1992) blijkt evenwel dat een grote meerderheid van de leerkrachten zichzelf in de eerste plaats als een lesgever ziet en sterk gericht is op leerstof en vakkennis. De taken die verwijzen naar het begeleiden van leerlingen buiten de effectieve lesuren, worden als belastend ervaren. Bovendien wordt hier bedroevend weinig tijd voor vrijgemaakt. Recenter Nederlands onderzoek (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) laat een positieve ontwikkeling zien maar geeft toch nog steeds aan dat leerkrachten (voortgezet onderwijs) zich in de eerste plaats als vakinhoudelijke en didactische deskundigen beschouwen. Een ander Nederlands onderzoek bij leerkrachten secundair onderwijs (Van Veen e.a. 2001) toont een ietwat genuanceerder beeld. De resultaten wijzen op een verandering van een meer leerstofgerichte naar een meer leerlinggerichte benadering van het lesgeven. Er werden evenwel grote verschillen gevonden naargelang de leeftijd, de vakachtergrond en de bevoegdheid van de leraren. Wat betreft de leeftijd blijkt dat leraren met een progressieve, uitgebreide taakopvatting voor het merendeel jonger dan vijftig waren en leraren met een traditionele en beperkte opvatting ouder dan vijftig. Eenzelfde tendens werd vastgesteld voor respectievelijk tweedegraadsdocenten (= leraars secundair onderwijs-groep 1) en eerstegraadsdocenten (= leraars secundair onderwijs-groep 2). Wat betreft de effecten van het vakgebied geven de resultaten aan dat leraars exacte vakken in vergelijking met leraars sociale vakken meer belang hechten aan de overdracht van de vakinhoud en minder aan morele vorming.

Gezien het eigen karakter van het basisonderwijs hebben leerkrachten in dit onderwijsniveau andere opvattingen over hun rolinvulling. Uit een onderzoek van Klaassen & Leeferink (1998) naar de afstemming tussen school en thuis wat betreft de pedagogische opdracht komt naar voren dat zowel ouders als leraren vinden dat de leraar naast een lesgevende taak ook een opvoedende taak heeft. Toch blijkt uit ditzelfde onderzoek dat er ook in het basisonderwijs kritische bedenkingen zijn m.b.t. de pedagogische opdracht van de school. Zo staan leerkrachten uiterst kritisch tegenover de wijze waarop ouders hun kinderen opvoeden, ze zouden te weinig eisen en geen grenzen meer stellen. Daarnaast wordt de interesse van de ouders voor wat op school gebeurt, in vraag gesteld. Leerkrachten beschouwen samenwerking

met ouders als een verzwaring van hun taak. Ouders wijzen dan weer op het ontbreken van een doordacht pedagogisch beleid op school en een gebrek aan communicatie.

Op basis van deze onderzoeksresultaten kunnen we besluiten dat pedagogische aspecten nog steeds een geringe rol spelen in de professionele identiteit van leraren. Veel leraren secundair onderwijs ontlenen hun beroepsidentiteit vooral aan de vakinhoudelijke professionaliteit. Nog steeds beschouwt een aantal leerkrachten de begeleiding van leerlingen buiten de lesuren als extra prestaties bovenop hun opdracht. De pedagogische opdracht raakt verstrengeld in een gevoel van verhoogde werkdruk die leraren toeschrijven aan de invoering van een aantal onderwijsinnovaties (de eindtermen, zorgverbreding, intercultureel onderwijs, ...). Het lijkt er allemaal bij te komen (Aelterman, 2001). Klaassen (2000) stelt dat de taakbelasting van leraren alleen maar zal toenemen als vastgehouden wordt aan de traditionele vakinhoudelijke professionaliteit. Typerend is dat leerstofgerichte leraren in het onderzoek van Engels (1994) relatief hoog scoren voor de burnoutsubschaal 'depersonalisering'. Ze hebben in vergelijking met hun sterk persoonsgerichte collega's minder vertrouwen in hetgeen ze met hun leerlingen kunnen bereiken en zijn minder tevreden met het lesgeven zelf.

Devos (1995) wijst op een aantal elementen in het Vlaamse onderwijsbeleid die de leerstofgerichte opvattingen van leraren in de hand werkten/werken:

- De huidige opdracht van de leraar in het secundair onderwijs wordt in lesuren uitgedrukt. Dit impliceert dat de andere opdrachten van de leraar eigenlijk minder belangrijk zijn. Aldus wordt presteren buiten de lesuren dikwijls als extra-prestatie beschouwd. Ook de recente maatregel m.b.t. het beter betalen van overuren (cf. 3.3.) bevestigt de leraar trouwens in zijn rol als lesgever.
- De vroegere inspectie was sterk vak- en leerstofgericht. Er werd gecontroleerd of leraren zich aan de voorziene leerinhoud van het leerplan hielden. Deze vakgerichte controle uit het verleden werkt bij veel leraren nog steeds door. Zij willen zich tegenover de huidige externe instanties zoals de inspectie en de pedagogische begeleiders, legitimeren door het volledige leerplan af te werken.
- Ouders benaderen de evaluatie en oriëntatie van hun kinderen vooral vanuit een leerstofgerichte oriëntatie. Dit beïnvloedt vele leraren in hun eigen onderwijsoriëntatie.

De verandering in de basisopdracht van leraren vereist evenwel een leerlinggerichte onderwijsoriëntatie. De perceptie van leraren met een dergelijke onderwijsoriëntatie is veel minder lesgebonden. Leraren met een leerlinggerichte onderwijsoriëntatie zijn zich ook meer bewust van hun interdependentie van andere collega's. Zij staan meer open voor samenwerking

met hun collega's, voor participatie aan beslissingen die op de hele school betrekking hebben. In dit verband is het zinvol te verwijzen naar het door Hoyle (1975) gemaakte onderscheid tussen beperkte en uitgebreide professionaliteit (*restricted* en *extended professionality*). Leraren met een beperkte professionaliteit zijn vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch georiënteerd, gericht op het dagelijks handelen in de klas. Bij een uitgebreide professionaliteit daarentegen is de leraar meer vakoverstijgend georiënteerd en gericht op het functioneren als lid van een schoolorganisatie. Willen leraren op de toekomst voorbereid zijn dan is het volgens Klaassen (2000) wenselijk en noodzakelijk de vakinhoudelijke professionaliteit te verbreden.

Devos (1995) meent dat de leerlinggerichte onderwijsoriëntatie kan gestimuleerd worden door leraren te betrekken in de besluitvorming op school en hen kansen te geven zich professioneel te ontwikkelen. De veronderstelling is dat een toename van de betrokkenheid van leraren bij het schoolbeleid niet alleen scholen zal veranderen in meer professionele organisaties maar ook het individueel functioneren van leraren zal verbeteren. Als leraren mogelijkheden hebben om hun deskundigheid uit te breiden en de controle over hun eigen activiteiten te vergroten, zullen zij hun opdracht veel breder percipiëren dan een louter lesgevende activiteit. Ook Engels (1998) stelt dat een schoolcultuur gericht op professionele ontwikkeling, het versterken van het professioneel zelfvertrouwen en de collectieve verantwoordelijkheid fundamenteel zijn voor veranderingsbereidheid bij leraren. Uit buitenlands onderzoek (o.m. Bacherach e.a., 1990; 1994; Van den Berg & Sleegers, 1996; Jongmans e.a., 1998) blijkt alvast een duidelijke relatie van participatie van leerkrachten in schoolbeleidsprocessen met de succesvolle implementatie van onderwijsinnovaties.

3.2.3. Betreffende de deregulering van het beleid

De versterking van de schoolautonomie is één van de meest centrale thema's in het Vlaamse onderwijsbeleid van de laatste jaren. Hoewel de centrale overheid nog altijd de hoogste machtspositie bekleedt en onderwijskoepels/inrichtende machten als vanouds belangrijke machtsblokken vormen, is de beslissingsruimte van de lokale instanties sinds de jaren tachtig geleidelijk toegenomen. Scholen krijgen een grotere autonomie door decentralisering, deregulering en responsabilisering. Vanuit een nieuwe algemene visie op het onderwijsbeleid heeft de Vlaamse overheid haar rol herdacht en gereduceerd tot de zogenaamde kerntaken: middelenvoorziening en -distributie (de onderwijsfinanciering) en de kwaliteitscontrole en -bewaking (Devos, 1995; Verhoeven & Elchardus, 2000). Scholen moeten zelf instaan voor kwalitatief hoogstaand onderwijs, een eigen vormingsproject uitbouwen en tot op zekere hoogte een eigen financieel en personeelsbeleid voeren (MVG, 1995).

De centrale gedachte bij de decentralisatie is dat diegenen die het dichtst bij de leerlingen staan – leerkrachten, ouders en directies – over de middelen en de bevoegdheden moeten beschikken om het schoolbeleid te bepalen. Op het eerste zicht creëert meer zelfbeschikking voor scholen dus mogelijkheden voor leraren om aan de besluitvorming deel te nemen en aldus hun professionaliteit te bewijzen. Onderzoek (o.a. Mahieu, 1989; Engels, 1994) wijst inderdaad uit dat participatie en besluitvorming door leraren een positief effect heeft op hun werktevredenheid. De door de overheid opgelegde lokale participatie-initiatieven verhogen evenwel niet noodzakelijk de effectieve inspraakmogelijkheden (Engels, 1994).

Empirisch onderzoek (Verhoeven, 1994; Van Heddegem & Verhoeven, 1998) geeft aan dat het proces van decentralisatie in Vlaanderen gepaard gaat met een groeiende belangstelling van leerkrachten om te participeren aan de besluitvorming. Meer en meer leerkrachten willen betrokken worden bij het schoolbeleid. Directies willen echter geen te grote macht geven aan de lokale participatie-initiatieven, vooral inzake de 'harde' beleidsdomeinen als materieel, financieel en personeelsbeleid. Men vreest immers voor een gebrekkige professionaliteit bij de andere leden. Om een te grote inspraak te vermijden, maken directies gebruik van allerlei strategieën als: weinig vergaderingen organiseren, beperkte informatie verstrekken voorafgaand aan de vergaderingen, geen volledig gebruik laten maken van de bevoegdheden, ... Hoewel er grote verschillen zijn vastgesteld tussen scholen waren de bevraagde leerkrachten uit het onderzoek van Verhoeven (1994) globaal genomen niet zo tevreden over het functioneren van de bij decreet vastgelegde overlegorganen. Zij wensen vooral meer inspraak in beslissingen op onderwijskundig gebied.

We willen ook nog even wijzen op een spanning tussen de dereguleringsinitiatieven enerzijds en de externe controle die voortvloeit uit de kwaliteitsbewakende opdracht van de overheid anderzijds. Verschillende auteurs (Wielemans, 1989; Standaert, 1990) plaatsen kanttekeningen bij de ontwikkelingen in het centrale en lokale onderwijsbeleid. Zij menen dat de nieuwe autonomie van scholen erg te relativeren is vermits deze slechts betrekking heeft op de beheersaspecten maar niet op de onderwijsinhouden. Juist op die essentiële terreinen van het onderwijs vergroot de controle en de impact van de centrale overheid o.m. door eindtermen, nieuwe vormen van inspectie, het verplichten van een schoolwerkplan in het basisonderwijs, het geplande periodiek peilingonderzoek (cf. Vanderpoorten, 2000), ... Volgens Standaert (1990) wordt, vanuit de doelstelling om tot kwaliteitsverhoging te komen, de greep van de overheid eigenlijk vergroot. Hij meent dat deze tendensen tot externe controle meer en meer de professionaliteit van leraren in het gedrang brengen. In deze visie wordt de toenemende externe controle gezien als een teken van wantrouwen tegenover de leerkrachten en directies om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. Dit leidt dan eerder tot een deprofessionalisering

van leraren dan tot een verhoogde 'empowerment'. In dit verband willen we ook wijzen op een paradox tussen de valorisering van de experten en de diskwalificatie van de kennis en het werk van de leraren. Om de kwaliteit en de efficiëntie van het onderwijssysteem te kunnen verbeteren, doen hervormingsbewegingen een beroep op experten die worden verondersteld de onderwijsactiviteiten te controleren en te evalueren (o.m. Popkewitz, 1991). De conceptie en de uitvoering van het onderwijsproces worden gescheiden waardoor het lerarenambt steeds meer herleid wordt tot een technische professionaliteit. Leraren zijn te veel afhankelijk van de expertise van anderen. Het feit dat de leraar het gevoel krijgt dat zijn arbeid wordt gecontroleerd door anderen (het beleid én de wetenschap), brengt de waardering van het lerarenberoep in het gedrang en is mede verantwoordelijk voor de malaise in het lerarenberoep.

Zoals we hierboven reeds hebben aangegeven, zal het recent uitgewerkte beroepsprofiel voor leerkrachten (1998), met een verruimd professionaliteitsconcept als basis en functies als *de leraar als onderzoeker* en *de leraar als innovator*, een tegengewicht moeten vormen. De '*restructuring movement*' pleit voor een herwerking van de lerarenopdracht gebaseerd op volgende uitgangspunten: onderricht verstrekken is een morele activiteit en moet dus door de leraren zelf gecontroleerd worden; leraren zijn intellectuelen (Giroux, 1988) en moeten daarom richtinggevend zijn in de discussie over de onderwijsdoelen; het beroep van leraar moet door professionele normen geleid worden en niet door bureaucratische regels (Olthof, 1992; Murphy, 1991). Volgens de '*restructuring movement*' vereist een toenemende professionalisering van leraren schoolorganisaties die zo gestructureerd zijn dat leraren zich professioneel kunnen ontwikkelen, onderling meer overleg kunnen plegen en meer controle krijgen over hun activiteiten. Tegelijk moeten leraren meer beslissingsbevoegdheid krijgen (Olthof, 1992; Murphy, 1991). Deze visie impliceert dat leraren ook buiten hun normale klasopdrachten verantwoordelijkheden opnemen.

3.3. Besluit: de Vlaamse Regering neemt initiatieven m.b.t. het lerarenberoep

Met betrekking tot het lerarentekort in het basis- en secundair onderwijs dringen zich op korte termijn een aantal spoedmaatregelen op. De Vlaamse overheid heeft met *het decreet houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt van 8 juni 2000* reeds een aantal spoedmaatregelen genomen om het actuele lerarentekort op te vangen. Vanaf 1 september 2000 is het voor leerkrachten financieel aantrekkelijker om overuren te presteren en kunnen leerkrachten tijdelijk uit hun verlof of pensioen terugkeren in actieve dienst. Vanuit de opvatting dat veel onvrede bij beginnende leraren voortkomt uit een slechte rechtspositie in het begin van de loopbaan (invalbanen of tijdelijke contracten voor een zeer beperkt aantal uren) werd ook een vervangingspool gecreëerd. Deze maatregel beoogt beginnende leraren meer

werkzekerheid te geven en aldus de start van de onderwijsloopbaan aantrekkelijker te maken. De leerkrachten die toetreden tot de vervangingspool worden immers toegewezen aan een ankerschool en ontvangen een salaris tot het einde van het schooljaar en dit ongeacht hun effectieve tewerkstelling in korte vervangingen. In de loop van het schooljaar kunnen scholen een beroep doen op de pool om afwezige leraren te vervangen. In de periodes waarin de poolleerkrachten geen vervangingen uitvoeren, nemen ze andere pedagogische taken op in de ankerschool of nemèn ze deel aan nascholingsprojecten. De overheid hoopt op deze manier te beletten dat afgestudeerde leraren verloren gaan voor de onderwijsarbeidsmarkt. De pool kende in haar eerste werkingsjaar echter heel wat kinderziektes. Er worden bijsturingen voorzien voor het schooljaar 2001-2002[9]. In totaal neemt in dit tweede werkingsjaar 63% van de scholen deel aan de vervangingspool t.o.v. 50% in het schooljaar 2000-2001. Bij het gemeenschapsonderwijs nemen nagenoeg alle scholen deel, op 1% in het basisonderwijs na. In het officieel gesubsidieerd onderwijs participeren 89% van de basis- en 99% van de secundaire scholen. Voor beide onderwijsnetten betreft het een status quo in vergelijking met het eerste werkingsjaar van de pool. In het vrij onderwijs is er een sterk toegenomen deelname. Het aantal basisscholen stijgt van 17 naar 24% en het aantal secundaire scholen van 39 naar 96%. Minister Vanderpoorten wijt de lagere deelname in het basisonderwijs aan het ontbreken van samenwerkingsstructuren in het gesubsidieerd onderwijs (persmededeling, 15 juni 2001).

Uit het rapport over de arbeidsmarktsituatie (Poelmans, 2001) blijkt dat zowel in het basis- als het secundair onderwijs jobverlies ten gevolge van het dalende leerlingenaantal wordt vermeden door de verwachte pensioneringsgolf en de banenbewarende en -scheppende maatregelen uit de recente collectieve arbeidsovereenkomsten. We wijzen o.m. op de maatregelen genomen in april 2001, waarin naast inspanningen voor een verlaging van de werkdruk (leerkrachten secundair onderwijs zullen geen gratis overuren meer moeten presteren, ook niet bij vervanging van zieke collega's; het prestatiestelsel wordt herberekend) ook een lineaire loonsverhoging van 3% voor alle leerkrachten is toegekend.

De grote pensioneringsgolf in het onderwijs die vanaf 2005 wordt verwacht zal op basis van de huidige prognoses onvoldoende gecompenseerd worden door de instroom van nieuwe leerkrachten (Poelmans, 2001). Bovendien leert de ervaring dat sociale onrust in het onderwijs een negatief effect heeft op de instroom in de lerarenopleiding. De permanente frustratie, het voortdurend gevoel van onderwaardering, heeft grote invloed op de belangstelling voor het lerarenberoep (Sikkes, 2000). Bijgevolg is het van belang om zo snel mogelijk opnieuw sociale

[9] Ontwerp van decreet van juni 2001 tot wijziging van o.m. het decreet van 8 juni 2000 houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt.

rust in het onderwijs te brengen. Alle partners moeten hierover éénsgezind naar buiten treden en in de media moet rond het lerarenberoep een positief imago worden gecreëerd.

Deze evoluties geven aan dat de beleidsintenties om de werkdruk in het onderwijs te verminderen, maar kunnen gerealiseerd worden als zij worden ondersteund door maatregelen die het tekort aan leerkrachten terugdringen. In die zin past het voorstel van de Vlaamse regering om de bestaande regeling voor voltijdse TBS 55+ op te schorten. Uitgaande van de sociale onrust waarmee dit gepaard gaat, kunnen we ons de vraag stellen of dit wel op de meest geschikte manier verloopt.

De bestaande arbeidsreserves moeten maximaal worden benut. De mogelijkheden van snelopleidingen voor leraren die reeds een bevoegdheid behaalden voor een andere sector dient onderzocht te worden. Daarnaast kunnen laatstejaars van de lerarenopleidingen (nog) meer en structureel ingezet worden in het lesgeven. Men moet onderzoeken hoe langere opdrachten van de laatstejaars kunnen bijdragen tot een win-win-situatie, zowel voor de student als voor de stageschool. Deze intentie is omgezet in een bepaling in het reeds genoemde ontwerp van decreet van juni 2001. Studenten van het laatste jaar van de lerarenopleiding kunnen een zelfstandige stage uitvoeren, onder begeleiding van de directeur van de stageschool in samenwerking met de hogeschool.

De aanvankelijke formulering van het decreetartikel dat het invoeren van de zelfstandige stage mogelijk moest maken, lokte felle reacties uit van o.m. koepels en instituten voor lerarenopleiding. Velen voelden de mogelijke afdwingbaarheid aan als oneigenlijk en in strijd met hun pedagogische vrijheid. Op basis van de adviezen van de VLOR en de SERV en na het voeren van de formele onderhandelingen met de onderwijspartners werden verfijningen aangebracht in het bewuste artikel. Zo is bepaald dat het organiseren van een zelfstandige stage een mogelijkheid en geen verplichting is. Bovendien is een overeenkomst tussen de stageschool, het opleidingsinstituut en de student vereist.

De Vlor (2001) stelt dat de maatregelen uit het ontwerpdecreet van juni 2001 niet volstaan om het tekort aan vervangers structureel op te lossen. Daarom vraagt de onderwijsraad de minister om op korte termijn een samenhangend beleid uit te tekenen. De Vlaamse onderwijsoverheid beklemtoont een aanmoedigend en ondersteunend beleid te willen voeren m.b.t. aspecten die een sturende rol van de leraar in het gehele onderwijsproces mogelijk maken en valoriseren. Dit beleid moet o.m. gestalte krijgen in het stimuleren van een open participatiestructuur, het vereenvoudigen en beperken van de centrale regelgeving en het bieden van mogelijkheden aan leraren om creatiever om te gaan met leerplannen en eindtermen. Op korte termijn is een participatiedecreet en een human resourcemanagement decreet gepland.

In de persmededeling van 20 april 2001 concludeert minister Marleen Vanderpoorten: "De vlakke loopbaan moet doorbroken worden. Daar zullen wij de volgende maanden en jaren aan werken. Een nieuw personeels- en loonbeleid, een betere begeleiding van jonge leraren, een verbetering van de overstapmogelijkheden van bedrijf naar onderwijs. Tegelijk moeten we de kwaliteit van ons onderwijs bewaken en bewaren".

DEEL II

ANALYSE VAN DE SURVEY

INLEIDING

In dit deel komt de verwerking van de survey aan bod. Met deze survey beogen we een beeld te krijgen van de wijze waarop de bredere maatschappelijke omgeving over de leraar/het lerarenberoep denkt. Hiertoe werd een vragenlijst opgesteld (cf. bijlage 9) die mondeling afgenomen werd bij een representatief staal van de volwassen Vlaamse bevolking (van 19 tot 70 jaar).

Eerst en vooral wordt de methodologie van dit onderzoeksluik toegelicht (hoofdstuk I). In het tweede hoofdstuk wordt beschreven hoe de schalen verklarende (onafhankelijke) variabelen werden geconstrueerd. Vanaf hoofdstuk drie gaan we in op de resultaten van de survey. Volgende thema's zullen aan bod komen: waardering van het lerarenberoep (hoofdstuk III), status van het lerarenberoep (hoofdstuk IV), evaluatie van het loon van beginnende leraren (hoofdstuk V), aantrekkelijkheid van het lerarenberoep (hoofdstuk VI), (bredere pedagogische) opdracht van de leraren (hoofdstuk VII) en tenslotte, evaluatie van de berichtgeving over de leraar in de media (hoofdstuk VIII). Met betrekking tot de interpretatie van de scores willen we nog kort aangeven hoe deze zullen weergegeven worden. We geven telkens eerst een algemene beschrijving van de bevindingen. Daarna duiden we aan of er zich betekenisvolle verschillen voordoen naargelang de groep waartoe de respondenten behoren. Hiertoe hebben we diverse categorieën opgebouwd rekening houdend met de leeftijd, het geslacht, het diploma, de beroepssituatie, het beroepsprestige, de vroegere schoolbeleving, het al dan niet hebben van kinderen, de tevredenheid over de leraren van de kinderen, de betrokkenheid op het onderwijs (via anderen, via de eigen professionele ervaring, via vrijwillig engagement), de interesse voor onderwijs en de utilitair individualistische ingesteldheid. Enkel de variabelen waarbij significante verschillen werden vastgesteld (op een significantieniveau van .05) worden weerhouden in de bespreking, de andere variabelen waarbij er geen significante samenhang is, worden niet telkens aangehaald. De variabelen die een significantie vertonen (p-waarde < .05), worden ook getest op mogelijke interactie-effecten en schijnverbanden. Het aantal controlevariabelen is beperkt tot de volgende vier: interesse voor onderwijs, diploma, eigen

schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen[10]. In onze besprekingen worden eventuele interactie-effecten summier vermeld, voor een uitgebreide bespreking is verder onderzoek vereist.

[10] Het is vanzelfsprekend dat bij de variabele het al dan niet hebben van kinderen niet gecontroleerd wordt voor de kernvariabele tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen aangezien respondenten zonder kinderen zich daar niet kunnen over uitspreken.

HOOFDSTUK I. METHODOLOGIE

Voor de survey werd gebruikt gemaakt van het interviewersnetwerk van het gespecialiseerd bureau ISPO (Instituut voor Sociaal en Politiek Opinieonderzoek) van de Katholieke Universiteit Leuven. Hieronder geven wij een beknopt chronologisch overzicht van de stappen die we hebben gezet om de survey zo gestandaardiseerd mogelijk uit te voeren en tot zo kwaliteitsvol mogelijke data te komen.

1. Steekproeftrekking

Uit overwegingen van statistische en van praktische aard (respectievelijk representativiteit en realiseerbaarheid) werd geopteerd voor een tweetrapssteekproef (clustersteekproef), proportioneel gestratificeerd naar arrondissement. Het getrapt karakter van de steekproef houdt in dat de selectie van de respondenten in twee fases (trappen) is gebeurd: eerst werden clusters of primaire eenheden (waarmee telkens een gemeente overeenstemt) geselecteerd, daarna werden binnen deze gemeenten de respondenten (= de secundaire eenheden) ad random geselecteerd. Er is gewerkt met een clustersteekproef bestaande uit 4.000 personen, allen inwoners van het Vlaamse Gewest (1 effectieve lijst van 1.000 personen en 3 reservelijsten van telkens 1.000 personen). De adressen werden bekomen via de wettelijk omschreven procedure, m.n. door het richten van een aanvraag aan het Rijksregister der natuurlijke personen.

2. Supervisorentraining

In samenspraak met het ISPO werden vier supervisoren geselecteerd, die elk één of twee provincies onder hun hoede kregen. Hun rol was tweeledig: het opvolgen van de dataverzameling in hun regio (vooral het controleren van ingevulde vragenlijsten en het voorzien van vervangadressen) en het informeren van de onderzoekers over respons, non-respons en specifieke problemen. De supervisoren werden uitvoerig gebrieft over hun opdracht.

3. Interviewertrainingen

We organiseerden vijf trainingssessies, één per provincie, om de interviewers, die eerder reeds een algemene ISPO-training hadden gekregen, in te lichten over hun specifieke opdracht voor dit onderzoek. De interviewers vulden zelf een vragenlijst in, waarna deze werd overlopen om de aandacht te vestigen op potentiële moeilijkheden en waarbij vragen ter verduidelijking beantwoord werden. Daarna werden praktische afspraken gemaakt over de afname van de

enquêtes en volgden instructies over hoe het uitgedeelde materiaal te gebruiken. Alle details over het interviewsysteem zijn te vinden in de interviewerinstructiebundel die in bijlage 10 is gevoegd.

4. Opvolging veldwerk

Op basis van de door de supervisoren doorgestuurde documenten volgden we de voortgang van het veldwerk op. Een aantal interviewers haakten voortijdig af waardoor in bepaalde gemeenten meerdere interviewers dienden ingezet te worden om de vooropgestelde respons te realiseren.

5. Data-input en controle

Een duidelijk gestructureerd codeboek hielp de codeurs bij het invoeren van de antwoorden op computer. Op basis van de beroepsvragen (vraag 87 tot en met vraag 92 in de vragenlijst) werd aan iedere respondent een beroepscode volgens de Gestandaardiseerde Internationale Beroepsprestigeschaal van Elchardus (GIBS-classificatie) (cf. deel I, hoofdstuk II, 2.5.3.) toegekend. Om deze taak te standaardiseren werd aparte software gebruikt. De alzo bekomen dataset werd op verschillende wijzen gecontroleerd op onmogelijke, ontbrekende en foutieve waarden. Waar mogelijk werden correcties aangebracht.

6. Weging

Een weging van data is aan te raden wanneer uit (gekruiste) frequentieverdelingen blijkt dat de gerealiseerde steekproef geen perfect spiegelbeeld is van de algemene bevolking en dat bijgevolg uitspraken over de populatie op basis van de data in een of meerdere opzichten vertekend zijn. Aangezien de non-respons[11] haast per definitie differentieel is[12], is vertekening niet uit te sluiten. Weging is een methode om te corrigeren voor de fouten die ontstaan door de onder- en oververtegenwoordiging van bepaalde maatschappelijke categorieën. Concreet zal in een gewogen analyse een persoon met een profiel dat proportioneel in te geringe mate in de data vertegenwoordigd is, voor meer dan één meetellen. Een persoon met een profiel dat vaker in de data voorkomt dan op basis van de populatieproporties verwacht werd, zal een weegfactor krijgen die kleiner is dan 1.

[11] Non-respons is een begrip om aan te duiden dat een door de interviewer benaderd persoon uiteindelijk niet aan het onderzoek meewerkt. Dit kan zijn omdat de persoon in kwestie ofwel onbereikbaar was (niet thuis te vinden bij herhaalde contactpogingen), ofwel niet in staat was om de vragen te beantwoorden (anderstalig, ziek, dement, ...), ofwel omdat hij of zij deelname aan het onderzoek weigerde.

[12] Enkele klassiek moeilijker te interviewen groepen zijn: laaggeschoolden, analfabeten, allochtonen, oudere vrouwen.

Wij opteerden voor een weging op basis van drie cruciale socio-demografische kenmerken: geslacht, leeftijd en diplomaniveau. In volgende tabellen vergelijken we voor elk van deze variabelen de steekproefverdeling met de verdeling in de overeenkomstige populatie[13] (d.w.z. de Vlaamse bevolking tussen 19 en 70 jaar).

Tabel 1.1. Verdeling naar geslacht (in %)

	Steekproef (N = 982)	**Populatie**
Man	47,7	50,3
Vrouw	52,3	49,7

Tabel 1.2. Verdeling naar leeftijd (in %)

	Steekproef (N = 982)	**Populatie**
19 tot en met 24 jaar	10,90	9,1
25 tot en met 34 jaar	18,43	22,4
35 tot en met 44 jaar	25,36	23,3
45 tot en met 54 jaar	20,16	19,8
55 tot en met 64 jaar	15,58	16,1
65 tot en met 70 jaar	9,57	9,2

Tabel 1.3. Verdeling naar diploma (in %)

	Steekproef (N=882)	**Populatie**
Geen of lager onderwijs	14,6	22,7
Secundair onderwijs lagere graad	20,6	20,8
Secundair onderwijs hogere graad	35,4	34,1
Hoger niet universitair onderwijs	21,9	16,0
Universitair onderwijs	7,5	6,4

Een vergelijking van eendimensionale steekproefkruistabellen met de corresponderende verdelingen in de populatie leert dat volgende categorieën ondervertegenwoordigd zijn: mannen; personen van 25 tot en met 34 jaar; lagergeschoolden (mensen met hoogstens een diploma lager secundair onderwijs). Verder blijkt dat vooral mensen met een diploma hoger niet-universitair onderwijs oververtegenwoordigd zijn in de steekproef. Een bespreking van de vergelijkingen voor de twee- en driedimensionale kruistabellen zou hier te ver voeren. Deze cijfers zijn opgenomen in tabel B.2.1. in bijlage 2. Volstaan we met te melden dat er ook hier

[13] NIS-gegevens van 1999.

afwijkingen zijn tussen data en populatie, bovenop degenen die we op basis van de afwijkingen in de verdelingen van lagere orde konden verwachten.

Op grond van deze gegevens werd beslist een weegfactor aan te maken die corrigeert voor de combinatie van leeftijd, geslacht en opleidingsniveau. Deze factor zal, tenzij anders vermeld, in alle analyses worden opgenomen.

7. Respons- en nonresponsgegevens

Van de 1.000 in het steekproefplan vooropgestelde interviews werden er uiteindelijk 982 (98,2%) gerealiseerd. Tabel 1.4. geeft een overzicht van de respons- en nonresponsgegevens per provincie, als ook voor de hele populatie (Vlaams Gewest).

Tabel 1.4. Respons- en nonresponsgegevens

Provincie	Gepland	Gerealiseerd	Non-respons	Responsratio*
Antwerpen	280	272 (97%)	143	66%
Limburg	130	129 (99%)	60	68%
Oost-Vlaanderen	230	226 (98%)	119	66%
Vlaams-Brabant	170	166 (98%)	106	61%
West-Vlaanderen	190	189 (99%)	142	57%
Vlaams Gewest	**1.000**	**982 (98%)**	**570**	**63%**

* Responsratio = aantal gerealiseerde interviews / aantal benaderde personen (zowel respons als non-respons)

Van de door de interviewers benaderde respondenten werd 63% ook daadwerkelijk geïnterviewd. In de provincie Limburg kenden de interviewers relatief gesproken het meeste succes (68%), West-Vlaanderen scoorde met een responsratio van 57% het minst goed.

HOOFDSTUK II. CONSTRUCTIE VAN SCHALEN VERKLARENDE VARIABELEN

1. Beroepsprestige van de respondenten

Gepoogd werd het beroepsprestige van de respondent op een zo objectief mogelijke manier te indiceren. De respondent kreeg enkele vragen over zijn beroepssituatie en zijn beroep te beantwoorden. De informatie die op basis van de vragen 'Wat is de naam van uw beroep?' en 'Wat doet/deed u precies?' werd verkregen, werd met behulp van een software-programma gereduceerd tot één samenvattende beroepscode. Hierbij werd de GIBS-beroepsclassificatie van Elchardus (cf. deel I, hoofdstuk II, 2.5.3.) gevolgd. Vervolgens werden de met de beroepscodes overeenstemmende prestigescores aan de dataset toegevoegd. Deze nieuwe variabele 'beroepsprestige' werd vervolgens gehercodeerd tot drie in grootte min of meer gelijke categorieën:

1) laag beroepsprestige (= GIBS-score kleiner dan 38): 33% van de respondenten;

2) middelmatige beroepsprestige (= GIBS-score tussen 38 en 50): 34% van de respondenten;

3) hoog beroepsprestige (= GIBS-score hoger dan 50): 33% van de respondenten.

2. Eigen schoolbeleving

Aan de respondenten werd gevraagd om aan te geven hoe graag ze zelf naar school gingen in het lager onderwijs en in het middelbaar onderwijs (1 = helemaal niet graag, 2 = niet graag, 3 = noch graag, noch niet graag, 4 = graag, 5 = zeer graag). Onderstaande tabel is een vereenvoudigde weergave van de antwoorden. De procentuele verdeling is namelijk gehergroepeerd in drie categorieën: niet graag (1 + 2), noch graag, noch niet graag (3) en graag (4 + 5).

Tabel 2.1. Mate waarin de respondenten graag naar school gingen (in %)

Graag naar school?	N	$\overline{X}$	(Helemaal) niet graag	Noch graag, noch niet graag	(Zeer) graag
Lagere school	977	3.75	12	13	75
Middelbare school	864	3.66	12	19	69

Vervolgens werd via een vierpuntenschaal voor de beide onderwijsniveaus gepeild naar de mate waarin men goede herinneringen heeft aan de eigen leraren.

Tabel 2.2. Mate waarin de respondenten goede herinneringen hebben aan hun eigen leraren (in %)

Aan hoeveel leraren goede herinneringen?	N	$\overline{X}$	Aan (bijna) geen enkele	Aan minder dan de helft	Aan meer dan de helft	Aan (bijna) alle
Lagere school	968	2.83	8	25	41	26
Middelbare school	859	2.79	5	30	45	20

Zowel in tabel 2.1. als in tabel 2.2. merken we een iets positievere schoolbeleving in de lagere school dan in de secundaire school. Maar de verschillen tussen beide onderwijsniveaus zijn gering.

Op basis van de vier bovenstaande vragen werd een schaal opgemaakt die de eigen schoolbeleving van de respondent weergeeft (α = .66). Hoe hoger men scoort op deze schaal, hoe positiever men terugblikt op zijn eigen schoolbeleving. De waarden bevinden zich tussen 1 en 4.5 met een gemiddelde van 3.28 en een mediaan van 3.25. Slechts iets meer dan één derde van de respondenten scoort beneden het gemiddelde. Het is dus duidelijk dat de meerderheid van de respondenten een eerder positieve schoolbeleving aangeeft.

In functie van verdere analyses werd de nieuwe variabele 'schoolbeleving' op basis van de cumulatieve frequenties opgedeeld in drie ongeveer even grote categorieën:

1) een groep die relatief laag scoort (d.i. beneden het gemiddelde; 37% van de respondenten);
2) een middengroep (33% van de respondenten);
3) een groep die relatief hoog scoort (d.i. hoger dan 3.5; 30% van de respondenten).

3. Tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen

Voor drie onderwijsniveaus (kleuter, lager en middelbaar) werd de respondenten gevraagd op een vierpuntenschaal aan te geven in welke mate ze tevreden zijn over de leraren die hun kinderen hebben/hadden in een bepaald onderwijsniveau. De resultaten worden weergegeven in tabel 2.3..

In 2 stelden we vast dat de respondenten globaal genomen lichtjes positiever oordelen over hun schoolbeleving in het lager onderwijs in vergelijking met het secundair onderwijs. Hier blijkt dat er vooral inzake de tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen verschillen zijn

naargelang het onderwijsniveau. Tabel 2.3. toont een dalende tevredenheid naarmate het onderwijsniveau van de kinderen toeneemt. Er dient evenwel gewezen te worden op het feit dat kinderen (en dus ook ouders) in het secundair onderwijs in het algemeen met meer leraren worden geconfronteerd dan in het basisonderwijs waardoor er uiteraard meer kans is dat enkele leraren minder meevallen. Globaal genomen valt immers vooral op dat ouders in grote mate tevreden zijn over de leraren van hun kinderen.

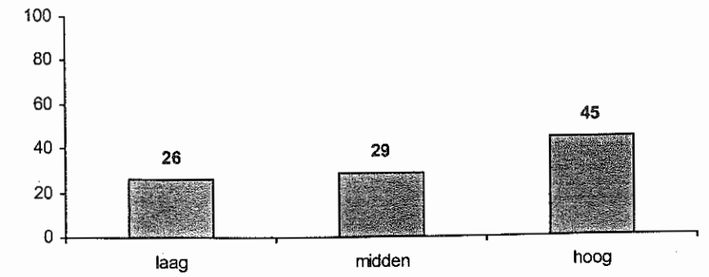
Tabel 2.3. Mate waarin de respondenten tevreden zijn over de leraren van hun eigen kinderen (in %)

Over hoeveel leraren tevreden?	N	$\overline{X}$	Over (bijna) geen enkele	Over minder dan de helft	Over meer dan de helft	Over (bijna) alle
Kleuteronderwijs	652	3.70	1	3	21	75
Lager onderwijs	601	3.51	2	8	27	63
Middelbaar onderwijs	485	3.30	2	12	39	47

Om de schaal 'tevredenheid over de leraren van de kinderen' te construeren, werden deze drie vragen samengevoegd door het gemiddelde te nemen van de scores op elke vraag. De gemiddelde score op deze schaal ($\overline{X}$ = 3.54) ligt duidelijk hoog. Ook de mediaan is zeer hoog (3.67): het merendeel van de respondenten is dus zeer tevreden over de leraren van zijn/haar kinderen. Om de variabele 'tevredenheid over de leraren van de kinderen' verder te analyseren, werd deze op basis van de cumulatieve frequenties in drie categorieën ingedeeld (cf. grafiek 2.1.):

1) een groep die relatief laag scoort (score van 1 tot en met 3);
2) een middengroep (score tussen 3 en 4);
3) een groep die relatief hoog scoort (score 4).

Grafiek 2.1. Tevredenheid van de respondenten over de leraren van hun kinderen (in %) (N = 661)



4. Betrokkenheid op het onderwijs

In de vragenlijst werd nagegaan in welke mate de respondenten betrokken zijn op het onderwijs. Hiervoor beschikken we over vier indicatoren, namelijk:

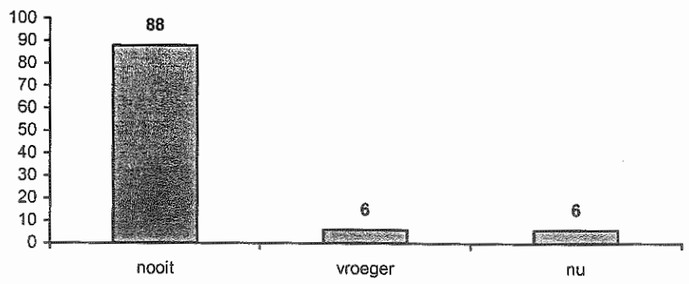
- de eigen professionele betrokkenheid bij het onderwijs;
- de eigen persoonlijke betrokkenheid bij de school (vrijwillig engagement in een school);
- de professionele betrokkenheid van 'significante anderen' (partner, naaste familieleden, goede vrienden);
- de interesse voor onderwijs.

We bespreken achtereenvolgens de operationalisatie van deze vier indicatoren.

4.1. Eigen professionele betrokkenheid bij het onderwijs

Grafiek 2.2. geeft een beeld van de professionele betrokkenheid van de respondenten bij het onderwijs. Duidelijk is dat slechts een zeer kleine minderheid van de respondenten ooit (vroeger of nu) in het onderwijs heeft gewerkt.

Grafiek 2.2. Procentuele verdeling van de antwoorden op de vraag 'Werkt u in het onderwijs of heeft u ooit in het onderwijs gewerkt?' (N = 982)



4.2. Vrijwillig engagement in een school

Er werd gevraagd of de respondenten actief zijn (geweest) in een oudercomité, een participatieraad, een schoolraad of een andere raad van een school en of ze als vrijwilliger betrokken zijn (geweest) bij een school (op schoolfeesten e.d.).

Om het engagement in de school verder te analyseren werden deze items samengevoegd tot een nieuwe dichotome variabele. We onderscheiden de 75% respondenten die zich nooit geëngageerd hebben in een school van de 25% respondenten die zich ooit (vroeger of nog steeds) geëngageerd hebben in een school.

4.3. Professionele betrokkenheid van 'significante anderen' bij het onderwijs

In de vragenlijst werd nagegaan of de partner, kinderen, andere naaste familieleden (ouders, broers en zussen) en goede vrienden van de respondent in het onderwijs werken. Vervolgens werd voor elk van die 'significante anderen' die in het onderwijs werken gevraagd in welke mate de respondent met hen over dat werk praat (1 = zelden, 2 = soms en 3 = dikwijls). Deze laatste vragen (die peilen naar de mate waarin de respondent met significante anderen over hun werk in het onderwijs praat) werden samengevoegd tot een nieuwe variabele[14]. Op basis van de cumulatieve frequenties werden de respondenten voor deze variabele in drie groepen gedeeld:

1) mensen die via hun significante anderen *helemaal niet* betrokken zijn bij onderwijs, geen van hun significante anderen werkt in het onderwijs (37% van de respondenten);
2) mensen die via hun significante anderen *weinig* betrokken zijn bij onderwijs, minstens één van hun significante anderen werkt in het onderwijs maar er wordt slechts zelden over dat werk gepraat (36% van de respondenten);
3) mensen die via hun significante anderen *matig tot sterk* betrokken zijn bij onderwijs, met minstens één van hun significante anderen die in het onderwijs werkt, wordt soms of dikwijls over dat werk gepraat (27% van de respondenten).

Bijna drie kwart van de respondenten is dus via zijn significante anderen niet of weinig betrokken bij het onderwijs.

4.4. Interesse voor het onderwijs

In de vragenlijst werd nagegaan in welke mate de respondenten blijk geven van interesse voor het onderwijs. Er werd gevraagd om op een vijfpuntenschaal (1 = nooit, 2 = zelden, 3 = soms, 4 = dikwijls en 5 = altijd) aan te geven hoe vaak men:

[14] Waarbij respondenten wier significante anderen geen professionele betrokkenheid bij het onderwijs hebben, de laagste score voor deze variabele kregen.

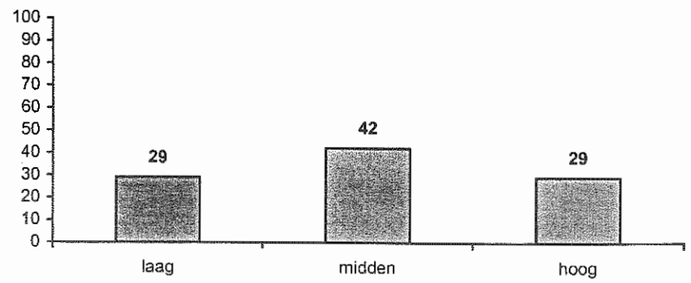
- artikels over onderwijs leest in kranten en weekbladen;
- uitzendingen op radio en televisie volgt die over onderwijs gaan;
- met vrienden en kennissen praat over de problemen die zich vandaag in het onderwijs voordoen.

De schaal 'interesse voor het onderwijs' (Crohnbach $\alpha = 0.70$) werd samengesteld door het gemiddelde te nemen over de scores op de items. De gemiddelde score op deze schaal ($\overline{X} = 2.69$) ligt net iets lager dan het midden van de vijfpuntenschaal (3). Ook de mediaan (2.67) gaat diezelfde richting uit: ongeveer de helft van de respondenten geeft dus weinig of geen blijk van interesse voor het onderwijs.

Zoals uit de procentuele verdeling in grafiek 2.3. blijkt, werd deze nieuwe variabele in functie van de verdere analyses in drie groepen opgesplitst die zo weinig mogelijk in grootte verschillen:

1) een groep die relatief laag scoort (score van 1 tot en met 2);
2) een middengroep (score tussen 2 en 3);
3) een groep die relatief hoog scoort (score van 3 tot en met 5).

Grafiek 2.3. Interesse voor het onderwijs (in %) (N = 977)



5. Utilitair individualisme

Voor de samenstelling van de schaal 'utilitair individualisme' (α=.71) werd gebruik gemaakt van de in de literatuur frequent voorkomende volgende 7 uitspraakitems[15], waarmee de respondent het 'helemaal oneens' (1), 'eerder oneens' (2), 'noch oneens, noch eens' (3), 'eerder eens' (4) of 'helemaal eens' (5) kon zijn:

- Men voelt zich pas echt gelukkig als men regelmatig iets voor anderen kan doen zonder van hen iets terug te verwachten.
- Wat telt in het leven zijn geld en macht, de rest zijn praatjes.
- Het nastreven van persoonlijk succes is belangrijker dan te zorgen voor een goede verstandhouding met anderen.
- Men moet steeds zijn eigenbelang nastreven en zich niet te veel van anderen aantrekken.
- De mensheid, onze naasten, solidariteit ... wat een onzin allemaal, iedereen moet eerst voor zichzelf zorgen en zijn belangen verdedigen.
- Een mens kan zich maar gelukkig voelen als zijn medemens ook gelukkig is.
- Ik voel me pas echt goed als ik me kan inzetten voor een gemeenschappelijk doel.

De in deze survey gebruikte versie van deze schaal is gebaseerd op het werk van Elchardus en Heyvaert (1990). De schaal meet een algemene gerichtheid op eigenbelang en individueel succes. Ze moet begrepen worden als een beoordeling van de legitimiteit van een dergelijke utilitaire oriëntatie. Het is een schaal binnen de reguleringsdimensie (= individualisme in verband gebracht met 'eigenbelang', 'egoïsme' of extreme individuele expressiviteit)[16] die zich beperkt tot de utilitaire variant van individuele gerichtheid. Vanwege deze specifieke betekenis wordt het begrip "utilitair individualisme" gebruikt. Elchardus en Heyvaert (1990) definiëren het utilitair individualisme als een houding waarin 3 elementen centraal staan:

- het belang van het ongehinderd en individueel nastreven van het eigenbelang;
- het belang van extern, materieel succes;
- de idee dat iedereen uit eigenbelang handelt, dat zoiets maar normaal is.

---

15 Een standaardwerk waarin deze schaal wordt gehanteerd is Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swilder, A. & Tipson, S. (1986), *Habits of the heart. Individualism and commitment in American Life*. New York: Harper and Row.

16 En dus niet individualisme in verband gebracht met sociale contacten, vriendschapsbanden, deelname aan groepsbijeenkomsten of verenigingsleven (= sociabiliteit) en ook niet individualisme als maatschappelijk proces (= toename van beslissingsvrijheid binnen de persoonlijke sfeer).

Om de nieuwe variabele 'utilitair individualisme' te creëren werd het gemiddelde over de antwoorden op bovenstaande 7 items berekend[17]. Zowel het gemiddelde als de mediaan van deze schaal bedragen 2.14; wat aangeeft dat de meerderheid van de respondenten beneden het middelpunt van de vijfpuntenschaal scoren. Deze score werd vervolgens teruggebracht tot drie categorieën (cf. tabel 2.4.): relatief laag utilitair individualisme (gemiddelde score kleiner dan 1.85), middelmatig utilitair individualisme (gemiddelde score lager dan 2.3) en relatief hoog utilitair individualisme (gemiddelde score hoger dan 2.3).

Tabel 2.4. Verdeling naar utilitair individualisme (in %, N = 982)

Utilitair individualisme	**%**
Laag	29,4
Midden	35,6
Hoog	34,9

[17] Item 1, 6 en 7 werden uiteraard gespiegeld.

HOOFDSTUK III. WAARDERING VAN HET LERARENBEROEP

Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de onderzoeksresultaten die verband houden met de waardering van het lerarenberoep. De term 'waardering' dekt echter verschillende ladingen. Om die reden delen we het hoofdstuk op in meerdere 'deelhoofdstukken' waarin het concept 'waardering' telkens op een andere manier benaderd wordt.

Eerst en vooral werd aan de respondenten de vraag gesteld: 'Heeft u in het algemeen waardering voor de wijze waarop kleuterleidsters (onderwijzers, ...) hun werk doen?' De resultaten hiervan komen uitgebreid aan bod in het eerste deelhoofdstuk.

In het tweede deelhoofdstuk focussen we ons op de evolutie in de maatschappelijke waardering van leerkrachten. De vraagstelling die hierbij gebruikt werd, is de volgende: 'Is de waardering die mensen hebben voor kleuterleidsters / onderwijzers / leraren in het middelbaar onderwijs volgens u veranderd in vergelijking met vroeger?'

Het volgende deelhoofdstuk stipt een aantal knelpunten aan met betrekking tot de waardering van het lerarenberoep. We gaan na in hoeverre men (on-)tevreden is over de prestaties van leerkrachten. Vinden de respondenten dat leerkrachten tegemoet komen aan de verwachtingen of menen ze daarentegen dat leerkrachten schromelijk tekort schieten? Daarnaast proberen we ook te achterhalen welk beeld er leeft over de (invulling van de) arbeidstijd van leraren. Vervolgens leggen we de respondenten een aantal stellingen voor betreffende de opdracht van leraren, met de nadruk op eventuele verschuivingen binnen het takenpakket van leraren. Tevens laten we de respondenten enkele algemene items beoordelen, gaande van 'Ik vind dat leerlingen te weinig respect hebben voor hun leraren' tot 'Ik zou mijn zoon / dochter nooit aanraden leraar te worden'.

Tenslotte gaan we even over de landsgrenzen heen en kijken we hoe het gesteld is met de waardering van het lerarenberoep in Nederland, Groot-Brittannië en Zweden. We bespreken summier de resultaten van recent opinieonderzoek.

1. Persoonlijke waardering van leerkrachten

Om de *persoonlijke waardering* van leerkrachten te meten hebben we een beroep gedaan op volgende vraagstelling: 'Heeft u in het algemeen waardering voor de wijze waarop kleuterleidsters (onderwijzers, enz.) hun werk doen?' Hierop konden de respondenten vier

antwoorden geven: 1) voor geen enkele, 2) voor een minderheid, 3) voor de meesten en 4) voor allen. Op basis hiervan stelden we een vierpuntenschaal op, waarbij een score die dicht tegen vier aanleunt, duidt op een zeer hoge waardering voor leerkrachten.

In de volgende bladzijden zullen we achtereenvolgens een beeld ophangen van de leraar in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs, het secundair onderwijs (globaal), het ASO, het BSO, het TSO, het KSO en het buitengewoon onderwijs. Voor elk van deze categorieën zullen we de vraag beantwoorden of de waardering verschilt afhankelijk van de groep waartoe de respondenten behoren.

1.1. Kleuterleidsters

Kleuterleidsters krijgen behoorlijk wat waardering van de Vlamingen. Bijna 38% waardeert alle kleuterleidsters en 57 % waardeert de meesten voor de wijze waarop zij hun werk doen.

Tabel 3.1. Waardering van de wijze waarop kleuterleidsters hun werk doen (N = 908; in %)

Waardering	**%**
Voor geen enkele kleuterleidster	0,62
Voor een minderheid van kleuterleidsters	4,28
Voor de meeste kleuterleidsters	57,28
Voor alle kleuterleidsters	37,82
Totaal	100,00

- *Verband met leeftijd*

Deze waardering is echter niet dezelfde in alle leeftijdscategorieën (F (5,915) = 3.45, p = .0043). We zien vooral dat mensen jonger dan 34 jaar de kleuterleidsters ($\overline{X}$ = 3.22) significant lager waarderen dan de categorie tussen 45 en 54 jaar ($\overline{X}$ = 3.43). Na het inbrengen van de vier controlevariabelen, stellen we vast dat de oorspronkelijke significantie behouden blijft onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0039), eigen schoolbeleving (p = .0023) en diploma (p = .0063), maar verdwijnt onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .1690). In dit laatste geval spreken we dus van een schijnverband.

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Een tweede significant verschil vinden we bij de variabele 'eigen schoolbeleving'. Heeft men aan zijn vroegere (lagere en secundaire) school goede herinneringen, dan scoort men ($\overline{X}$ = 3.43) significant hoger dan mensen met de minst goede herinneringen ($\overline{X}$ = 3.24) (F(2, 917) =

7.83, p = .0004), maar ook hier blijft het cijfer behoorlijk hoog. Dit significant verschil blijft bestaan onder controle van de variabelen interesse voor onderwijs (p = .0019) en diploma (p = .0003). De significantie verdwijnt onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .1710).

- *Verband met al dan niet hebben van kinderen*

Mensen met kinderen ($\overline{X}$ = 3.35) geven de kleuterleidsters een significant hogere score dan zij die geen kinderen hebben ($\overline{X}$ = 3.26) (F(1,919) = 5.04, p = .025). Na controle voor eigen schoolbeleving (p = .0113) blijft deze significantie overeind, maar ze blijft niet behouden onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0602) of diploma (p = .1137).

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

Verder zien we dat wanneer de ouders een positieve ($\overline{X}$ = 3.39) of een zeer positieve ($\overline{X}$ = 3.51) ervaring hebben (gehad) met de leerkracht van hun kinderen, de kleuterleidsters duidelijk positiever geappreciëerd worden dan wanneer de ouders niet zo goede ervaringen met hen hadden ($\overline{X}$ = 3.1) (F(2,627) = 26.61, p < .0001). Test men of dit verschil zich handhaaft onder controle van interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving en diploma, kunnen we telkens een positief antwoord geven (p < .0001).

- *Verband met bepaalde vormen van betrokkenheid bij het onderwijs*

In dezelfde lijn kan men vaststellen dat zij die nu in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = 3.53) significant positiever staan tegenover de kleuterleidsters dan de respondenten die vroeger in het onderwijs ($\overline{X}$ = 3.13) hebben gestaan (F(2,918) = 5.23, p = .005). De laatste groep is weliswaar klein (slechts 5% van de totaliteit), maar dit roept toch vragen op. Waarom zijn nu juist deze vroegere leerkrachten het minst positief? Na controle voor de vier variabelen blijft de significantie behouden bij drie van de vier variabelen; namelijk bij interesse voor onderwijs (p = .0118), eigen schoolbeleving (p = .0113) en diploma (p = .0110). Bij de laatste variabele, tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .4968) hebben we te maken met een schijnverband. Merkwaardig is verder dat de gemiddelde score van de vroegere leerkrachten zelfs lager is dan die van de respondenten die nooit in het onderwijs ($\overline{X}$ = 3.32) hebben gestaan. Dit onderscheid is weliswaar niet significant.

De cijfers leren ook dat mensen die veel belangstelling hebben voor het onderwijs ($\overline{X}$ = 3.71) de kleuterleidsters significant meer waarderen dan mensen met een zwakke belangstelling voor

het onderwijs ($\overline{X}$ = 3.24) (F(2,913) = 3.63, p = .027). Onder controle van diploma (p = .01487) blijft de oorspronkelijke significantie bestaan. Toch kunnen we ook hier weer in bepaalde gevallen spreken van een schijnverband; namelijk onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0732) enerzijds en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .5438) anderzijds.

Samenvatting significante respondentenkenmerken

Samengevat kunnen we stellen dat - na controle voor de kernvariabelen - enkel de tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen een significante rol speelt. Ouders die (middelmatig of sterk) tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen hebben meer waardering voor de kleuterleidster dan ouders die slechts weinig tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen.

Tabel 3.2. Samenvattend overzicht van significante verbanden bij de waardering van de kleuterleidster[18]

Respondentenkenmerken	Significantie
Leeftijd	+ (-)
Geslacht	-
Diploma	-
Beroepssituatie	-
Beroepsprestige	-
Eigen schoolbeleving	+ (-)
Al dan niet hebben van kinderen	+ (-)
Tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen	+
Professionele ervaring in het onderwijs	+ (-)
Betrokkenheid via anderen	-
Vrijwillig engagement in een school	-
Utilitair individualisme	-
Interesse voor het onderwijs	+ (-)

[18] Een '+' wijst op een significant verschil, een '-' duidt erop dat er geen significant verband is en een '+ (-)' betekent dat er oorspronkelijk een significant verband was, maar dat dit verdwenen is na controle van de kernvariabelen of dat er sprake was van een interactie-effect.

1.2. Onderwijzers en onderwijzeressen

Net zoals kleuterleidsters kunnen onderwijzers duidelijk rekenen op waardering voor hun werk. Bijna 72% waardeert de meeste lesgevers in het lager onderwijs en bijna 20% zegt zelfs alle onderwijzers[19] te waarderen.

Tabel 3.3. Waardering van de wijze waarop onderwijzers en onderwijzeressen hun werk doen (N = 926; in %)

Waardering	%
Voor geen enkele onderwijzer	0,85
Voor een minderheid van onderwijzers	7,62
Voor de meeste onderwijzers	71,91
Voor alle onderwijzers	19,62
Totaal	100,00

Alhoewel de waardering hoog mag genoemd worden voor alle respondenten, zijn er toch wel enkele merkwaardige verschillen (cf. tabel B.3.2. in bijlage 3).

- *Verband met beroepssituatie*

Eerst en vooral stellen wij vast dat beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.05) gemiddeld een iets geringere, maar toch significant lagere, waardering hebben dan de niet-beroepsactieven (o.a. huisvrouwen, gepensioneerden, arbeidsongeschikten) ($\overline{X}$ = 3.20) (F(2,925) = 6.86, p = .001). Hier treden geen schijnverbanden op (voor interesse voor onderwijs: p = .0009, voor eigen schoolbeleving: p = .0013, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0006, voor diploma: p = .0086).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Ging een respondent zeer graag naar school in het lager en secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.20) dan waardeert hij de onderwijzer significant hoger dan wanneer dat niet het geval was ($\overline{X}$ = 3.03) (F(2,928) = 7.99, p = .004). De waardering van deze die de school noch zeer graag, noch niet graag bezochten, is niet significant verschillend van de twee vorige categorieën. Het significant verschil tussen mensen die zeer graag en mensen die helemaal niet graag naar school gingen, blijft overeind na het inbrengen van de variabelen interesse voor onderwijs (p = .0006) en

[19] De term onderwijzer gebruiken we zowel voor onderwijzers als onderwijzeressen, tenzij anders vermeld. Ook de term hoofdverpleger staat zowel voor de mannelijke als de vrouwelijke verpleegkundige.

diploma ($p < .0001$), maar handhaaft zich niet onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .4498$). Met andere woorden er is hier sprake van een schijnverband.

- *Verband met tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen*

Ook de tevredenheid over de leraren van de kinderen heeft een impact op de waardering van het werk van de onderwijzers ($F(2,626) = 22.92$, $p < .0001$). Hoe meer tevreden de respondenten zijn over de leraren die hun kinderen hebben of gehad hebben, des te hoger wordt het werk van de onderwijzers gewaardeerd. De gemiddelden variëren van 2.9 voor de categorie die het minst tevreden is, over 3.12 naar 3.25 voor de meeste tevreden respondenten. De drie scores verschillen significant van elkaar en dit blijft ook zo na controle voor de vooropgestelde variabelen ($p < .0001$).

Samenvatting significante respondentenkenmerken

Bij de waardering van de onderwijzer hebben twee respondentenkenmerken een significante invloed, namelijk beroepssituatie en de tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen. Niet-beroepsactieven hebben gemiddeld iets meer waardering voor de onderwijzer dan beroepsactieven. Bij tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen is er sprake van een lineair verband: des te meer men tevreden is over de leerkracht van de kinderen, des te meer waardering heeft men voor onderwijzers.

Tabel 3.4. Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de onderwijzer[20]

Respondentenkenmerken	Significantie
Leeftijd	-
Geslacht	-
Diploma	-
Beroepssituatie	+
Beroepsprestige	-
Eigen schoolbeleving	+ (-)
Al dan niet hebben van kinderen	-
Tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen	+
Professionele ervaring in het onderwijs	-
Betrokkenheid via anderen	-
Vrijwillig engagement in een school	-
Utilitair individualisme	-
Interesse voor het onderwijs	-

1.3. Leraren secundair onderwijs

1.3.1. Leraren secundair onderwijs: globaal

Ook leraren secundair onderwijs kunnen in Vlaanderen op een hoge waardering voor hun werk rekenen. 67,5% van de respondenten waardeert de meeste leraren secundair onderwijs en 16% waardeert alle leraren secundair onderwijs voor de wijze waarop zij hun werk doen.

Tabel 3.5. Waardering van de wijze waarop leraren secundair onderwijs hun werk doen (N = 916, in %)

Waardering	In %
Voor geen enkele leraar secundair onderwijs	1,18
Voor sommige leraren secundair onderwijs	15,37
Voor de meeste leraren secundair onderwijs	67,51
Voor alle leraren secundair onderwijs	15,94
Totaal	100,00

[20] Een '+' verwijst naar een significante samenhang. Een '-' duidt erop dat het respondentenkenmerk geen significante invloed uitoefent. Bij een '+ (-)' stelden we een schijnverband of interactie-effect vast.

- *Verband met diploma*

Een klein, doch significant verschil doet zich voor naargelang het onderwijsniveau ($F(4,819) = 2.98$, $p = .02$). Respondenten met een diploma secundair onderwijs waarderen het werk van leraren secundair onderwijs significant lager ($\overline{X} = 2.93$) dan respondenten die ten hoogste een diploma lager onderwijs behaalden ($\overline{X} = 3.12$). Dit verschil blijft behouden onder controle van eigen schoolbeleving ($p = .0025$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0434$). We kunnen echter zeggen dat dit verschil niet volledig 'zuiver' is aangezien er zich een interactie-effect voordoet tussen deze variabele en de variabele interesse voor onderwijs. We zien hierbij dat er zich binnen een diplomaniveau verschillen voordoen naargelang de mate van interesse.

- *Verband met beroepssituatie*

Verder constateren we dat de beroepssituatie van de respondenten voor een wezenlijk verschil in waardering zorgt ($F(2,909) = 3.57$, $p = .03$). Vooral studenten ($\overline{X} = 2.83$) waarderen het werk van leraren secundair onderwijs in mindere mate dan respondenten die noch studeren, noch beroepsactief zijn ($\overline{X} = 3.04$). Toch moeten we voorzichtig zijn met deze conclusie. Het significante verschil blijft immers wel aanwezig onder controle van eigen schoolbeleving ($p = .0229$), maar tegelijkertijd stellen we een interactie-effect en schijnverbanden vast. Het interactie-effect treedt op tussen beroepssituatie en interesse voor onderwijs. Het schijnverband stellen we in twee gevallen vast; namelijk onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .3097$) en diploma ($p = .9194$).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Logischerwijze is ook de eigen schoolbeleving van de respondent zeer betekenisvol voor de waardering van leraren secundair onderwijs ($F(2,912) = 12.38$, $p < .0001$). Respondenten die een zeer goede herinnering bewaren aan hun eigen lagere en middelbare schooltijd, waarderen het werk van leraren secundair onderwijs significant hoger ($\overline{X} = 3.13$) dan respondenten die er minder goede ($\overline{X} = 2.96$) of eerder negatieve herinneringen aan overhouden ($\overline{X} = 2.89$). Toch hebben deze laatsten nog steeds een hoge waardering voor de meeste leraren secundair onderwijs en wellicht zijn hun negatieve herinneringen verbonden met enkele leraren die ze in hun schoolloopbaan ontmoetten. Zowel de variabele tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0180$) als de variabele diploma ($p < .0001$) leveren geen schijnverbanden op.

Tussen de variabele eigen schoolbeleving en interesse voor onderwijs treedt er een interactie-effect op.

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

Niet alleen een goede herinnering aan de eigen schooltijd, maar ook een goede ervaring met de leerkracht van zijn schoolgaande kinderen, heeft een positief effect op de waardering van de leraar secundair onderwijs. Ouders die zeer tevreden zijn over de leerkracht van hun kinderen hebben ook een meer uitgesproken positieve waardering voor de leraren secundair onderwijs ($\overline{X} = 3.17$) dan wanneer men hierover middelmatig ($\overline{X} = 3.00$) of weinig ($\overline{X} = 2.76$) tevreden is ($F(2,608) = 26.58$, $p < .0001$). Na controle voor interesse voor onderwijs ($p < .0001$), eigen schoolbeleving ($p < .0001$) en diploma ($p < .0001$) geldt dit significant verschil nog steeds.

Samenvatting significante respondentenkenmerken

Wat de waardering van de leerkracht secundair onderwijs betreft, stellen we vast dat ook hier weer de tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen een significante rol speelt. De respondenten die zeer tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen waarderen leerkrachten secundair onderwijs meer dan de respondenten die middelmatig of weinig tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen.

Tabel 3.6. Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht secundair onderwijs (globaal)[21]

Respondentenkenmerken	Significantie
Leeftijd	-
Geslacht	-
Diploma	+ (-)
Beroepssituatie	+ (-)
Beroepsprestige	-
Eigen schoolbeleving	+ (-)
Al dan niet hebben van kinderen	-
Tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen	+
Professionele ervaring in het onderwijs	-
Betrokkenheid via anderen	-
Vrijwillig engagement in een school	-
Utilitair individualisme	-
Interesse voor het onderwijs	-

1.3.2. Leraren ASO

Binnen de categorie leraren secundair onderwijs kunnen de leraren algemeen secundair onderwijs op heel wat waardering voor hun werk rekenen. Al staat 26% van de respondenten eerder neutraal tegenover deze leraren, 61% van de respondenten zegt veel waardering en 8% zegt zeer veel waardering te hebben voor de wijze waarop ze hun werk doen.

Tabel 3.7. Waardering van de wijze waarop leraren ASO hun werk doen (N=924, in %)

Waardering	In %
Zeer weinig	1,42
Weinig	4,13
Noch weinig, noch veel	25,91
Veel	60,94
Zeer veel	7,60
Totaal	100,00

[21] Een '+' geeft aan dat er een significant verband bestaat, een '-' daarentegen wijst erop dat er zich geen significant verschil voordoet. Een '+ (-)' tenslotte duidt erop dat er sprake was van een significant 2verschil, maar dat dit na controle voor de kernvariabelen verdwenen is of doorkruist werd door een interactie-effect.

- *Verband met leeftijd*

Hoe ouder de respondent, hoe hoger de waardering ($F(5,918) = 3.59$, $p = .003$). Respondenten jonger dan 24 jaar waarderen leraren algemeen secundair onderwijs significant lager ($\overline{X} = 3.49$) dan respondenten ouder dan 65 jaar ($\overline{X} = 3.86$), respondenten tussen 55 en 65 jaar ($\overline{X} = 3.67$), respondenten tussen 45 en 55 jaar ($\overline{X} = 3.77$) en respondenten tussen 35 en 55 jaar ($\overline{X} = 3.77$). Deze verschillen blijven behouden na controle voor interesse voor onderwijs ($p = .0064$), eigen schoolbeleving ($p = .0014$), tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0093$) en diploma ($p = .0305$).

- *Verband met beroepssituatie*

Ook naargelang de beroepsactiviteit van de respondenten zien we significante verschillen in de waardering van het werk van leraren algemeen secundair onderwijs ($F(2,917) = 4.57$, $p = .01$), al moet men ook hier de verschillen niet overroepen. Beroepsactieven waarderen leraren algemeen secundair onderwijs iets lager ($\overline{X} = 3.65$) dan respondenten die niet beroepsactief zijn ($\overline{X} = 3.80$). Studenten waarderen het werk van leraren ASO nog iets minder ($\overline{X} = 3.58$), maar dit verschil is niet significant.

Het verschil tussen beroepsactieven en niet-beroepsactieven blijft significant na het inbrengen van de controlevariabelen (voor interesse voor onderwijs: $p = .0121$, voor eigen schoolbeleving: $p = .0121$, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = 0.0098$ en voor diploma tenslotte, $p = .0417$).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

De eigen schoolbeleving van de respondent speelt wederom een significante rol ($F(2,920) = 14.29$, $p < .0001$). Respondenten die uitgesproken goede herinneringen aan hun lagere en/of middelbare schooltijd bewaren, waarderen het werk van leraren algemeen secundair onderwijs hoger ($\overline{X} = 3.86$) dan respondenten die hier minder goede ($\overline{X} = 3.70$) of eerder slechte ($\overline{X} = 3.55$) herinneringen aan overhouden. Dit significant verschil blijft behouden onder controle van de kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: $p < .0001$, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0115$, voor diploma: $p < .0001$).

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

In het geval men kinderen heeft, speelt ook hier weer het feit of men vindt dat de leerkrachten van hun kinderen hun werk goed doen een significante rol in de waardering van leraren

algemeen secundair onderwijs (F(2,611) = 12.50, p < .0001). Wanneer men zeer tevreden is over de leerkrachten van zijn kinderen ($\overline{X}$ = 3.85), dan acht men het werk van de leraren algemeen secundair onderwijs hoger dan wanneer men middelmatig tevreden ($\overline{X}$ = 3.78) of weinig tevreden ($\overline{X}$ = 3.50) is over de leerkrachten van zijn kinderen. Geen enkele controlevariabele oefent hierop een invloed uit (voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor eigen schoolbeleving: p < .0001 en voor diploma: p < .0001).

- *Verband met bepaalde vormen van betrokkenheid bij het onderwijs*

Ook als men naaste familieleden of goede vrienden heeft die in het onderwijs staan, waardeert men leraren algemeen secundair onderwijs significant hoger (F(2,921) = 4.57, p = .0106). Respondenten die mensen in hun omgeving kennen die in het onderwijs staan en die er met hen over praten, staan zelf ook positiever tegenover leraren algemeen secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.82) dan mensen die geen leerkrachten in hun omgeving kennen ($\overline{X}$ = 3.63) of zelden met hen over hun werk praten ($\overline{X}$ = 3.67). Dit significant verschil treedt niet op onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0989) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0619). Het blijft echter wel bestaan onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0369) en diploma (p = .0101).

Opmerkelijk is wel het gegeven dat ex-leerkrachten leraren algemeen secundair onderwijs lager waarderen ($\overline{X}$ = 3.55) dan respondenten die nu nog steeds in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = 3.69) of er nooit in hebben gestaan ($\overline{X}$ = 3,95) (F(2,921) = 3.83, p = .022). Maar ook hier blijft het significant verschil niet behouden onder controle van een aantal variabelen; zijnde: a) interesse voor onderwijs(p = .0695), b) eigen schoolbeleving (p = 0.0644) en c) tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0790). Het diploma is de enige controlevariabele die geen invloed op dit significant verschil uitoefent (p = .0162).

Verder zien we dat naarmate de interesse voor het onderwijs groter is, de waardering voor leraren algemeen secundair onderwijs ook significant hoger is (F(2,916) = 6.93, p = .001). Geïnteresseerden hebben een gemiddelde waardering voor leraren ASO van 3.81. Niet-geïnteresseerden daarentegen hebben er een van 3.57. De significantie blijft behouden onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0050) en diploma (p = .0005). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen kunnen we echter niet langer spreken van een significant verschil (p = .5932).

- *Verband met utilitair individualisme*

Wanneer men utilitair individualistisch ingesteld is, leidt dit ook tot een significant (doch niet uitgesproken) negatievere waardering voor het werk van leraren algemeen secundair onderwijs (F(2,921) = 4.78, p = .0086). Utilitair individualisten rangschikken leraren algemeen secundair onderwijs significant lager ($\overline{X}$ = 3.62) dan niet utilitair individualistisch ingestelde respondenten ($\overline{X}$ = 3.80). Het significant verschil handhaaft zich onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0380) en diploma (p = .0047), maar onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0798) en interesse voor onderwijs (p = .0787) is het verschil niet langer significant.

Samenvatting significante respondentenkenmerken

Des te ouder de respondenten, des te meer waardering zij hebben voor de leerkracht ASO. Daarnaast spelen ook de beroepssituatie, de eigen schoolbeleving en de tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen een significante rol. Zo hebben niet-beroepsactieven gemiddeld net iets meer waardering voor leerkrachten ASO dan beroepsactieven, de respondenten die graag naar school gingen, waarderen leerkrachten ASO ook meer dan diegenen die noch graag, noch niet graag gingen of dan diegenen die niet graag gingen. Zij die zeer tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen, hebben tevens meer waardering voor de leerkracht ASO dan zij die middelmatig of weinig tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen.

Tabel 3.8. Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht ASO[22]

Respondentenkenmerken	Significantie
Leeftijd	+
Geslacht	-
Diploma	-
Beroepssituatie	+
Beroepsprestige	-
Eigen schoolbeleving	+
Al dan niet hebben van kinderen	-
Tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen	+
Professionele ervaring in het onderwijs	+ (-)
Betrokkenheid via anderen	+ (-)
Vrijwillig engagement in een school	-
Utilitair individualisme	+ (-)
Interesse voor het onderwijs	+ (-)

1.3.3. Leraren BSO

Algemeen gesproken is de waardering voor leerkrachten BSO hoog. Meer dan 80% van de respondenten heeft 'veel' tot 'zeer veel' waardering voor hen. Binnen deze groep geeft een derde aan 'zeer veel' waardering te hebben.

Tabel 3.9. Algemene waardering voor leraren in het BSO (N = 919; in %)

Waardering	%
Zeer weinig waardering	1,24
Weinig waardering	2,86
Noch weinig, noch veel waardering	15,34
Veel waardering	52,71
Zeer veel waardering	27,67
Totaal	100,00

Hoewel leerkrachten BSO globaal genomen een hoge waardering krijgen, stellen we betekenisvolle verschillen vast tussen een aantal categorieën van respondenten (cf. tabel B.3.5. in bijlage 3).

[22] '+' staat voor een significant verband, '-' betekent dat er geen significant verschil is naargelang het betreffende respondentenkenmerk, '+ (-)' geeft aan dat er een significant verband was, maar dat we na controle voor de kernvariabelen een schijnverband of een interactie-effect hebben vastgesteld.

- *Verband met geslacht*

Mannen waarderen leerkrachten BSO iets minder ($\overline{X}$ = 3.96) dan vrouwen ($\overline{X}$ = 4.08) (F(1, 927) = 4.92, p = .027). Toch is dit verschil niet altijd even duidelijk. Eerst en vooral speelt er een interactie-effect met de variabele diploma. Bij de andere onderzochte variabelen (interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen) stellen we schijnverbanden vast (onder controle van interesse voor onderwijs: p = .0576, onder controle van eigen schoolbeleving: p = .1096, onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0803).

- *Verband met diploma*

Wie geen diploma of een diploma lager onderwijs heeft, heeft een lagere waardering ($\overline{X}$ = 3.82) dan wie een diploma hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 4.07), hoger niet-universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 4.13) of hoger universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 4.32) heeft (F(4, 830) = 5.29, p = .0003). Dit significant verschil blijft behouden onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0015) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0001). Gelinkt aan de eigen schoolbeleving krijgen we een interactie-effect.

- *Verband met beroepsprestige*

Respondenten met een hoog beroepsprestige ($\overline{X}$ = 4.16) hebben een hogere waardering voor leerkrachten uit het beroepsonderwijs dan respondenten met een laag beroepsprestige ($\overline{X}$ = 3.91) (F(2, 830) = 6.77, p = .001). Wanneer we controleren voor interesse voor onderwijs (p = 0.0069), eigen schoolbeleving (p = .0035) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0092) stellen we nog steeds een significant verschil vast, onder controle van diploma echter is dit verschil niet langer significant (p = .1366).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Hebben de respondenten goede herinneringen aan hun eigen schooltijd, dan ligt hun waardering hoger ($\overline{X}$ = 4.18) dan wanneer dit niet het geval is ($\overline{X}$ = 3.90) (F(2, 925) = 8.96, p = .001). Er doet zich hier geen schijnverband voor (voor interesse voor onderwijs: p = .0007, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0085), maar zoals we bij de variabele diploma reeds vermelden, doet zich een interactie-effect voor tussen eigen schoolbeleving en diploma.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Respondenten met kinderen ($\overline{X}$ = 4.07) hebben een grotere waardering voor de leerkrachten BSO dan respondenten zonder kinderen ($\overline{X}$ = 3.93) (F(1, 927) = 5.81, p = .016). De gemiddelde score blijft zeer hoog. Enkel onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0971) verdwijnt het oorspronkelijk vastgestelde verschil. Bij de overige controlevariabelen (voor eigen schoolbeleving: p = .0080, voor diploma: p = .0015) blijft het significant verschil behouden.

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

Ook respondenten die tevreden zijn over de meerderheid van de leerkrachten van hun eigen kinderen hebben een hogere score - wat meer waardering betekent - ($\overline{X}$ = 4.13) dan respondenten die daarover niet tevreden zijn ($\overline{X}$ = 3.84) (F(2, 616) = 7.94, p = .0004). We stellen geen schijnverbanden vast (voor diploma: p = .0002, voor eigen schoolbeleving: p = .0021). Hier speelt echter wel een interactie-effect, namelijk met de variabele interesse voor onderwijs.

- *Verband met elke vorm van betrokkenheid op het onderwijs*

Verder blijken ook de verschillende vormen van betrokkenheid op de school, al dan niet professioneel en zowel rechtstreeks als onrechtstreeks, een rol te spelen. Wie professioneel betrokken is bij het onderwijs heeft een hoge waardering voor leerkrachten BSO ($\overline{X}$ = 4.37). Dat is minder het geval voor wie nooit in het onderwijs heeft gestaan ($\overline{X}$ = 4.00), al is ook bij deze groep de waardering op zich nog heel hoog. Diegenen die ooit professioneel betrokken zijn geweest, maar nu niet meer, vallen tussen beide groepen in ($\overline{X}$ = 4.13) (F(2, 926) = 5.04, p = .0066). Na controle voor eigen schoolbeleving (p = .0253) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0313) nemen we nog steeds een significant verschil waar, onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0517) en diploma (p = .0813) kan men echter niet langer spreken van een significant verschil.

Respondenten die familie of vrienden hebben die in het onderwijs staan, hebben een hogere waardering voor leraren BSO ($\overline{X}$ = 4.24) dan respondenten die dergelijke onrechtstreekse betrokkenheid niet of minder hebben ($\overline{X}$ = 3.91 en 4.01) (F(2, 926) = 12.35, p < .0001). Blijkbaar doet geen enkele controlevariabele de richting van deze relatie veranderen (voor interesse voor onderwijs: p = .0002, voor eigen schoolbeleving: p < .0001, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p < .0001, voor diploma: p = .0047).

Wie zich als vrijwilliger engageert (geëngageerd heeft) in een school, waardeert de leraren BSO hoger ($\overline{X}$ = 4.28) dan wie niet op die manier betrokken is (geweest) ($\overline{X}$ = 3.95) (F(1, 894) = 24.63, p < .0001). Ook hier stellen we na controle voor de vier kernvariabelen geen enkel schijnverband vast (voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor eigen schoolbeleving: p < .0001, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0002, voor diploma: p < .0001).

We zien tevens dat een grote interesse voor het onderwijs (de berichtgeving erover volgen in het nieuws, erover praten, ...) samengaat met een hogere waardering ($\overline{X}$ = 4.20) dan wanneer die interesse matig ($\overline{X}$ = 3.98) of laag ($\overline{X}$ = 3.93) is (F(2, 921) = 8.00, p = .0004). De significante verschillen handhaven zich onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0018) en diploma (p = .0006). Er treedt echter wel een interactie-effect op in combinatie met de variabele tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen.

- *Verband met utilitair individualisme*

Tenslotte speelt ook de mate van utilitair individualisme een rol. Wie zich sterk utilitair individualistisch opstelt, heeft een lagere waardering voor leerkrachten BSO ($\overline{X}$ = 3.93) dan wanneer men slechts in geringe mate utilitair individualistisch is ($\overline{X}$ = 4.16) (F(2, 926) = 5.92, p = .0028). Dit patroon blijft geldig na controle van de vier vooraf bepaalde variabelen (voor interesse voor onderwijs: p = .0292, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0250, voor eigen schoolbeleving: p = .0142, voor diploma: p = .0497).

Samenvatting significante respondentenkenmerken

Na controle voor de kernvariabelen zijn er nog drie respondentenkenmerken die een significant verschil opleveren bij de waardering van de leerkracht in het BSO. Het gaat om de volgende respondentenkenmerken: betrokkenheid via anderen, vrijwillig engagement in een school en utilitair individualistische ingesteldheid. Respondenten die via anderen sterk betrokken zijn in een school, waarderen een leerkracht significant meer dan de respondenten die slechts weinig of niet via anderen bij een school betrokken zijn. Dit geldt ook voor het vrijwillig engagement. De respondenten die een vrijwillig engagement in een school opnemen of opgenomen hebben, spreken meer waardering uit dan diegenen die dergelijk engagement niet opnemen. Wat de mate van utilitair individualisme betreft, zien we dat respondenten met een zwakke mate van utilitair individualistische ingesteldheid een leerkracht in het BSO meer waarderen dan de sterk utilitair individualisten.

Tabel 3.10. Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht BSO[23]

Respondentenkenmerken	Significantie
Leeftijd	-
Geslacht	+ (-)
Diploma	+ (-)
Beroepssituatie	-
Beroepsprestige	+ (-)
Eigen schoolbeleving	+ (-)
Al dan niet hebben van kinderen	+ (-)
Tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen	+ (-)
Professionele ervaring in het onderwijs	+ (-)
Betrokkenheid via anderen	+
Vrijwillig engagement in een school	+
Utilitair individualisme	+
Interesse voor het onderwijs	+ (-)

1.3.4. Leraren in het TSO

De algemene waardering is hoog. Bijna 78% van de respondenten heeft 'veel' tot 'zeer veel' waardering voor leraren TSO. De categorie 'zeer veel' is wel merkelijk kleiner: 17% tegenover 27,5% bij leraren BSO. We zien ook dat mannen leraren TSO iets minder waarderen ($\overline{X}$ = 3.82) dan vrouwen dit doen ($\overline{X}$ = 4.00) (F(1, 926) = 15.11, p = .0001).

Tabel 3.11. Algemene waardering voor leraren in het TSO (N = 919; in %)

Waardering	%
Zeer weinig waardering	1,03
Weinig waardering	2,16
Noch weinig, noch veel waardering	18,94
Veel waardering	60,65
Zeer veel waardering	17,22
Totaal	100,00

[23] Een '+' verwijst naar een significant verband tussen de waardering en het respondentenkenmerk. Een '-' duidt erop dat er geen significante samenhang bestaat tussen de waardering en het respondentenkenmerk. Een '+ (-)' duidt erop dat het oorspronkelijk vastgestelde verschil na controle voor de kernvariabelen verdwenen is of dat er een interactie-effect speelt.

De vaststellingen met betrekking tot de waardering van de leraren TSO lopen grotendeels gelijk met wat we zagen voor de leraren BSO. Enkel de variabelen 'diploma van de respondent' en beroepsprestige van de respondent leveren geen significante verschillen meer op (cf. tabel B.3.6. in bijlage 3).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Wie zeer goede herinneringen heeft aan de eigen tijd doorgebracht in het lager en/of secundair onderwijs, heeft meer waardering voor leerkrachten TSO ($\overline{X}$ = 4.7) dan wie daar minder rooskleurige herinneringen aan heeft ($\overline{X}$ = 3.92) en zeker dan diegenen die er eerder slechte herinneringen aan hebben ($\overline{X}$ = 3.7). De drie groepen verschillen significant van elkaar (F(2, 924) = 13.3, p < .0001). Deze significantie houdt stand na het inbrengen van de controlevariabelen (voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0008, voor diploma: p < .0001).

- *Verband met al dan niet hebben van kinderen*

Ouders waarderen leraren TSO ($\overline{X}$ = 3.97) meer dan mensen zonder kinderen dit doen ($\overline{X}$ = 3.77) (F(1, 926) = 14.29, p = .0002). Hier is geen sprake van schijnverbanden (voor interesse voor onderwijs: p = .0015, voor eigen schoolbeleving: p < .0001, voor diploma: p < .0001).

- *Verband met tevredenheid over de leerkracht van hun kinderen*

Wanneer ouders middelmatig ($\overline{X}$ = 4.04) tot heel tevreden ($\overline{X}$ = 4.04) zijn over de leerkracht van hun kinderen ligt hun waardering hoger dan wanneer zij minder tevreden zijn ($\overline{X}$ = 3.74) (F(2, 616) = 10.13, p < .0001). Ook hier stellen we geen schijnverbanden vast (voor eigen schoolbeleving: p = .0003, voor diploma: p < .0001). We moeten echter wel rekening houden met het interactie-effect tussen tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen en interesse voor onderwijs.

- *Verband met elke vorm van betrokkenheid bij het onderwijs*

Inzake betrokkenheid van de respondenten bij het onderwijs zien we vooreerst dat wie in het onderwijs staat, een hogere waardering heeft ($\overline{X}$ = 4.20) dan wie nooit in het onderwijs heeft gestaan ($\overline{X}$ = 3.88) (F(2, 925) = 5.08, p = .0064). Deze significantie blijft bestaan onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0276) en diploma (p = .0096), ze kan zich echter niet handhaven onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0517) en tevredenheid over de

leerkrachten van hun kinderen (p = .1004). Met andere woorden er is sprake van een schijnverband.

Wie familie of vrienden heeft die in het onderwijs staan, heeft een hogere waardering ($\overline{X}$ = 4.05) dan wie die contacten niet heeft ($\overline{X}$ = 3.83) (F(2, 925) = 6.57, p = .0015). Hierbij treedt een interactie-effect op met de variabele eigen schoolbeleving, maar het significant verschil blijft behouden na controle voor interesse voor onderwijs (p = .0296), tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0052) en diploma (p = .0005).

Verder geven respondenten die zich als vrijwilliger engageren (geëngageerd hebben) in een school een hogere waardering aan ($\overline{X}$ = 4.08) dan wie zich niet engageert (geëngageerd heeft) ($\overline{X}$ = 3.86) (F(1, 893) = 13.65, p = .0002). Wanneer we testen op mogelijke schijnverbanden, zien we dat de significantie zich handhaaft onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0025), eigen schoolbeleving (p = .0006) en diploma (p = .0005). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen vinden we niet langer een significant verschil terug (p = .1204).

Een algemene belangstelling voor het onderwijs gaat samen met een hogere waardering ($\overline{X}$ = 4.05) en een lage belangstelling met een lagere waardering ($\overline{X}$ = 3.78) (F(2, 920) = 8.51, p = .0002). Ook hier is het verband niet volledig 'zuiver', de significantie blijft bestaan onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0010), maar er treedt een interactie-effect op tussen interesse voor onderwijs en diploma enerzijds en tussen interesse voor onderwijs en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen anderzijds.

- *Utilitair individualisme*

Respondenten die hoog scoren op utilitair individualisme hebben een lagere waardering voor leraren TSO ($\overline{X}$ = 3.2) dan respondenten die zich niet individualistisch opstellen ($\overline{X}$ = 4.02) (F(2, 925) = 5.77, p = .0032). Dit verband behoudt haar significantie onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0433), eigen schoolbeleving (p = .0145), tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0123) en diploma (p = .0059).

Samenvatting significante respondentenkenmerken

De respondenten die zelf graag naar school gingen, hebben een hogere appreciatie voor leerkrachten in het TSO dan de respondenten die noch graag noch niet graag / niet graag gingen. Ook mensen met kinderen spreken meer waardering uit voor de leerkracht TSO dan mensen

zonder kinderen. Zwak utilitair individualisten tenslotte, waarderen leerkrachten TSO meer dan sterk utilitair individualisten.

Tabel 3.12. Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht TSO[24]

Respondentenkenmerken	Significantie
Leeftijd	-
Geslacht	-
Diploma	-
Beroepssituatie	-
Beroepsprestige	-
Eigen schoolbeleving	+
Al dan niet hebben van kinderen	+
Tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen	+ (-)
Professionele ervaring in het onderwijs	-
Betrokkenheid via anderen	+ (-)
Vrijwillig engagement in een school	+ (-)
Utilitair individualisme	+
Interesse voor het onderwijs	+ (-)

1.3.5. Leraren in het kunstsecundair onderwijs

Uit de hierna volgende tabel blijkt dat het merendeel van de Vlamingen veel tot zeer veel waardering heeft voor leraren in het kunstsecundair onderwijs. Een kleine minderheid waardeert de leraren in het kunstsecundair weinig tot zeer weinig. Bijna één op drie respondenten staat neutraal tegenover deze groep van leerkrachten. Er moet wel worden opgemerkt dat een behoorlijk deel van de respondenten (184) niet geantwoord heeft op deze vraag. Dit kan in verband gebracht worden met het feit dat het kunstsecundair onderwijs een vrij onbekende en weinig bevolkte richting is.

[24] Een '+' wijst op een significante samenhang, een '-' op het ontbreken ervan. Een '+ (-)' dient als volgt geïnterpreteerd te worden: er is een significant verschil, maar na controle voor de kernvariabelen stellen we een schijnverband en / of interactie-effect vast.

Tabel 3.13. Waardering voor de leraren in het kunstsecundair onderwijs (N = 793; in %)

Waardering	**%**
Zeer weinig	1,31
Weinig	6,78
Noch weinig, noch veel	31,50
Veel	50,14
Zeer veel	10,26
Totaal	100,00

- *Verband met leeftijd*

De waardering van leerkrachten in het kunstsecundair onderwijs verschilt naargelang de leeftijd van de respondenten (F (5, 799) = 2.99, p = .011). Het is namelijk zo dat mensen tussen 55 en 64 jaar de leerkrachten uit het kunstsecundair ($\overline{X}$ = 3.41) significant lager waarderen dan de 45- tot 54-jarigen ($\overline{X}$ = 3.76). Toch zou het kunnen dat hier andere factoren in meespelen. Zo zien we duidelijk een interactie-effect met de variabele tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen. De significantie blijft echter wel behouden onder controle van de overige drie vooropgestelde variabelen; namelijk interesse voor onderwijs: p = .0110, eigen schoolbeleving: p = .0154 en diploma (p = .0145).

- *Verband met geslacht*

Daarnaast blijkt de waardering te verschillen naargelang de sekse van de respondenten (F (1, 803) = 16.14, p < .0001). Vrouwen waarderen de leraren in het kunstsecundair significant hoger ($\overline{X}$ = 3.72) dan mannen ($\overline{X}$ = 3.50). Deze significantie blijft aanwezig na controle voor de vier variabelen (voor interesse voor onderwijs: p = .0003, voor eigen schoolbeleving: p = .0005, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0006, voor diploma: p = .0002).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Verder wordt er vastgesteld dat de eigen schoolbeleving invloed heeft op hoe men deze leerkrachten apprecieert. Mensen die goede herinneringen overhouden aan hun lagere en secundaire schooltijd ($\overline{X}$ = 3.74) hebben meer waardering voor de leraren uit het kunstsecundair dan de mensen die het minst positief terugblikken op hun schooltijd ($\overline{X}$ = 3.48) (F (2, 801) = 7.01, p = .001). Ook hier stellen we geen enkel schijnverband vast (voor interesse voor onderwijs: p = .0018, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0110, voor diploma: p = .0001).

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

Ook de mate waarin men tevreden is over de leerkrachten die zijn kinderen hebben/hadden, beïnvloedt de waardering die men heeft voor leerkrachten uit het kunstsecundair onderwijs (F (2, 520) = 12.06, p < .0001). Degenen die de minst goede ervaringen hebben/hadden met de leerkrachten van hun kinderen ($\overline{X}$ = 3.32) staan minder positief tegenover leerkrachten uit het kunstsecundair dan degenen met positieve ($\overline{X}$ = 3.63) of zeer positieve ($\overline{X}$ = 3.75) ervaringen. Men moet echter rekening houden met twee interactie-effecten; namelijk dit tussen tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen en interesse en dit tussen tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen en diploma. De controlevariabele eigen schoolbeleving heeft geen invloed.

- *Verband met elke vorm van betrokkenheid op het onderwijs*

Logisch is verder het verband tussen de waardering van leerkrachten en het feit of men zelf al dan niet in het onderwijs staat (F (2, 802) = 4.19, p = .015). Personen die zelf in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = 3.96), stellen zich significant positiever op tegenover leerkrachten uit het kunstsecundair dan personen die nooit in het onderwijs hebben gewerkt ($\overline{X}$ = 3.59). Er is hier echter sprake van een schijnverband. Dit constateert men wanneer men controleert voor interesse voor onderwijs (p = .0886) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .2146). Bij de overige twee controlevariabelen blijft de significantie aanwezig (voor eigen schoolbeleving: p = .0436, voor diploma: p = .0045).

Wanneer men geen significante anderen kent die in het onderwijs werken, staat men minder waarderend ($\overline{X}$ = 3.55) tegenover leerkrachten uit het kunstsecundair dan wanneer mën in zijn nabije omgeving wel mensen heeft die in het onderwijs werken en daarmee dikwijls praat over hun werk ($\overline{X}$ = 3.74) (F (2, 802) = 3.70, p = .025). De variabelen diploma (p = .0205) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0180) hebben hier geen invloed op. Gecontroleerd voor eigen schoolbeleving (p = .0629) en interesse voor onderwijs (p = .1811) stellen we wel schijnverbanden vast.

In dezelfde lijn kan men stellen dat mensen die zich vrijwillig engageren (geëngageerd hebben) in een school als lid van een raad of als vrijwilliger bij schoolfeesten en dergelijke ($\overline{X}$ = 3.79) leraren uit het kunstsecundair meer waarderen dan mensen die zich niet op dergelijke wijze engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = 3.54) (F (1, 771) = 12.66, p = .0004). Dit verschil handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0034), eigen schoolbeleving (p

= .0009), tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0368) en diploma (p < .0001).

Ook zien we dat mensen die veel belangstelling hebben voor het onderwijs ($\overline{X}$ = 3.75) een positievere kijk hebben op leerkrachten uit het kunstsecundair dan mensen die weinig geïnteresseerd zijn in onderwijszaken ($\overline{X}$ = 3.49) (F (2, 798) = 5.86, p= .003). Zoals we bij de variabele tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen reeds opmerkten, speelt er een interactie-effect tussen interesse voor onderwijs en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen. Het verschil tussen geïnteresseerden en weinig-geïnteresseerden blijft echter significant onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0083) en diploma (p = .0003).

- *Verband met utilitair individualisme*

Tenslotte blijkt uit de cijfers dat de waardering die men heeft voor leerkrachten uit het kunstsecundair samenhangt met de utilitair individualistische ingesteldheid (F (2, 802) = 4.67, p = .0097). Zij die het minst utilitaristisch zijn ingesteld brengen meer waardering op voor deze leerkrachten ($\overline{X}$ = 3.74) dan de groep van respondenten die het meest utilitaristisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = 3.52). Deze conclusie blijft geldig onder controle van diploma (p = .0084), tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0167) en eigen schoolbeleving (p = .0367), maar moet aangepast worden onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0639), de significantie verdwijnt dan immers.

Samenvatting significante respondentenkenmerken

Vrouwen hebben meer waardering voor leerkrachten in het kunstsecundair onderwijs dan mannen. Ook de respondenten die zelf een aangename schooltijd achter de rug hebben en diegenen die zich vrijwillig engageren (geëngageerd hebben) in een school appreciëren een leerkracht KSO meer dan diegenen die geen goede herinneringen aan de eigen schooltijd overgehouden hebben of diegenen die zich niet vrijwillig engageren in een school.

Tabel 3.14. Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht KSO[25]

Respondentenkenmerken	Significantie
Leeftijd	+ (-)
Geslacht	+
Diploma	-
Beroepssituatie	-
Beroepsprestige	-
Eigen schoolbeleving	+
Al dan niet hebben van kinderen	-
Tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen	+ (-)
Professionele ervaring in het onderwijs	+ (-)
Betrokkenheid via anderen	+ (-)
Vrijwillig engagement in een school	+
Utilitair individualisme	+ (-)
Interesse voor het onderwijs	+ (-)

1.4. Leraren in het buitengewoon onderwijs

Tabel 3.15. brengt naar voor dat Vlamingen de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs bijzonder hoog waarderen. Slechts 4% van de respondenten staat negatief of neutraal tegenover deze leerkrachten. Meer dan 95% van de Vlamingen heeft veel tot zeer veel waardering voor deze groep van leerkrachten. Deze cijfers worden enigszins gerelativeerd door het hoge aantal mensen die deze onderwijsvorm niet kennen (237).

Tabel 3.15. Waardering voor de leraren in het buitengewoon onderwijs (N = 741; in %)

Waardering	%
Zeer weinig	0,37
Weinig	0,56
Noch weinig, noch veel	3,09
Veel	38,44
Zeer veel	57,54
Totaal	100,00

[25] We gebruiken een '+' om aan te geven dat er een significant verband bestaat, een '-' om aan te geven dat er geen significant verband speelt en een '+ (-)' om aan te geven dat het oorspronkelijk vastgestelde verschil na controle voor de kernvariabelen verdwenen is of dat er zich een interactie-effect voordoet.

Omdat de respondenten zich zo sterk groeperen aan de positieve zijde van de waarderingsschaal, en er dus weinig variatie in antwoorden is, zijn er relatief weinig onafhankelijke variabelen die de waardering beïnvloeden. Hierna volgt een bespreking van de variabelen die toch effect hebben (cf. tabel B.3.9. in bijlage 3).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Ten eerste blijkt dat de waardering die men heeft voor leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs samenhangt met de eigen schoolbeleving (F (2, 764) = 8.38, p = .0003). Mensen die positief terugblikken op hun eigen schooltijd hebben meer waardering voor leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs ($\overline{X}$ = 4.65) dan mensen die minder ($\overline{X}$ = 4.51) of helemaal niet positief ($\overline{X}$ = 4.43) terugblikken. Na controle voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0034), interesse voor onderwijs (p = .0011) en diploma (p = .0009) kunnen we nog steeds concluderen dat het verschil significant is.

- *Verband met bepaalde vormen van betrokkenheid op het onderwijs*

Daarnaast is het zo dat respondenten die in hun omgeving personen hebben die in het onderwijs werken en daar zelden of sporadisch mee over hun werk praten, significant minder waardering ($\overline{X}$ = 4.45) hebben voor leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs dan mensen die dikwijls met die mensen over hun werk in het onderwijs praten ($\overline{X}$ = 4.63) (F (2, 765) = 4.42, p = .0124). Deze significantie blijft behouden onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0450) en eigen schoolbeleving (p = .0227). Wanneer we echter controleren voor interesse voor het onderwijs stellen we niet langer een significant verschil vast (p = .0531).

Ook staan mensen die zich vrijwillig in een school engageren (geëngageerd hebben) positiever tegenover leerkrachten uit het buitengewoon secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 4.67) dan mensen die nooit dergelijk engagement opgenomen hebben ($\overline{X}$ = 4.48) (F (1, 737) = 12.86, p = .0004). Geen enkele controlevariabele oefent een invloed op dit verband uit (voor interesse voor onderwijs: p = .0043, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0009, voor eigen schoolbeleving: p = .0008, voor diploma: p = .0002).

Tenslotte beïnvloedt een al dan niet aanwezige interesse in onderwijszaken, de kijk op leraren uit het buitengewoon onderwijs (F (2, 763) = 5.66, p = .0036). Mensen die veel belangstelling hebben voor het onderwijs waarderen leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs significant meer ($\overline{X}$ = 4.63) dan mensen die weinig geïnteresseerd zijn ($\overline{X}$ = 4.43). Ook bij deze variabele

is er geen sprake van schijnverbanden (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0224, voor eigen schoolbeleving: p = .0131, voor diploma: p = .0030).

Samenvatting significante respondentenkenmerken

De respondenten die aangeven positieve herinneringen aan de eigen schooltijd te hebben, waarderen leerkrachten in het buitengewoon onderwijs meer dan diegenen die eerder negatieve herinneringen aan de eigen schooltijd overhouden. Een sterkere waardering voor de leerkracht in het buitengewoon onderwijs vinden we ook terug bij diegenen die via anderen of via vrijwillig engagement bij het onderwijs betrokken zijn. Ook de respondenten die zeggen een sterke interesse voor onderwijs te hebben, spreken zich meer waarderend uit voor een leerkracht in het buitengewoon onderwijs.

Tabel 3.16. Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van de leerkracht buitengewoon onderwijs[26]

Respondentenkenmerken	Significantie
Leeftijd	-
Geslacht	-
Diploma	-
Beroepssituatie	-
Beroepsprestige	-
Eigen schoolbeleving	+
Al dan niet hebben van kinderen	-
Tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen	-
Professionele ervaring in het onderwijs	-
Betrokkenheid via anderen	+ (-)
Vrijwillig engagement in een school	+
Utilitair individualisme	-
Interesse voor het onderwijs	+

[26] Een '+' wijst op een significante samenhang. Een '-' duidt erop dat er geen sprake is van een significant verschil. Een '+ (-) geeft aan dat er oorspronkelijk een significant verschil was, maar dat we onder controle van de kernvariabelen een schijnverband of en interactie-effect verkregen.

2. Perceptie van de evolutie in de maatschappelijke waardering van leraren

De respondenten werd gevraagd aan te geven hoe ze de evolutie in de maatschappelijke waardering van de leraar (per onderwijsniveau) percipiëren. Gezien de uiteenlopende leeftijden van de respondenten werd gevraagd de huidige waardering te vergelijken met deze van vroeger, waarbij 'vroeger 'niet nader werd gespecificeerd.

Uit tabel 3.17. blijkt dat de meeste respondenten geen grote evolutie in de waardering voor leraren aangeven. Wel wordt vooral voor leraren in het lager en secundair onderwijs een (lichte) afname van de waardering gepercipieerd. Over de evolutie in de waardering voor leraren in het kleuteronderwijs lopen de meningen verder uiteen maar gemiddeld wordt toch ook een afname van de waardering aangegeven.

Tabel 3.17. Oordeel over de evolutie in de maatschappelijke waardering voor leraren in het kleuter-, het lager en het middelbaar onderwijs (in %)

In vergelijking met vroeger is de waardering	N	$\overline{X}$	Nu veel minder	Nu beetje minder	Ongeveer gelijk	Nu beetje meer	Nu veel meer
Kleuterleidsters	946	2.88	12	28	27	25	8
Onderwijzers	962	2.40	19	43	21	13	4
Leraren middelbaar onderwijs	946	2.42	17	41	27	12	3

Deze items werden samengevoegd tot één schaal met een Crohnbach alfa voor interne consistentie van .81. Het gemiddelde van deze schaal is 2.57, de mediaan 2.33. Algemeen genomen, stellen de respondenten dus een lichte afname van de waardering voor leraren vast.

We zouden verwachten dat de eigen schoolbeleving van de respondent en de tevredenheid over de leraren van de kinderen een samenhang vertonen met de perceptie van de maatschappelijke evolutie in de waardering voor leraren. Een dergelijk verband vinden we evenwel niet terug.

Van de opgenomen persoonskenmerken blijkt enkel de betrokkenheid bij het onderwijs via anderen verband te houden met de perceptie van de evolutie in de waardering voor leraren ($F(2,964) = 7$; $p = .0010$; cf. tabel B.3.10. in bijlage 3). In vergelijking met respondenten wier 'significante anderen' niet in het onderwijs werken ($\overline{X} = 2.71$), stellen deze die via hun significante anderen weinig ($\overline{X} = 2.49$) of matig tot sterk ($\overline{X} = 2.47$) betrokken zijn bij onderwijs een grotere afname van de maatschappelijke waardering voor leraren vast. Dit significant verschil blijft behouden na controle voor diploma ($p = .0013$), interesse voor onderwijs ($p = .0058$) en eigen schoolbeleving ($p = .0012$), maar verdwijnt onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1528$).

Andere variabelen die een indicatie geven van de betrokkenheid op het onderwijs (het eigen beroep, vrijwilligerswerk in een school, interesse voor onderwijs) hangen niet samen met de perceptie van de evolutie in de waardering voor leraren. Dit is evenmin het geval voor de sekse, de leeftijd, het diploma, de beroepssituatie en het beroepsprestige van de respondent. Ook al dan niet kinderen hebben en de mate waarin men utilitair individualistisch is ingesteld, maken niets uit inzake de perceptie van de evolutie in de waardering voor leraren.

3. Knelpunten met betrekking tot de waardering voor leraren

Op basis van de knelpunten met betrekking tot de waardering voor leraren die in de panelgesprekken naar voor kwamen, werden in de vragenlijst een aantal stellingen voorgelegd. Hierin komen volgende aspecten aan bod: de mate waarin men ontevreden is over (de prestaties van) leraren (gevoel dat leraren tekort schieten), de mate waarin men het lerarenberoep minimalistisch invult, perceptie van de (veranderende) opdracht van de leraar en enkele algemene items in verband met waardering.

Deze uitspraken werden niet 'per thema' maar verspreid en door elkaar in de vragenlijst aangeboden. Voor elke uitspraak dienden de respondenten op een vijfpuntenschaal aan te duiden in welke mate ze het er mee eens zijn (1 = helemaal oneens; 2 = eerder oneens; 3 = noch eens, noch oneens; 4 = eerder eens; 5 = helemaal eens).

3.1. De mate van ontevredenheid over (de prestaties van) leraren

De stellingen in onderstaande tabel peilen naar de mate waarin mensen het gevoel hebben dat leraren tekort schieten ($\alpha = .66$). Deze uitspraken worden doorgaans eerder neutraal beoordeeld. Dit geeft aan dat de bredere samenleving behoorlijk tevreden is over de leraren. Opmerkelijk is wel dat de respondenten duidelijk aangeven dat leraren meer aandacht moeten besteden aan leerlingenbegeleiding zowel m.b.t. leerproblemen als socio-emotionele problemen.

Tabel 3.18. Mate van ontevredenheid met het functioneren van leraren (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal antwoorden)

	$\overline{X}$	S.d.	N
Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren.	4.12	1.00	965
Ik vind dat leraren te veel eisen van hun leerlingen.	2.77	1.13	960
Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben.	4.03	0.97	968
Ik vind dat leraren meer rekening moeten houden met wat ouders verwachten.	2.78	1.06	971
Ik vind dat leraren te weinig weten wat jongeren bezig houdt.	2.92	1.07	953
Ik vind dat leraren zich te weinig bekommeren om wat leerlingen na schooltijd doen.	2.88	1.07	940
Ik vind dat leraren in hun onderwijs te weinig aansluiten bij wat in de samenleving gebeurt.	2.92	1.05	929

Belangrijk is dat heel wat persoonskenmerken significante verschillen opleveren inzake de ontevredenheid over het functioneren van leraren (van de onderzochte variabelen blijken enkel *'sekse'* en *'het al dan niet hebben van kinderen'* geen betekenisvol verband te hebben; cf. tabel B.3.11. in bijlage 3).

- *Verband met leeftijd*

Leeftijd blijkt een duidelijk effect te hebben ($F(5,976) = 4.90$; $p = .0002$). Zeer opvallend is dat de oudste respondenten (65 - 70 jaar) het meest ontevreden zijn over het functioneren van de leraren ($\overline{X} = 3.52$). Er worden significante verschillen vastgesteld met alle andere leeftijdsgroepen. Het verschil naargelang de leeftijdscategorie handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs ($p = 0.0004$), eigen schoolbeleving ($p < .0001$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0002$). Onder controle van diploma ($p = .1205$) vinden we echter niet langer een significant verschil terug.

- *Verband met diploma*

Evenzeer betekenisvol is de relatie met het diplomaniveau. Op basis van de gegevens in tabel 3.19. kan men algemeen stellen dat de ontevredenheid over het functioneren van leraren afneemt naarmate het diplomaniveau stijgt. Deze trend wordt bevestigd door de variantie-analyse ($F(4,877) = 16.08$; $p < .0001$). Respondenten die hoogstens een diploma lager onderwijs hebben behaald vinden significant meer dat leraren tekort schieten dan mensen die lager secundair, hoger secundair of een vorm van hoger onderwijs hebben beëindigd. Verder is

er een gelijklopend significant verschil tussen mensen die enkel lager of hoger secundair onderwijs hebben genoten enerzijds en mensen die een vorm van hoger onderwijs hebben voltooid anderzijds. Geen enkele controlevariabele oefent hierop een invloed uit (voor interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p < .0001$).

Tabel 3.19. Mate van ontevredenheid met het functioneren van leraren, onderscheiden naar diplomaniveau (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal respondenten)

Ontevredenheid over het functioneren van leraren	$\overline{X}$	S.d.	N
Hoogstens diploma lager onderwijs	3.48	0.84	129
Diploma lager secundair onderwijs	3.27	0.59	182
Diploma hoger secundair onderwijs	3.25	0.56	312
Diploma hoger niet-universitair onderwijs	3.06	0.48	193
Diploma universitair onderwijs	2.91	0.43	66

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

We stellen een gelijkaardig verband vast tussen de beroepssituatie ($F(2,975) = 11.44$; $p < .0001$) en het beroepsprestige ($F(2,877) = 18.58$; $p < .0001$) enerzijds en het oordeel over het functioneren van leraren anderzijds.

Respondenten die niet-beroepsactief zijn (werkzoekenden, arbeidsongeschikten, huismoeders/vaders en gepensioneerden) ($\overline{X} = 3.36$) beoordelen het functioneren van leraren negatiever dan beroepsactieven ($\overline{X} = 3.20$) en studenten ($\overline{X} = 3.02$). Ook na controle voor interesse voor onderwijs ($p < .0001$, eigen schoolbeleving ($p < .0001$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen blijft dit significante verschil bestaan. Het is enkel onder controle van diploma ($p = .3967$) dat de significantie niet standhoudt.

Verder hebben mensen met een laag beroepsprestige ($\overline{X} = 3.39$) sterker het gevoel dat leraren tekort schieten dan respondenten met een middelmatig ($\overline{X} = 3.21$) of hoog beroepsprestige ($\overline{X} = 3.09$). Hier kunnen we in geen enkel geval spreken van schijnverbanden (na controle voor interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p < .0001$, na controle voor diploma: $p = .0297$).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Niet onverwacht is dat ook de eigen schoolbeleving een rol speelt ($F(2,977) = 12.93$; $p < .0001$). Mensen die eerder laag scoren op de schaal 'eigen schoolbeleving' ($\overline{X} = 3.36$) zijn gemiddeld meer ontevreden over het functioneren van leraren dan mensen die hoog scoren voor eigen schoolbeleving ($\overline{X} = 3.13$). Deze conclusie blijft gelden onder controle van interesse voor onderwijs ($p < .0001$) en diploma ($p = .0003$), maar moet aangepast worden na controle voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1071$).

- *Verband met tevredenheid over de leerkracht van de eigen kinderen*

Het is eveneens voor de hand liggend dat mensen die het minst tevreden zijn over de leraren van de eigen kinderen ($\overline{X} = 3.41$) hoger scoren op de variabele 'ontevredenheid met het functioneren van leraren' dan mensen die het meest tevreden zijn over de leraren van hun eigen kinderen ($\overline{X} = 3.18$). Dit wordt bevestigd door de variantie-analyse ($F(2,658) = 7$; $p = .0010$) en blijft ook zo na controle van interesse voor onderwijs ($p = .0011$), diploma ($p = .0009$) en eigen schoolbeleving ($p = .0023$).

- *Verband met elke vorm van betrokkenheid op het onderwijs*

Elke vorm van betrokkenheid op het onderwijs blijkt verband te houden met het oordeel over het functioneren van leraren. Zo blijkt dat de drie indicatoren die ons een beeld geven van de mate waarin respondenten contacten hebben met onderwijzend personeel allen een samenhang vertonen met de mate waarin respondenten zich ontevreden tonen over leraren. Het betreft hier de *eigen professionele betrokkenheid bij het onderwijs* ($F(2,979) = 10.38$; $p < .0001$), de *betrokkenheid bij de school* via vrijwilligerswerk of deelname aan een raad ($F(1,945) = 7.89$; $p = .0051$) en de *betrokkenheid bij het onderwijs via significante anderen* ($F(2,979) = 28.82$; $p < .0001$). Een gelijkaardig verband vinden we voor de mate waarin men *belangstelling* heeft *voor het onderwijs* ($F(2,974) = 14.22$; $p < .0001$). Zoals we kunnen vermoeden uiten mensen die het sterkst betrokken zijn bij het onderwijs zich telkens positiever over het functioneren van leraren dan mensen die het minst betrokken zijn.

Werkt men momenteel in het onderwijs dan is men positiever ($\overline{X} = 2.89$) dan mensen die nooit in het onderwijs hebben gewerkt ($\overline{X} = 3.27$). Dit significante verschil handhaaft zich onder controle van de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: $p = .0013$, voor diploma: $p = .0486$, voor eigen schoolbeleving: $p = .0002$, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0058$).

Mensen die nooit vrijwilligerswerk gedaan hebben in een school zijn meer ontevreden over leraren ($\overline{X} = 3.28$) dan mensen die wel vrijwilliger zijn/waren ($\overline{X} = 3.14$). Hier dient wel opgemerkt te worden dat het verschil in gemiddelde relatief klein is maar niettemin significant. Wanneer we controleren voor interesse voor onderwijs ($p = .0618$), diploma ($p = .0834$), eigen schoolbeleving ($p = .0126$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0049$), stellen we vast dat de significantie enkel in de helft van de gevallen behouden blijft (onder controle van eigen schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen).

Is men via significante anderen sterk ($\overline{X} = 2.99$) bij het onderwijs betrokken dan oordeelt men positiever over het functioneren van leraren dan wanneer men zelden ($\overline{X} = 3.29$) of nooit ($\overline{X} = 3.35$) gesprekken over onderwijs voert met significante anderen die in het onderwijs werken. Gecontroleerd voor de vier kernvariabelen krijgen we dezelfde resultaten (voor interesse voor onderwijs, diploma, eigen schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p < .0001$).

Verder uiten mensen die weinig geïnteresseerd zijn in het onderwijs ($\overline{X} = 3.39$) zich negatiever over het functioneren van leraren dan mensen die matige ($\overline{X} = 3.22$) of sterke ($\overline{X} = 3.12$) interesse voor het onderwijs vertonen. Dit verschil tussen geïnteresseerden en niet- of weinig-geïnteresseerden handhaaft zich onder controle van diploma ($p = .0015$), eigen schoolbeleving ($p < 0.0001$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0046$).

- *Utilitair individualisme*

Tenslotte vinden respondenten die 'sterk utilitair individualistisch' zijn ingesteld ($\overline{X} = 3.35$) significant meer dat leraren tekort schieten dan mensen die als zwak ($\overline{X} = 3.15$) of matig ($\overline{X} = 3.21$) utilitair individualistisch worden getypeerd ($F(2,979) = 9.85$; $p < .0001$). Ook hier is geen sprake van schijnverbanden (voor interesse voor onderwijs: $p = .0041$, voor diploma: $p = .0301$, voor eigen schoolbeleving: $p = .0005$ en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0153$).

3.2. De mate waarin men het lerarenberoep als minimalistisch percipieert

De stellingen in tabel 3.20. ($\alpha = .71$) houden alle verband met de perceptie van de arbeidstijd van leraren. Hoe hoger de score op deze schaal, hoe meer de respondent het lerarenberoep als minimalistisch invult, dus hoe minder tijd leraren volgens hem / haar aan hun werk besteden. Ook hier worden de uitspraken gemiddeld vrij neutraal beantwoord. Wel dient opgemerkt te worden dat de vrij grote standaarddeviaties wijzen op een sterke spreiding van de antwoorden.

Frappant is dat voor de eerste drie items zowel de gemiddelden als de medianen zich rond het midden van de vijfpuntenschaal (3) situeren, wat betekent dat de antwoorden neigen naar een symmetrische verdeling. Dit impliceert dat ongeveer de helft van de respondenten ofwel geen idee heeft over de arbeidstijd van leraren ofwel meent dat de meeste leraren minder dan 38 uur per week werken. Volgens de cijfers in tabel 3.20. leeft dit idee vooral over leraren in het secundair onderwijs.

Tabel 3.20. Perceptie van de arbeidstijd van leraren (gemiddelde, standaarddeviatie, mediaan en aantal antwoorden)

	$\overline{X}$	S.d.	Md	N
Volgens mij werken de meeste kleuterleidsters minder dan 38 uur per week.	2.87	1.33	3	867
Volgens mij werken de meeste leraren in het lager onderwijs minder dan 38 uur per week.	2.83	1.25	3	860
Volgens mij werken de meeste leraren in het middelbaar onderwijs minder dan 38 uur per week.	3.09	1.30	3	866
Volgens mij beperkt het werk van een leraar zich hoofdzakelijk tot lesgeven.	2.58	1.18	2	972

Van de in de enkelvoudige variantie-analyses opgenomen onafhankelijke variabelen blijken enkel sekse, de eigen schoolbeleving en de tevredenheid over de leerkracht van de eigen kinderen geen verband te houden met de mate waarin met het lerarenberoep als minimalistisch invult. Net als bij de ontevredenheid over het functioneren van leraren, zijn er dus ook hier heel wat verschillen op basis van de persoonskenmerken van de respondent (cf. tabel B.3.12. in bijlage 3).

- *Verband met leeftijd*

Zoals afgeleid kan worden uit tabel 3.21. is de perceptie van de arbeidstijd van leraren anders naargelang de leeftijd van de respondenten ($F(5,970) = 6.90$; $p < .0001$). De oudste leeftijdsgroep (65 – 70) schat de arbeidstijd van leraren significant lager in dan de vier jongste leeftijdsgroepen (19-24, 25-34, 35-44 en 45-54). Voor de leeftijdscategorie 55-64 is er enkel met de groep van 19-24 een significant verschil. De verschillen naargelang leeftijdscategorie blijven behouden onder controle van interesse voor onderwijs ($p < .0001$), eigen schoolbeleving ($p < .0001$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1299$). Tussen de variabelen leeftijd en diploma doet zich echter wel een interactie-effect voor.

Tabel 3.21. Mate waarin met het lerarenberoep als minimalistisch percipieert, onderscheiden naar leeftijdsgroep (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal respondenten)

Mate waarin met het lerarenberoep als minimalistisch percipieert	$\overline{X}$	S.d.	N
19 tot 24 jaar	2.63	0.83	107
25 tot 34 jaar	2.77	0.85	180
35 tot 44 jaar	2.86	0.85	247
45 tot 54 jaar	2.81	0.97	198
55 tot 64 jaar	3.02	0.98	153
65 tot 70 jaar	3.29	0.97	91

- *Verband met beroepssituatie*

Aansluitend bij de vastgestelde verschillen op basis van leeftijd, blijken studenten ($\overline{X} = 2.53$) de minst minimalistische invulling van het lerarenberoep te hebben ($F(2,969) = 4.62$; $R^2 = 0.01$; $p = .0101$). Er is zowel een significant verschil met beroepsactieven ($\overline{X} = 2.86$) als met niet-beroepsactieven (o.a. huisvrouwen, gepensioneerden, arbeidsongeschikten) ($\overline{X} = 2.97$). Dit verschil handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0077$) en eigen schoolbeleving ($p = 0.0114$), maar onder controle van diploma ($p = .6992$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .6848$) stellen we schijnverbanden vast.

- *Verband met diploma*

Ook hier blijkt het diploma een significante rol te spelen ($F(4,872) = 6.69$; $p < .0001$). Mensen die hoogstens een diploma lager onderwijs hebben behaald ($\overline{X} = 3.17$) vullen het lerarenberoep meer minimalistisch in dan mensen die een 'hoger' diploma hebben. De verschillen zijn significant voor de vier andere diplomaniveaus en blijven behouden na controle voor eigen schoolbeleving ($p < .0001$), tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0005$) en interesse voor onderwijs ($p = .0010$).

- *Verband met beroepsprestige*

Het verband met beroepsprestige ligt in dezelfde lijn ($F(2,872) = 5.47$; $p = .0044$). Respondenten wier huidige of laatst uitgeoefende beroep op basis van de Elchardus beroepsprestigeschaal een lage ($\overline{X} = 2.97$) of een middelmatige ($\overline{X} = 2.92$) score krijgt, schatten de arbeidstijd van leraren korter in dan respondenten met een hoog beroepsprestige ($\overline{X} = 2.72$). Na controle voor de vier kernvariabelen stellen we vast dat het oorspronkelijk

vastgestelde verschil in de helft van de gevallen verdwenen is. Dit laatste doet zich voor onder controle voor diploma (p = .2305) en interesse voor onderwijs (p = .0507). Onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0061) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0343) handhaaft de significantie zich.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Vreemd genoeg menen respondenten met kinderen ($\overline{X}$ = 2.91) significant meer dan mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = 2.76) dat het werk van leraren zich grotendeels beperkt tot lesgeven (F(1,974) = 5.54; p = .0188). Enkel onder controle van diploma (p = .6821) kunnen we stellen dat het om een schijnverband gaat. Zowel onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0027) als onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0216) blijft het significante verschil tussen mensen met kinderen en mensen zonder kinderen behouden.

- *Verband met elke vorm van betrokkenheid op het onderwijs*

Net als bij de ontevredenheid over het functioneren van leraren, houdt ook de inschatting van de arbeidstijd van leraren verband met de betrokkenheid van de respondent bij het onderwijs.

Het is logisch dat mensen die momenteel in het onderwijs werken ($\overline{X}$ = 2.19) het lerarenberoep als ruimer percipiëren dan mensen die nooit in het onderwijs hebben gewerkt ($\overline{X}$ = 2.91) (F(2,973) = 16.08; p < .0001). Dit significant verschil blijft zeer duidelijk aanwezig na controle voor interesse voor onderwijs, diploma en eigen schoolbeleving (telkens p < .0001). Er treedt echter wel een interactie-effect op met de variabele tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen.

Het verschil tussen mensen die zich vrijwillig in een school engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = 2.63) en mensen die zich nooit vrijwillig in een school geëngageerd hebben ($\overline{X}$ = 2.94) ligt in dezelfde lijn (F(1,939) = 18.01; p < .0001). Geen enkele controlevariabele oefent hierop invloed uit (voor interesse voor onderwijs: p = .0006, voor diploma: p = .0006, voor eigen schoolbeleving: p < .0001 en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0003).

Wanneer men via anderen helemaal niet ($\overline{X}$ = 2.97) of slechts weinig ($\overline{X}$ = 2.91) betrokken is bij onderwijs, vult men eveneens het lerarenberoep minimalistischer in dan wanneer men in zijn nabije omgeving mensen heeft die in het onderwijs werken en daarmee dikwijls praat over hun werk ($\overline{X}$ = 2.62) (F(2,973) = 11.08; p < .0001). Ook hier stellen we geen schijnverbanden vast

(voor interesse voor onderwijs: p = 0.0011, voor diploma: p = .0013, voor eigen schoolbeleving: p < .0001 en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p < .0001).

Verder vinden we een gelijkaardige samenhang met de belangstelling die men heeft voor onderwijszaken (F(2,969) = 15.23; p < .0001). Mensen die aangeven hierin weinig geïnteresseerd te zijn ($\overline{X}$ = 3.10), hebben meer de indruk dat het werk van leraren zich voornamelijk beperkt tot lesgeven dan respondenten die matige ($\overline{X}$ = 2.80) of sterke interesse voor het onderwijs vertonen ($\overline{X}$ = 2.70). Deze conclusie blijft geldig na controle voor de kernvariabelen (voor diploma, eigen schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p < .0001).

- *Verband met utilitair individualisme*

Hoe hoger de graad van utilitair individualisme, hoe meer respondenten het lerarenberoep als minimalistisch percipiëren (F(2,973) = 33.14; p < .0001). De gemiddelden van de drie, op basis van 'utilitair individualisme' onderscheiden, groepen verschillen telkens significant ($\overline{X}$ is respectievelijk 2.55, 2.83 en 3.1). Deze significantie blijft behouden onder controle van diploma, eigen schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (telkens: p < .0001). Er doet zich echter wel een interactie-effect voor tussen utilitair individualisme en interesse voor onderwijs.

3.3. Perceptie van de (veranderende) opdracht van de leraar

In de vragenlijst werden tevens een aantal items opgenomen die peilen naar opvattingen inzake de opdracht van leraren. Tabel 3.22. is een vereenvoudigde weergave van de antwoorden. De procentuele verdeling is namelijk gehergroepeerd in drie categorieën: oneens (1 + 2), neutraal (3) en eens (4+5).

Uit deze tabel blijkt dat de bredere samenleving duidelijk onderkent dat het lerarenberoep de laatste twintig jaar sterk veranderd is. Opvallend is verder dat bijna alle respondenten leraren en ouders als partners in de opvoeding beschouwen. Maar tegelijk geeft ruim drie kwart aan dat de opvoedende taak van de leraar groter wordt, enerzijds omdat ouders hun opvoedende rol te weinig opnemen maar meer nog omdat de samenleving ingewikkelder wordt. Toch vindt slechts een kleine meerderheid van de respondenten dat de maatschappij op dit vlak te veel van de leraar verwacht. Ruim de helft van de mensen meent dat het de taak is van de leraar om in te spelen op wat in de maatschappij aan opvoeding ontbreekt, wat niet impliceert dat de vakdeskundigheid van leraren (in het secundair onderwijs) als minder belangrijk wordt

beschouwd. Wel vindt zo'n 60% dat taken als voor- en naschoolse opvang, toezicht houden e.d. eigenlijk niet door leraren moeten worden opgenomen.

We bespreken enkel de drie stellingen waar de minste eensgezindheid over heerst uitvoeriger.

Tabel 3.22. Opvattingen over de opdracht van leraren (in %)

	N	$\overline{X}$	Oneens	Neutraal	Eens
Ik vind dat de maatschappij te veel verwacht van de leraar.	946	3.44	24	21	55
Het beroep van leraar is volgens mij de laatste twintig jaar sterk veranderd.	955	4.24	6	5	89
Ik vind dat leraren in het middelbaar onderwijs in de eerste plaats vakspecialisten moeten zijn.	968	3.73	20	13	67
Ik vind dat leraren te veel belast worden met allerlei opdrachten die niet tot hun takenpakket behoren (voor- en naschoolse opvang, toezicht houden enz.).	943	3.58	22	18	60
Ik vind dat het de taak is van de leraar om in te spelen op wat in de maatschappij aan opvoeding ontbreekt.	963	3.51	22	18	60
Volgens mij wordt de opvoedende taak van de leraar groter omdat ouders geen tijd meer hebben voor hun kinderen.	971	3.92	12	12	76
Volgens mij kunnen school en ouders elkaar het best aanvullen in de opvoeding van kinderen.	979	4.34	2	6	92
Ik vind dat de opvoedende taak van de leraar groter wordt omdat de samenleving ingewikkelder wordt.	960	4.07	7	11	82

Stelling 1: Ik vind dat de maatschappij te veel verwacht van de leraar

Met een gemiddelde score van 3.44 kunnen we zeggen dat de respondenten het algemeen min of meer eens zijn met de stelling dat de maatschappij teveel verwacht van de leerkrachten. Wanneer we echter kijken naar de verdeling van de respondenten in de verschillende antwoordcategorieën, stellen we vast dat deze toch redelijk verspreid liggen over de drie categorieën. 24% is het oneens, 21% is het eens, noch oneens en 55% gaat akkoord met de uitspraak. We kijken nu in hoeverre er variatie optreedt naargelang de respondentenkenmerken.

- *Verband met beroepssituatie*

Beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.33) zijn het significant minder eens met deze stelling dan niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.59) (F(2,939) = 5.52, p = .0041). Ook na controle voor interesse voor onderwijs (p = .0035), diploma (p = .0191) en tevredenheid over de leerkrachten van hun

kinderen (p = .0041) blijft dit significant verschil behouden. Onder controle van eigen schoolbeleving stellen we een interactie-effect vast.

- *Verband met professionele ervaring in het onderwijs*

De respondenten die nu in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = 3.87), zijn er meer van overtuigd dat bovenstaande stelling klopt dan respondenten die nooit in het onderwijs gestaan hebben ($\overline{X}$ = 3.39). Het verschil tussen beide is significant (F(2,943) = 4.14, p = .0161). Dit significant verschil handhaaft zich onder controle van diploma (p = .0064), eigen schoolbeleving (p = .0219) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0195). Onder controle van interesse voor onderwijs (p = .1205) verdwijnt het echter.

- *Verband met betrokkenheid via anderen*

Des te meer men betrokken is, des te meer gaat men akkoord met de uitspraak. Er treedt een significant verschil op tussen de niet-betrokkenen ($\overline{X}$ = 3.29) / de weinig-betrokkenen ($\overline{X}$ = 3.36) enerzijds en de matig- tot sterk-betrokkenen ($\overline{X}$ = 3.70) anderzijds (F(2,943) = 10.48, p = .0001). Het significant verschil blijft behouden na controle voor interesse voor onderwijs (p = .0013), diploma (p < .0001) en eigen schoolbeleving (p < .0001). Er speelt een interactie-effect tussen betrokkenheid via anderen en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen.

- *Verband met utilitair individualisme*

Ook hier treffen we een lineair verband aan. Des te meer men utilitair individualistisch is ingesteld, des te minder men het eens is met de stelling. De respondenten die slechts weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = 3.64) verschillen significant van diegenen die matig ($\overline{X}$ = 3.36) en diegenen die sterk utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = 3.30) (F(2,943) = 7.81, p = .0004). Deze significantie blijft bestaan onder controle van elk van de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: p = .0063, voor diploma: p = .0010, voor eigen schoolbeleving: p = .0006, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .019).

- *Verband met interesse voor onderwijs*

De respondenten die zich sterk voor onderwijs interesseren ($\overline{X}$ = 3.64) verschillen significant van de weinig- ($\overline{X}$ = 3.27) en middelmatig-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = 3.37) (F(2,938) = 8.10, p = .0003). De sterk-geïnteresseerden gaan meer akkoord met de stelling dan de overige twee groepen. Na controle voor diploma (p = .0004), eigen schoolbeleving (p = .0004) en

tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0217) stellen we dit significant verschil nog steeds vast.

Stelling 3: Ik vind dat leraren te veel belast worden met allerlei opdrachten die niet tot hun takenpakket behoren

Bij de beoordeling van deze stelling krijgen we een gemiddelde score van 3.58. Dit wijst erop dat de respondenten extra taakbelasting voor leerkrachten onderkennen. De procentuele verdeling van de respondenten in drie antwoordcategorieën verloopt als volgt: 60% van de respondenten is het eens, 22% zegt het hiermee niet eens te zijn en 18% is het noch eens, noch oneens.

- *Verband met leeftijd*

Wat betreft de beoordeling van de stelling naargelang de leeftijdscategorieën, kunnen we een zekere tweedeling terugvinden: de oudste drie respondentengroepen (45-54 jaar, 55-64 jaar en 65-70 jaar) verschillen significant van de drie jongste groepen (19-24 jaar, 25-34 jaar, 35-44 jaar). Op één uitzondering na, kunnen we stellen dat des te ouder men is, des te meer men akkoord gaat met de stelling dat leerkrachten teveel belast worden met allerlei opdrachten die niet tot hun takenpakket behoren. Meer concreet betekent dit: de 65-70-jarigen ($\overline{X}$ = 4.14) verschillen significant van de 19-24-jarigen ($\overline{X}$ = 3.21), de 24-34-jarigen ($\overline{X}$ = 3.17) en de 35-44-jarigen ($\overline{X}$ = 3.47). De 55-64-jarigen ($\overline{X}$ = 4.02) verschillen tevens significant van de 19-24-jarigen, de 25-34-jarigen en de 35-44-jarigen. De 45-54-jarigen ($\overline{X}$ = 3.72) tenslotte, verschillen significant van de 19-24-jarigen en de 25-34-jarigen (F(5,937) = 16.74, p < .0001). De significantie blijft behouden onder controle van eigen schoolbeleving (p < .0001) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p < .0001). Onder controle van interesse voor onderwijs en diploma onderkennen we een interactie-effect.

- *Verband met diploma*

De variabele diploma vertoont een significant verschil tussen diegenen zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs ($\overline{X}$ = 3.86) en diegenen met een diploma van het lager secundair ($\overline{X}$ = 3.44), diegenen met een diploma van het hoger secundair ($\overline{X}$ = 3.51) en diegenen met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs ($\overline{X}$ = 3.41) (F(4,841) = 4.32, p = .0018). De respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs gaan eerder akkoord met de stelling dan de overige groepen. Er is hier echter geen sprake van

een lineair verband. Gecontroleerd voor interesse voor onderwijs (p = .0013), eigen schoolbeleving (p = .0021) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0163) blijft dit significant verschil bestaan.

- *Verband met beroepssituatie*

Niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.81) zijn er meer van overtuigd dat leerkrachten teveel belast worden met extra taken dan beroepasactieven ($\overline{X}$ = 3.44) (F(2,936) = 9.95, p < .0001). Het significante verschil tussen beide handhaaft zich onder controle van de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: p = .0002, voor diploma: p = .0014 en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0152).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Mensen die zelf kinderen hebben ($\overline{X}$ = 3.62) gaan meer akkoord met de stelling dan mensen die geen kinderen hebben ($\overline{X}$ = 3.40) (F(1,941) = 7.35, p = .0068). Dit betekent dat diegenen met kinderen de belasting van de leerkrachten met extra taken groter inschatten dan diegenen zonder kinderen. Na controle voor interesse voor onderwijs (p = .0265) vinden we dit significant verschil nog steeds terug. Onder controle van diploma (p = .0810) verdwijnt deze significantie echter en onder controle van eigen schoolbeleving treffen we een interactie-effect aan.

- *Verband met betrokkenheid via anderen*

Des te meer men via anderen bij het onderwijs betrokken is, des te meer onderkent men de extra taakbelasting voor leerkrachten. Sterk-betrokkenen ($\overline{X}$ = 3.86) verschillen significant van de weinig- ($\overline{X}$ = 3.39) en de matig- tot sterk-betrokkenen ($\overline{X}$ = 3.52) (F(2,940) = 11.48, p < .0001). Geen enkele van de vier controlevariabelen oefent een invloed uit op dit significant verschil (voor interesse voor onderwijs, diploma en schoolbeleving: p < .0001, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0004).

- *Verband met utilitair individualisme*

De respondenten die weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = 3.75) gaan significant meer akkoord met bovenstaande stelling dan de matig ($\overline{X}$ = 3.51) en de sterk utilitair individualisten ($\overline{X}$ = 3.45). We kunnen hier wederom spreken van een lineair verband. Des te minder men utilitair individualistisch is ingesteld, des te meer vindt men dat leerkrachten teveel belast worden met taken die eigenlijk niet tot hun takenpakket behoren. Het oorspronkelijke

verschil blijft behouden na controle voor de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: p = .0131, voor diploma: p = .0012, voor eigen schoolbeleving: p = .0042 en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0226).

- *Verband met interesse voor onderwijs*

De laatste variabele die een rol speelt bij de beoordeling van de uitspraak, is interesse voor onderwijs (F(2,935) = 4.25, p = .0146). We bemerken een significant verschil tussen sterk-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = 3.72) en matig-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = 3.45). Respondenten met een sterke interesse voor onderwijs gaan meer akkoord met de stelling dan matig-geïnteresseerden. Dit blijft zo onder controle van diploma (p = .0141) en eigen schoolbeleving (p = .0128). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .1445) stellen we niet langer een significant verschil vast.

Stelling 4: Ik vind dat het de taak is van de leraar om in te spelen op wat in de maatschappij aan opvoeding ontbreekt

De procentuele verdeling van de respondenten met betrekking tot deze stelling is gelijk aan deze van de vorige stelling (eens: 60%, oneens: 22%, neutraal: 18%). Toch ligt de gemiddelde score (3.51) hier iets lager dan bij de vorige stelling (3.58). Dit heeft te maken met het feit dat minder respondenten het 'helemaal eens' zijn.

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

Bij de evaluatie van deze uitspraak is er slechts één variabele die een significante invloed uitoefent (F(2,647) = 3.81, p = .0227). De respondenten die middelmatig tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen ($\overline{X}$ = 3.69) gaan meer akkoord met deze stelling dan de respondenten die zeer tevreden over de leerkrachten van hun kinderen zijn ($\overline{X}$ = 3.41). Dit significant verschil handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0183), diploma (p = .0498) en eigen schoolbeleving (p = .0228).

3.4. Algemene items m.b.t. waardering

Tenslotte werden ook enkele meer algemene uitspraken met betrekking tot de waardering van leraren ter beoordeling voorgelegd. Tabel 3.23. bevat een overzicht van de antwoorden. Opvallend is dat meer dan 60% van de mensen vindt dat leraren over het algemeen voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen. Ook dit is weer een indicatie dat leraren behoorlijk wat waardering krijgen van de Vlaamse bevolking. Dit blijkt verder uit het feit dat een grote groep

mensen dit beroep eventueel zou aanraden aan hun zoon of dochter. Opmerkelijk is wel dat ruim 80% van de bevraagden meent dat lesgeven iets is dat je vooral al doende leert. Belangrijk is ook dat meer dan de helft van de mensen vindt dat slecht functionerende leraren makkelijker zouden moeten kunnen worden ontslagen.

Opvallend is verder dat 70% van de respondenten meent dat leerlingen te weinig respect hebben voor hun leraren. Meer dan drie kwart vindt dat leerlingen voor al hun leraren respect moeten hebben. Ook geeft men aan dat onderwijs als socialiserende instantie aan belang inboet ten voordele van de media.

Tabel 3.23. Algemene items m.b.t. waardering (in %)

Positief geformuleerde uitspraken	N	$\overline{X}$	Oneens	Neutraal	Eens
Ik vind dat leerlingen te weinig respect hebben voor hun leraren.	961	3.84	14	16	70
Ik vind dat ouders zich te veel moeien met wat in de klas gebeurt.	951	3.24	33	19	48
Ik vind dat je als leraar het respect van ouders moet verdienen.	976	3.83	13	17	70
Volgens mij is het te moeilijk om een leraar die zijn werk niet goed doet te ontslaan.	910	3.46	27	14	59
Ik vind dat leraren te weinig worden gecontroleerd.	848	3.27	24	31	45
Ik vind dat je als leraar het respect van leerlingen moet verdienen.	979	3.83	13	13	74
Lesgeven leer je volgens mij vooral al doende.	966	4.04	9	8	83
Volgens mij moeten leerlingen voor al hun leraren respect hebben.	981	3.99	12	11	77
Volgens mij hebben de media een grotere invloed op de jeugd dan het onderwijs.	961	3.85	14	14	72
Ik vind dat leraren in het algemeen voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen.	947	3.58	12	26	62
Negatief geformuleerde uitspraken	N	$\overline{X}$	Oneens	Neutraal	Eens
Ik zou mijn dochter nooit aanraden leraar te worden.	947	2.19	65	19	16
Ik zou mijn zoon nooit aanraden leraar te worden.	949	2.29	63	22	15

Stelling 1: Ik vind dat leerlingen te weinig respect hebben voor hun leraren

De gemiddelde score voor deze stelling is 3.84. Men zou dus kunnen stellen dat er een zekere tendens heerst van eensgezindheid met de stelling. 70% van de respondenten gaat ermee akkoord dat leerlingen te weinig respect hebben voor leraren.

- *Verband met leeftijd*

Bij de beoordeling van de stelling bemerken we een significant verschil naargelang de leeftijd van de respondenten (F(5,955) = 5.80, p < .0001). De groep van 55-64-jarigen ($\overline{X}$ = 4.20) is het in sterke mate eens met de stelling. Zij verschilt daarin van enkele jongere respondentengroepen, wiens scores lager liggen (voor -25-jarigen: $\overline{X}$ = 3.68, voor 25-34-jarigen: $\overline{X}$ = 3.65, voor 35-44-jarigen: $\overline{X}$ = 3.80). Dit verschil handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs (p < .0001), eigen schoolbeleving (p < .0001) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0020). De controlevariabele diploma vertoont echter wel een interactie-effect.

- *Verband met diploma*

De respondenten met een diploma lager secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 4.09) of hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.96) vinden meer dat leerlingen te weinig respect hebben dan de respondenten met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs ($\overline{X}$ = 3.59) of van het universitair hoger onderwijs ($\overline{X}$ = 3.48) (F(4,858) = 7.18, p < .0001). De vastgestelde verschillen blijven behouden onder controle van interesse voor onderwijs en eigen schoolbeleving (telkens p < .0001). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen stellen we een interactie-effect vast.

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

Zowel de beroepssituatie als het beroepsprestige van de respondenten blijkt invloed te hebben op hun beoordeling van bovenstaande stelling (voor beroepssituatie: F(2,954) = 4.79, p = .0085; voor beroepsprestige: F(2,856) = 7.69, p = .0005).

Wat betreft de beroepssituatie, doet zich een significant verschil voor tussen studenten ($\overline{X}$ = 3.50) en niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.94). Niet-beroepsactieven zijn er meer van overtuigd dat leerlingen te weinig respect hebben voor hun leerkrachten dan studenten. Onder controle van diploma (p = .5012) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .3197) vinden we niet langer een significant verschil terug. Onder controle van de overige kernvariabelen handhaaft het verschil zich wel (voor interesse voor onderwijs: p = .0049, voor eigen schoolbeleving: p = .0080).

De respondenten met weinig ($\overline{X}$ = 3.91) of middelmatig ($\overline{X}$ = 4.03) beroepsprestige hebben gemiddeld een hogere score dan diegenen met veel beroepsprestige ($\overline{X}$ = 3.68). Dit betekent

dat eerstgenoemden zich meer akkoord verklaren met de stelling dan laatstgenoemden. Geen enkele controle variabele oefent hierop invloed uit (voor interesse voor onderwijs: p = .0010, voor eigen schoolbeleving: p = .0005, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0010, voor diploma: p = .0426).

- *Verband met eigen professionele ervaring*

Zij die nooit ($\overline{X}$ = 3.89) of vroeger ($\overline{X}$ = 3.67) in het onderwijs gewerkt hebben, zijn het min of meer eens met de stelling. Zij die momenteel in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = 3.09) weten het blijkbaar niet zo goed. Het zou ook kunnen dat een deel van hen het helemaal eens is en een ander deel van hen het helemaal oneens is, op basis van de eigen ervaringen, wat gemiddeld een 'neutrale' score geeft (F(2,958) = 13.85, p < .0001). Onder controle van de vier kernvariabelen blijft het significante verschil bestaan (voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor eigen schoolbeleving: p < .0001, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0048, voor diploma: p = .0021).

- *Verband met vrijwillig engagement in een school*

Mensen die zich vrijwillig engageren (geëngageerd hebben) in een school beoordelen de uitspraak lichtjes anders dan mensen die zich niet engageren (geëngageerd hebben) (F(1,925) = 12.01, p = .0006). De niet-geëngageerden ($\overline{X}$ = 3.92) zijn het meer eens met de uitspraak dan de geëngageerden ($\overline{X}$ = 3.63). Het verschil tussen beide respondentengroepen blijft behouden onder controle van de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: p = .0020, voor eigen schoolbeleving: p = .0006, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0025, voor diploma: p = .0046).

Stelling 2: Ik vind dat ouders zich teveel moeien met wat in de klas gebeurt

De gemiddelde score voor dit item is minder éénduidig, namelijk 3.24. Ook de procentuele verdeling van de respondenten in de drie categorieën (eens: 33%, neutraal: 19%, oneens: 48%) wijst op een zeker gebrek aan éénstemmigheid in de antwoorden. Er zijn een aantal respondentenkenmerken die hierbij invloed uitoefenen, namelijk leeftijd, beroepssituatie en eigen professionele ervaring.

- *Verband met leeftijd*

Wat de leeftijd betreft, zien we een duidelijke tweedeling ($F(5,945) = 10.14$, $p < .0001$). De respondenten jonger dan 45 jaar hebben een lagere gemiddelde score dan de respondenten ouder dan 45 jaar. Van de oudere groepen zou men kunnen stellen dat ze het eerder eens zijn; hun score ligt tussen neutraliteit en het eens zijn. De scores van de respondenten die jonger zijn dan 45 jaar daarentegen liggen gemiddeld net op/onder 3 (voor -25-jarigen: $\overline{X} = 2.96$, voor 25-34-jarigen: $\overline{X} = 3.00$, voor 35-44-jarigen: $\overline{X} = 2.95$, voor 45-54-jarigen: $\overline{X} = 3.53$, voor 55-64-jarigen: $\overline{X} = 3.57$, voor +65-jarigen: $\overline{X} = 3.58$). De significante verschillen naargelang de leeftijdscategorieën blijven behouden onder controle van interesse voor onderwijs, tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen en diploma (telkens $p < .0001$). Er treedt wel een interactie-effect op tussen de variabele leeftijd en eigen schoolbeleving.

- *Verband met beroepssituatie*

Niet-beroepsactieven ($\overline{X} = 3.35$) menen eerder dat ouders zich teveel moeien, studenten ($\overline{X} = 2.83$) daarentegen, zijn daar niet van overtuigd. Beide respondentengroepen verschillen significant van elkaar ($F(2,945) = 4.51$, $p = .0112$). Dit verschil handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0091$), eigen schoolbeleving ($p = .0105$) en diploma ($p = .0303$). Het verschil verdwijnt onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1964$).

- *Verband met eigen professionele ervaring*

Er doet zich ook een significant verschil voor tussen mensen die vroeger in het ondrewijs stonden en mensen die er nu nog in staan ($F(2,948) = 3.03$, $p = .0488$). Respondenten die vroeger in het onderwijs werkten ($\overline{X} = 3.45$) zijn eerder geneigd te denken dat ouders zich teveel moeien in vergelijking met de respondenten die momenteel in het onderwijs tewerkgesteld zijn ($\overline{X} = 2.82$). Deze laatsten zijn het niet eens met de stelling. Wanneer we controleren voor interesse voor onderwijs ($p = .0301$), eigen schoolbeleving ($p = .0462$) en diploma ($p = .0173$) blijft dit verschil behouden. Gecontroleerd voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .3216$) vinden we dit verschil niet langer terug.

Stelling 3: Ik vind dat je als leraar het respect van ouders moet verdienen

De beoordeling van deze stelling ligt in dezelfde lijn als van de eerst besproken stelling. De gemiddelde score bedraagt hier 3.83. De respondenten zijn het dus min of meer eens met de stelling. Dit wordt verduidelijkt aan de hand van de procentuele verdeling van de antwoorden: 70% van de respondenten valt in de categorie 'eens', 17% in de categorie 'neutraal' en 13% in de categorie 'oneens'.

- *Verband met leeftijd*

Net zoals bij de voorgaande twee stellingen, vinden we ook hier een significant verschil terug naargelang de leeftijdscategorie waartoe de respondenten behoren ($F(5,970) = 8.02$, $p < .0001$). Het significant verschil treedt eerst en vooral op tussen de 65-70-jarigen ($\overline{X} = 4.30$) en volgende leeftijdscategorieën: 19-24 jaar ($\overline{X} = 3.67$), 25-34 jaar ($\overline{X} = 3.56$), 35-44 jaar ($\overline{X} = 3.78$) en 45-54 jaar ($\overline{X} = 3.88$). Tevens doet zich ook een significant verschil voor tussen de 25-34-jarigen ($\overline{X} = 3.56$) en de 45-54-jarigen ($\overline{X} = 3.89$) en tussen de 25-34-jarigen ($\overline{X} = 3.56$) en de 55-64-jarigen($\overline{X} = 4.01$). De algemene tendens is min of meer (op één uitzondering na): des te ouder, des te meer men het eens is met de stelling. Deze trend handhaaft zich onder controle van de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving, tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen en diploma: $p < .0001$).

- *Verband met beroepssituatie*

De niet-beroepsactieven ($\overline{X} = 4.04$) zijn duidelijk van mening dat de leerkracht het respect van de ouders moet verdienen. Studenten ($\overline{X} = 3.56$) zijn ook wel geneigd dit te denken, maar hun score ligt toch significant lager dan deze van de niet-beroepsactieven ($F(2,969) = 10.76$, $p < .0001$). De score van de beroepsactieven ($\overline{X} = 3.73$) ligt tussen beide in. Het significant verschil tussen niet-beroepsactieven en studenten blijft behouden onder controle van eigen schoolbeleving ($p < .0001$), tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0028$) en diploma ($p = .0016$). De controlevariabele interesse voor onderwijs blijkt enige invloed te hebben op de relatie; er is namelijk een interactie-effect tussen beroepssituatie en interesse voor onderwijs.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Mensen met kinderen ($\overline{X} = 3.88$) zijn er meer van overtuigd dat leerkrachten het respect van de ouders moeten verdienen dan mensen die geen kinderen hebben ($\overline{X} = 3.69$). Het verschil tussen beide scores is niet heel groot, doch significant ($F(1,974) = 7.70$, $p = .0056$). De significantie handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0045$) en eigen schoolbeleving ($p = .0043$). Gecontroleerd voor diploma ($p = .1594$) treffen we een schijnverband aan.

- *Verband met eigen professionele ervaring*

Het evalueren van de stelling wordt tevens beïnvloed door de eigen professionele ervaring in het onderwijs ($F(2,973) = 4.57$, $p = .0106$). De score van de respondenten die vroeger in het onderwijs gewerkt hebben ($\overline{X} = 4.17$) ligt significant hoger op de vijfpuntenschaal dan de score van diegenen die nooit in het onderwijs gewerkt hebben ($\overline{X} = 3.79$). Dit betekent dat diegenen mét professionele ervaring in het onderwijs meer vinden dat een leerkracht het respect van de ouders moet verdienen dan diegenen zonder. Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1419$) kunnen we spreken van een schijnverband, onder controle van de andere kernvariabelen niet (voor interesse voor onderwijs: $p = .0081$, voor eigen schoolbeleving: $p = .0141$ en voor diploma: $p = .0070$).

- *Verband met utilitair individualisme*

Wat betreft de mate van utilitair individualisme, doen we volgende vaststelling: de respondenten die weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X} = 3.95$), zijn er meer van overtuigd dat een leerkracht het respect van ouders moet verdienen dan respondenten die in sterke mate utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X} = 3.73$) ($F(2,973) = 3.40$, $p = .0337$). Dit verschil tussen beide wordt doorkruist door een interactie-effect, namelijk met de tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen, en een schijnverband (onder controle van eigen schoolbeleving: $p = .05$). De kernvariabelen interesse voor onderwijs ($p = .0123$) en diploma ($p = .0056$) oefenen geen invloed uit.

Stelling 4: Volgens mij is het moeilijk een leerkracht die zijn werk niet goed doet te ontslaan

Een kleine 60% van de respondenten is het eens met deze uitspraak. Dit mondt uit in een gemiddelde score van 3.46. Volgens de respondenten is het dus niet echt makkelijk een minder goede leerkracht te ontslaan.

- *Verband met leeftijd*

De leeftijd van de respondenten speelt wederom een rol ($F(5,904) = 2.50$, $p = .0293$). We stellen een significant verschil vast tussen de 25-34-jarigen ($\overline{X} = 3.14$) en de 45-54-jarigen ($\overline{X} = 3.56$), en tevens tussen de 25-34-jarigen ($\overline{X} = 3.14$) en de 35-44-jarigen ($\overline{X} = 3.52$). We kunnen hier echter niet van een lineair verband spreken (voor 19-25-jarigen: $\overline{X} = 3.32$, voor 55-65-jarigen: $\overline{X} = 3.45$ en voor 65-70-jarigen: $\overline{X} = 3.48$). Het vastgestelde significant verschil blijft bestaan onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0375$) en diploma ($p = .0009$).

Er treden twee interactie-effecten op; namelijk met eigen schoolbeleving enerzijds en met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen anderzijds.

- *Verband met beroepsprestige*

Respondenten met een laag beroepsprestige ($\overline{X} = 3.25$) houden er een iets andere mening op na dan respondenten met een middelmatig ($\overline{X} = 3.52$) of hoog ($\overline{X} = 3.52$) beroepsprestige ($F(2,812) = 3.97$, $p = .0193$). Diegenen met een laag beroepsprestige staan neutraler tegenover deze uitspraak dan de overige twee categorieën. De respondenten met een middelmatig of hoog beroepsprestige vinden het dus moeilijker een leerkracht te ontslaan dan de respondenten met weinig beroepsprestige. Gecontroleerd voor interesse voor het onderwijs ($p = .0317$) en eigen schoolbeleving ($p = .0205$) vinden we dit verschil nog steeds terug. Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0890$) en diploma ($p = .1373$) verdwijnt het echter.

- *Verband met betrokkenheid via anderen en vrijwillig engagement in een school*

Wanneer men betrokken is bij het onderwijs via partner, familie of vrienden, oordeelt men anders dan wanneer men helemaal niet betrokken is via anderen ($F(2,907) = 5.04$, $p = .0066$). De matig- tot sterk-betrokkenen ($\overline{X} = 3.61$) denken dat het moeilijker is een leerkracht te ontslaan dan de niet-betrokkenen ($\overline{X} = 3.26$). Dit significant verschil tussen beide groepen handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0065$), eigen schoolbeleving ($p = .0078$) en diploma ($p = .0263$). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0515$) kunnen we spreken van een schijnverband.

In diezelfde lijn ligt het verschil tussen vrijwillig geëngageerden en niet-geëngageerden ($F(1,874) = 5.63$, $p = .0179$). Ook hier geldt dat diegenen die via hun vrijwillig engagement betrokken zijn (geweest) bij het schoolgebeuren ($\overline{X} = 3.61$) het eerder eens zijn met de stelling dan de niet-geëngageerden ($\overline{X} = 3.35$). Wanneer we controleren voor de vier kernvariabelen, stellen we vast dat het significante verschil behouden blijft onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0259$), eigen schoolbeleving ($p = .0190$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0007$). Onder controle van diploma verdwijnt het significante verschil ($p = .0677$).

Stelling 5: Ik vind dat leerkrachten te weinig worden gecontroleerd

Deze stelling krijgt een gemiddelde score van 3.27. 45% is het eens, 24% is het oneens en ruim 31% stelt zichzelf neutraal op. Het hoog aantal respondenten in de categorie 'neutraal' is misschien een aanwijzing dat de uitspraak moeilijker te beoordelen is.

- *Verband met verschillende vormen van betrokkenheid bij het onderwijs*

Zowel de eigen professionele ervaring, de betrokkenheid via anderen als het vrijwillig engagement in een school levert significante verschillen op.

Wat betreft de eigen professionele ervaring, vinden we een significant verschil tussen diegenen die nooit in het onderwijs gewerkt hebben en diegenen die er momenteel in werken ($F(2,845) = 4.25$, $p = .0146$). De respondenten zonder professionele ervaring in het onderwijs ($\overline{X} = 3.31$) zijn het eerder 'eens' met de stelling, terwijl de respondenten die momenteel in het onderwijs staan ($\overline{X} = 2.83$) het er eerder 'niet eens' mee zijn. Hierbij treden echter twee schijnverbanden (voor interesse voor onderwijs: $p = .0717$, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0536$) en een interactie-effect (met diploma) op. Onder controle van de eigen schoolbeleving ($p = .0176$) blijft het significant verschil behouden.

Wanneer we dan kijken naar de betrokkenheid via anderen, stellen we een gelijkaardig patroon vast ($F(2,845) = 4.14$, $p = .0162$). De niet-betrokkenen ($\overline{X} = 3.35$) zijn het meer eens met de uitspraak dan de matig- tot sterk-betrokkenen ($\overline{X} = 3.10$). Bij deze variabele is er slechts sprake van één interactie-effect (met interesse voor onderwijs). De overige kernvariabelen beïnvloeden het significant verschil niet (voor eigen schoolbeleving: $p = .0211$, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0279$, voor diploma: $p = .0316$).

Ook de resultaten van de variabele vrijwillig engagement in een school wijzen in dezelfde richting ($F(1,813) = 7.27$, $p = .0072$). Diegenen die zich nooit vrijwillig in een school geëngageerd hebben ($\overline{X} = 3.34$), zijn er meer van overtuigd dat leerkrachten te weinig gecontroleerd worden dan diegenen die zich momenteel engageren of zich in het verleden geëngageerd hebben ($\overline{X} = 3.10$). Onder controle van de kernvariabelen interesse voor onderwijs ($p = .0481$) en eigen schoolbeleving ($p = .0070$) houdt het significant verschil stand, onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1989$) niet. Er treedt tevens een interactie-effect op met de controlevariabele diploma.

- *Verband met interesse voor onderwijs*

Zoals de betrokkenheid bij het onderwijs een significante rol speelt bij de beoordeling van de stelling, zo ook heeft de interesse voor onderwijs een invloed op de evaluatie ($F(2,840) = 6.95$, $p = .0010$). De respondenten die zich weinig voor onderwijs interesseren ($\overline{X} = 3.46$), vinden eerder dat leerkrachten te weinig gecontroleerd worden dan diegenen die zich matig tot sterk voor onderwijs interesseren ($\overline{X} = 3.09$). De score van laatstgenoemden situeert zich sterk rond het middenpunt van de schaal. Gecontroleerd voor de kernvariabelen, botsen we op een schijnverband onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1060$). Eigen schoolbeleving ($p = .0012$) en diploma ($p = .0073$) daarentegen, beïnvloeden de significantie niet.

- *Verband met utilitair individualisme*

Tenslotte speelt ook de mate van utilitair individualistische ingesteldheid van de respondenten ($F(2,845) = 3.52$, $p = .0301$). Diegenen met een sterke mate van utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X} = 3.38$) gaan eerder akkoord met de stelling dan diegenen die slechts in zeer zwakke mate utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X} = 3.13$). Deze relatie wordt wel doorkruist door enkele schijnverbanden en een interactie-effect. De schijnverbanden doen zich voor onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .2006$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1833$). Het interactie-effect daarentegen, speelt zich af tussen utilitair individualisme en diploma. Onder controle van eigen schoolbeleving ($p = .0332$) stellen we geen schijnverband of interactie-effect vast.

Stelling 6: Ik vind dat je als leraar het respect van je leerlingen moet verdienen

Met een gemiddelde score van 3.83 kunnen we min of meer stellen dat de respondenten ermee akkoord gaan dat een leraar het respect van zijn leerlingen moet verdienen. Wanneer we kijken naar de procentuele verdeling vinden we bijna drie kwart (74%) van de respondenten terug in de categorie 'eens', 13% in de categorie 'oneens' en nog eens 13% in de groep 'neutraal'. Er zijn enkele variabelen die hierbij een significante invloed uitoefenen.

- *Verband met leeftijd en diploma*

De oudere respondenten zijn er meer van overtuigd dat leerkrachten het respect van hun leerlingen moeten verdienen dan de jongere respondenten ($F(5,973) = 4.08$, $p = .011$). We vinden een significant verschil tussen de 65-plussers ($\overline{X} = 4.18$) enerzijds en de 19-24-jarigen

($\overline{X}$ = 3.70) en de 25-34-jarigen ($\overline{X}$ = 3.67) anderzijds. Dit significant verschil handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0036), tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p< .0001) en diploma (p = .0084). Er treedt een interactie-effect op tussen leeftijd en eigen schoolbeleving.

Wat het diploma betreft, is er een significant verschil tussen de respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs ($\overline{X}$ = 4.02) en de respondenten met een diploma van het lager secundair ($\overline{X}$ = 3.72) (F(4,874) = 2.93, p = .0202).

De respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs behaalden gemiddeld een hogere score op de vijfpuntenschaal dan de respondenten met een diploma van het lager secundair. Dit betekent dat eerstgenoemden meer instemmen met de stelling dan laatstgenoemden. Gecontroleerd voor eigen schoolbeleving, blijft het significant verschil naargelang diplomaniveau behouden (p = .0172). Onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0724) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0725) kunnen we niet langer spreken van een significant verschil.

- *Verband met beroepssituatie*

Niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 4.01) gaan meer akkoord met bovenstaande stelling dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.76) (F(2,972) = 6.54, p = .0015). Dit significant verschil tussen beide groepen vinden we nog steeds terug na controle voor interesse voor onderwijs (p = .0037), eigen schoolbeleving (p = .0017) en diploma (p = .0098). Er treedt een interactie-effect op met de variabele tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen.

- *Verband met interesse voor onderwijs*

Weinig-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = 4.01) gaan meer akkoord met de uitspraak dat leerkrachten het respect van leerlingen moeten verdienen dan matig- ($\overline{X}$ = 3.75) en sterk-betrokkenen ($\overline{X}$ = 3.78). Wanneer we controleren voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0184) en diploma (p = .0238) blijft de significantie behouden. De variabele eigen schoolbeleving vertoont een interactie-effect met interesse voor onderwijs.

Stelling 7: Lesgeven leer je volgens mij al doende

De gemiddelde score van 4.04 is vrij hoog; de meerderheid van de respondenten zijn het dan ook eens met de stelling. De procentuele verdeling van de respondenten in de drie categorieën bevestigt dit. 83% van de respondenten is het eens met deze uitspraak, 9% is het oneens en 8%

bevinden zich in de categorie neutraal. De respondenten zijn er dus algemeen van overtuigd dat men lesgeven vooral al doende leert. Er is slechts één variabele die een significant verschil oplevert.

- *Verband met geslacht*

Tussen mannen en vrouwen is er een significant verschil (F(1,964) = 6.62, p = .0102). Vrouwen ($\overline{X}$ = 4.11) zijn het meer eens met deze stelling dan mannen ($\overline{X}$ = 3.95). Na controle voor de vier kernvariabelen stellen we vast dat het significante verschil zich in drie van de vier gevallen handhaaft (voor interesse voor onderwijs: p = .0050, voor eigen schoolbeleving: p = .0090, voor diploma: p = .0202). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen stellen we een interactie-effect vast.

Stelling 8: Volgens mij moeten de leerlingen voor al hun leerkrachten respect hebben

77% van de respondenten zijn het eens (tot helemaal eens) met deze stelling, 11% is neutraal en 12% is het (helemaal) oneens. Dit levert een gemiddelde score van 3.99 op. Wanneer we echter de resultaten van de variantie-analyses bekijken, stellen we vast dat er toch een aantal respondentenkenmerken zijn die een invloed uitoefenen bij de evaluatie van de uitspraak.

- *Verband met leeftijd en diploma*

Des te ouder de respondenten, des te meer men het eens is met de stelling; er is hier duidelijk sprake van een lineair verband (F(5,975) = 17.16, p < .0001). De oudste leeftijdsgroep (voor 65-70-jarigen: $\overline{X}$ = 4.50) verschilt significant van de 19-24-jarigen ($\overline{X}$ = 3.54), van de 25-34-jarigen ($\overline{X}$ = 3.69), van de 35-44-jarigen ($\overline{X}$ = 4.02) en tenslotte, van de 45-54-jarigen ($\overline{X}$ = 4.13). De 55-64-jarigen ($\overline{X}$ = 4.29) verschillen significant van de 19-24-jarigen ($\overline{X}$ = 3.54), en de 25-34-jarigen ($\overline{X}$ = 3.69). De score van de 45-54-jarigen verschilt eveneens significant van deze van de 19-24-jarigen en de 25-34-jarigen. Ook de score van de 35-44-jarigen tenslotte, vertoont een significant verschil met de score van de twee jongste respondentengroepen. Bij geen enkele van de vier controlevariabelen komt er een schijnverband aan het licht (p < .0001 voor elk van de vier controlevariabelen).

Wat het diplomaniveau betreft, doet zich een significant verschil voor tussen mensen zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs ($\overline{X}$ = 4.32) en mensen met een diploma van het hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.88), hoger niet-universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.65) en hoger universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.73). Tegelijkertijd treedt er een significant verschil op

tussen mensen met een diploma van het lager secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 4.24), en mensen met een diploma van het hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.88), hoger niet-universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.65) en hoger universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.73). Diegenen met de laagste diplomaniveaus zijn het gemiddeld meer eens met de uitspraak dan diegenen die minstens hoger secundair onderwijs genoten hebben. Dit blijft ook zo na controle voor interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (telkens: p < .0001).

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

Er treden significante verschillen op naargelang de beroepssituatie van de respondenten (F(2,974) = 22.81, p < .0001). Niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 4.28) behalen een significant hogere score dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.88) en studenten ($\overline{X}$ = 3.55). Zij zijn er blijkbaar het meest van overtuigd dat de stelling klopt. De score van de beroepsactieven verschilt ook significant van deze van de studenten. Geen enkele controlevariabele wijzigt deze relatie (voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor eigen schoolbeleving: p < .0001, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p < .0001 en voor diploma; p = .0035).

De respondenten met een hoog beroepsprestige ($\overline{X}$ = 3.76) verschillen significant van de respondenten met een middelmatig ($\overline{X}$ = 4.02) en laag ($\overline{X}$ = 4.17) beroepsprestige. Dit verband is lineair: diegenen met een laag beroepsprestige zijn het meest akkoord met de stelling, diegenen met een hoog beroepsprestige het minst. Onder controle van interesse voor onderwijs (p < .0001) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p < .0001) blijft dit significant verschil bestaan. Onder controle van diploma (p = .6180) onderkennen we een schijnverband en onder controle van eigen schoolbeleving een interactie-effect.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

De respondenten die zelf kinderen hebben ($\overline{X}$ = 4.13) zijn het meer eens met de uitspraak dan de respondenten die geen kinderen hebben ($\overline{X}$ = 3.68) (F(1,979) = 40.57, p < .0001). Het significant verschil tussen beiden handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving en diploma (telkens: p < .0001).

Het al dan niet tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen speelt tevens een significante rol (F(2,657) = 7.06, p = .0009). De respondenten die weinig tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen ($\overline{X}$ = 3.90) onderschrijven deze stelling minder uitgesproken dan

diegenen die matig ($\overline{X}$ = 4.17) of sterk ($\overline{X}$ = 4.24) tevreden zijn. Wanneer we controleren voor eigen schoolbeleving (p = .0014) en diploma (p = .0022) blijft dit verschil behouden. Tussen interesse voor het onderwijs en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen speelt zich een interactie-effect af.

- *Verband met eigen professionele ervaring in het onderwijs en vrijwillig engagement in een school*

Een eerder onverwachte vaststelling misschien, is de richting van de relatie tussen het beoordelen van de stelling en de eigen professionele ervaring in het onderwijs. Het is immers zo dat zij die nooit in het onderwijs gewerkt hebben ($\overline{X}$ = 4.02) er significant meer van overtuigd zijn dat leerlingen respect moeten hebben voor al hun leerkrachten dan de respondenten die momenteel in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = 3.62) (F(2,978) = 4.29, p = .0140). Onder controle van diploma (p = .3397) kunnen we spreken van een schijnverband, onder controle van de overige kernvariabelen niet (voor interesse voor onderwijs: p = .0069, voor eigen schoolbeleving: p = .0082 en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0266).

De laatste variabele waarbij we een significant verschil opmerken, is de variabele vrijwillig engagement (F(1,944) = 7.20, p = .0074). De respondenten die zich nooit vrijwillig geëngageerd hebben in een school ($\overline{X}$ = 4.10) zijn het meer eens met de stelling dan zij die zich vrijwillig engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = 3.84). Ook hier handhaaft het significante verschil tussen beide respondentengroepen zich onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0034), eigen schoolbeleving (p = .0050) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0009). Hier is sprake van een interactie-effect tussen vrijwillig engagement en diploma.

Stelling 9: Volgens mij hebben de media een grotere invloed op de jeugd dan het onderwijs

De gemiddelde score bij de beoordeling van deze stelling bedraagt 3.85. Meer dan 70% van de respondenten is het eens met de uitspraak, 14% is het oneens en nog eens 14% neemt een neutrale houding aan ten opzichte van de stelling. Er is slechts één respondentenkenmerk dat hierop invloed uitoefent.

- *Verband met beroepssituatie*

Niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.98) zijn meer overtuigd van de invloed van de media dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.79) (F(2,954) = 4.08, p = .0172). Het significante verschil tussen deze twee respondentengroepen blijft behouden onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0197), eigen schoolbeleving (p = .0172) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0018). Gecontroleerd voor diploma (p = .1794) kunnen we spreken van een schijnverband.

Stelling 10: Ik vind dat leraren in het algemeen voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen

Ruim 62% van de respondenten gaat akkoord met deze uitspraak, 12% is het er niet mee eens en 26% vallen onder de categorie neutraal. Dit brengt ons op een gemiddelde score van 3.58. Zowel de leeftijd, het diploma, de beroepssituatie, het al dan niet hebben van kinderen en de tevredenheid over de leerkrachten van de kinderen vertonen significante verschillen.

- *Verband met leeftijd*

Des te ouder de respondenten zijn, des te meer vinden zij dat leerkrachten aan de maatschappelijke verwachtingen voldoen (F(5,941) = 7.99, p < .0001). We stellen significante verschillen vast tussen de 65-70-jarigen ($\overline{X}$ = 3.98) enerzijds en de 19-24-jarigen ($\overline{X}$ = 3.38), de 25-34-jarigen ($\overline{X}$ = 3.38) en de 35-44-jarigen ($\overline{X}$ = 3.65) anderzijds. Zo ook tussen de 55-64-jarigen ($\overline{X}$ = 3.68) en de 19-24-jarigen ($\overline{X}$ = 3.38); en tussen de 55-64-jarigen en de 25-34-jarigen ($\overline{X}$ = 3.38). Tevens vinden we een significant verschil tussen de 45-54-jarigen ($\overline{X}$ = 3.67) en de twee jongste respondentengroepen (voor 19-24-jarigen: $\overline{X}$ = 3.38 en voor de 25-34-jarigen: $\overline{X}$ = 3.38). Tenslotte stellen we ook een significant verschil vast tussen de 25-34-jarigen ($\overline{X}$ = 3.38) en de 35-44-jarigen ($\overline{X}$ = 3.65). Al deze significante verschillen blijven behouden onder controle van de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor eigen schoolbeleving: p < .0001, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0011 en voor diploma: p = .0019).

- *Verband met diploma*

Ook bij de variabele diploma stellen we een lineair verband vast: des te lager het diplomaniveau, des te meer men vindt dat leerkrachten voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen (F(4,845) = 10.88, p < .0001). Meer concreet zijn er significante verschillen

tussen de respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs ($\overline{X}$ = 3.87) enerzijds, en de respondenten met een diploma van het hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.50), het hoger niet-universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.41) en het hoger universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.35) anderzijds. Ook de respondenten met een diploma van het lager secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.78) verschillen significant van de drie laatstgenoemde groepen. Deze significante verschillen vinden we nog steeds terug na controle voor interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (telkens: p < .0001).

- *Verband met beroepssituatie*

De score van de niet-beroepsactieven verschilt significant van de score van de overige twee groepen (F(2,940) = 14.09, p < .0001). Niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.81) zijn meer akkoord met de stelling dat leerkrachten in het algemeen aan de maatschappelijke verwachtingen voldoen dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = 3.50) en studenten ($\overline{X}$ = 3.42). Na het inbrengen van de controlevariabelen stellen we nog steeds significante verschillen vast (voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor eigen schoolbeleving: p < .0001, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0002 en voor diploma: p = .0180).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

De respondenten die zelf kinderen hebben, zijn er meer van overtuigd dat leerkrachten aan de maatschappelijke verwachtingen voldoen dan respondenten zonder kinderen (F(1,945) = 17.09, p < .0001). De gemiddelde scores bedragen respectievelijk 3.67 en 3.42. Onder controle van eigen schoolbeleving (p < .0001) en diploma (p = .0103) stellen we geen schijnverbanden vast. We treffen wel een interactie-effect aan onder controle van interesse voor onderwijs.

Des te meer respondenten tevreden zijn over de leerkrachten van de eigen kinderen, des te meer zij van mening zijn dat leerkrachten voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen (F(2,633) = 7.77, p = .0005). Er is hierbij een significant verschil tussen diegenen die weinig tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen ($\overline{X}$ = 3.45) enerzijds en diegenen die middelmatig ($\overline{X}$ = 3.75) en sterk ($\overline{X}$ = 3.76) tevreden zijn. Gecontroleerd voor interesse voor onderwijs (p = .0003) en diploma (p = .0024) blijft dit significant verschil bestaan. De variabele eigen schoolbeleving vertoont een interactie-effect met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen.

Stelling 11: Ik zou mijn dochter nooit aanraden leerkracht te worden

De gemiddelde score ligt hier gemiddeld vrij laag (2.19). Wanneer we dit vertalen naar de waardering voor het lerarenberoep, betekent dit eerder een positieve waardering. 65% van de respondenten gaat immers niet akkoord met de stelling (zou zijn dochter dus eventueel wel aanraden leerkracht te worden), 19% is het noch eens, noch oneens, en de overblijvende 16% tenslotte is het wel eens met de uitspraak.

- *Verband met leeftijd*

Een eerste significant verschil dat we hier aantreffen, is het verschil naargelang de leeftijd can de respondenten ($F(5,941) = 3.29$, $p = .0060$). Des te jonger de respondenten, des te meer men het oneens is met deze uitspraak. De jongere respondenten zullen hun dochter dus sneller aanraden leerkracht te worden dan de ouderen dit zullen doen. Concreet nemen we een significant verschil waar tussen de 19-24-jarigen ($\overline{X} = 1.93$) en de 55-64-jarigen ($\overline{X} = 2.45$), tegelijkertijd ook tussen deze 19-24-jarigen en de 65-plussers ($\overline{X} = 2.45$). Het significant verschil naargelang de leeftijd blijft behouden onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0035$) en eigen schoolbeleving ($p = .0046$). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .2114$) komt er een schijnverband aan het licht. Tevens doet zich een interactie-effect voor, namelijk tussen leeftijd en diploma.

- *Verband met beroepssituatie*

Bij de beoordeling van voorgaande items kwam meermaals naar voren dat de gemiddelde score van de niet-beroepsactieven significant verschilt van die van de beroepsactieven en studenten. Dit is ook hier weer het geval $F(2,940) = 7.62$, $p = .0005$). Niet-beroepsactieven ($\overline{X} = 2.39$) zijn het meer eens met deze stelling dan beroepsactieven ($\overline{X} = 2.14$) en studenten ($\overline{X} = 1.78$). Dit betekent dat studenten en beroepsactieven hun dochter eerder zouden aansporen om leerkracht te worden dan niet-beroepsactieven. Deze conclusie geldt nog steeds na het controleren voor interesse voor onderwijs ($p = .0003$), eigen schoolbeleving ($p = .0004$) en diploma ($p = .0169$). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen stellen we een interactie-effect vast.

- *Verband met betrokkenheid via anderen*

Des te meer men via anderen betrokken is bij het onderwijs, des te meer is men het oneens met de stelling ($F(2,944) = 6.89$, $p = .0011$). Zij die matig tot sterk via anderen betrokken zijn ($\overline{X} =$

1.94) zouden hun dochter niet zo sterk afraden in het onderwijs te stappen dan diegenen die slechts weinig ($\overline{X} = 2.26$) of helemaal niet ($\overline{X} = 2.31$) betrokken zijn. Onder controle van de vier kernvariabelen vinden we geen enkel schijnverband terug (voor interesse voor onderwijs: $p = .0063$, voor eigen schoolbeleving: $p = .0008$, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0256$ en voor dipoma: $p = .0094$).

- *Verband met utilitair individualisme*

Ook de mate van utilitair individualisme vertoont een lineair verband ($F(2,944) = 3.64$, $p = .0266$). De richting van deze relatie is vrij voorspelbaar. Diegenen die slechts weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X} = 2.04$) gaan significant minder akkoord met de uitspraak dan zij die sterk utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X} = 2.31$). De score van de matig utilitair individualistisch ingestelde respondenten ($\overline{X} = 2.26$) bevindt zich tussen beide in. Dit betekent dat des te meer men utilitair individualistisch is ingesteld, des te minder men er voor voelt dat de eigen dochter leerkracht zou worden. Het significant verschil tussen weinig en sterk utilitair individualisten handhaaft zich echter maar in één van de vier gevallen, namelijk onder controle van de eigen schoolbeleving ($p = .0259$). Onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0825$), tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1002$) en diploma ($p = .2916$) stellen we schijnverbanden vast.

Stelling 12: Ik zou mijn zoon nooit aanraden leraar te worden

Zoals verwacht ligt de score voor dit item zeer dicht bij de score van het vorige item; toch is ze niet helemaal dezelfde. Waar bij de vorige stelling 65% verklaarden het er niet mee eens te zijn, 19% er neutraal tegenover te staan en 16% het er wel mee eens te zijn, treffen we nu 63% van de respondenten in de categorie 'oneens' aan, 22% in de categorie 'neutraal' en 15% in de categorie 'eens'. De gemiddelde score voor deze stelling bedraagt 2.29 (bij de vorige stelling 2.19), wat betekent dat men net iets eerder zijn zoon (dan zijn dochter) zou afraden leraar te worden.

- *Verband met beroepssituatie*

Net zoals bij de vorige uitspraak, kunnen we ook hier concluderen dat studenten ($\overline{X} = 2.04$) hun zoon eerder zouden aanraden om leerkracht te worden dan niet-beroepsactieven ($\overline{X} = 2.44$) dit zouden doen ($F(2,942) = 3.92$, $p = .0202$). Gecontroleerd voor interesse voor onderwijs ($p = .0154$) en eigen schoolbeleving ($p = .0165$) blijft dit significant verschil bestaan. Onder controle

van diploma (p = .0865) moeten we spreken van een schijnverband, onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen doet zich een interactie-effect voor.

- *Verband met betrokkenheid via anderen*

Bij deze variabele treffen we een duidelijk lineair verband aan: des te meer men betroken is, des te minder gaat men akkoord met de voorgelegde stelling (F(2,946) = 5.68, p = .0035). Het verschil tussen de niet-betrokkenen ($\overline{X}$ = 2.44) en de matig- tot sterk-betrokkenen ($\overline{X}$ = 2.11) is significant. Deze significantie handhaaft zich onder controle van de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: p = .0268, voor eigen schoolbeleving: p = .0027, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0214 en voor diploma: p = .0305).

- *Verband met utilitair individualisme*

Ook betreffende de mate van utilitair individualisme stellen we eenzelfde trend als bij voorgaande uitspraak vast. Sterk utilitair individualisten ($\overline{X}$ = 2.41) gaan hun zoon sneller afraden in het onderwijs te stappen dan respondenten die weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = 2.14). Toch moeten we voorzichtig zijn bij de interpretatie van de gegevens. We dienen immers ook rekening te houden met schijnverbanden (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .5241, voor diploma: p = .0570) en een interactie-effect (met interesse voor onderwijs). Onder controle van eigen schoolbeleving blijft het significant verschil behouden (p = .0170).

- *Verband met interesse voor onderwijs*

Wat de interesse voor onderwijs betreft, kunnen we concluderen dat diegenen die zich sterk voor onderwijs interesseren ($\overline{X}$ = 2.15) hun zoon het lerarenberoep niet zo snel zullen afraden dan diegenen die zich slechts weinig voor onderwijs interesseren ($\overline{X}$ = 2.45) (F(2,941) = 4.18, p = .0156). Wanneer we controleren voor eigen schoolbeleving (p = .0145) en diploma (p = .0313) blijft het verschil tussen beide groepen significant. Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .2695) echter, verdwijnt het significante verschil tussen weinig- en sterk-geïnteresseerden.

4. De waardering van het lerarenberoep in vergelijkend perspectief met Nederland

In opdracht van het Nederlandse Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap werd in 1999, 2000 en 2001 een studie uitgevoerd over de houding van de Nederlanders ten opzichte van het onderwijs, de zogenaamde Onderwijsmeter[27]. In deze Onderwijsmeter komen verschillende thema's aan bod, één daarvan is het thema van het lerarenberoep. Hierbij wordt ondermeer aandacht geschonken aan de waardering, de aantrekkelijkheid en het salaris van het lerarenberoep. We concentreren ons hier op de meest recente resultaten (uit 2001), die overigens sterk overeenkomen met / een extrapolatie zijn van de cijfers van 1999 en 2000. Wat de waardering van het lerarenberoep betreft, ziet het er in Nederland heel goed uit. 89% van de respondenten zegt waardering te hebben voor de leerkracht basisonderwijs, 86% van de respondenten waardeert de leerkrachten van het voortgezet onderwijs (middelbaar). Toch dienen deze positieve cijfers enigszins genuanceerd te worden aangezien de mate waarin het lerarenberoep gewaardeerd wordt onduidelijk is. Er werd niet gevraagd of men het beroep veel of weinig waardeert. Wel wordt aangegeven dat de individuele respondent denkt dat anderen de leerkracht veel minder waarderen dan men zelf doet. Om de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep te meten, werd eerst aan de respondenten gevraagd of zij het buurmeisje / de buurjongen zouden aanraden leerkracht te worden. 63% van de respondenten zou het buurmeisje adviseren leerkracht in het basisonderwijs te worden, 58% zou zijn buurjongen dit aanraden. Het beroep van leerkracht in het voortgezet onderwijs (middelbaar) is blijkbaar iets minder aantrekkelijk. 52% van de respondenten zou het buurmeisje hieromtrent positief adviseren, 56% zegt het beroep van leerkracht in het voortgezet onderwijs aan te raden aan de buurjongen. Wanneer we echter kijken naar de tweede vraagstelling m.b.t. de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep krijgen we een ander - en een negatiever - beeld. De respondenten werd gevraagd of zij zouden overwegen zelf in het onderwijs te stappen. Met andere woorden zouden zij -mits de nodige voorbereiding - zelf leerkracht willen worden? 44% van de respondenten zou erover denken leerkracht in het basisonderwijs te worden, 'slechts' 34% zou het zien zitten leerkracht in het voortgezet onderwijs te worden. Als belangrijkste reden hiervoor wordt aangegeven dat het beroep niet aanspreekt of dat men er ongeschikt voor is. Ruim 10% wijst op de onaantrekkelijke arbeidsvoorwaarden (loon, te drukke job). Toch kan men zich afvragen of de respondenten wel voldoende op de hoogte zijn van de precieze arbeidsvoorwaarden. Uit de vraag naar het salaris van de leerkrachten blijkt immers dat het loon van leerkrachten (serieus) onderschat wordt.

---

[27] Http://wwww.its.kun.nl/web/publicaties/pdf-files/rapporten/onderwijsmeter2001.pdf.

5. De waardering van het lerarenberoep in vergelijkend perspectief met Groot-Brittannië

In Groot-Brittannië voerde het Centraal Informatiebureau in 2000 een onderzoek uit in opdracht van de Algemene Onderwijsraad onder de titel '*Attitudes towards teachers*'[28]. Hierbij werd aan 1693 volwassenen stellingen voorgelegd die een indicatie moeten geven van de houding van het Britse publiek ten opzichte van het lerarenberoep. Het onderzoek is qua opzet veel beperkter dan het onze; zo werden er slechts zes stellingen aan de respondenten voorgelegd en werden de verschillende categorieën van leerkrachten (kleuterleidsters, onderwijzers, ...) onder één noemer geplaatst. De resultaten van het onderzoek wijzen in dezelfde richting als de onze: leraren kunnen op heel wat waardering en respect rekenen. Het merendeel van de respondenten (78%) vindt zelfs dat leerkrachten meer respect zouden moeten krijgen dan momenteel het geval is. 7% van de respondenten is het daar niet mee eens, de overigen hebben hier niet echt een duidelijke mening over.

De beoordeling van de stelling 'Leerkrachten leveren in het algemeen goed werk' (voor respondenten die geen schoolgaande kinderen hebben) / 'Ik ben in het algemeen tevreden met het werk van de leraren in de school van mijn kind(eren)' (voor respondenten met schoolgaande kinderen) wijst op een hoge mate van tevredenheid over de prestaties van leraren. Respectievelijk 81% en 84% is het volledig eens met de stelling, respectievelijk 5% en 9% zijn het volledig oneens. Ook hier zijn een aantal respondenten die het noch eens, noch oneens zijn.

Uit de bevraging blijkt tevens dat er een vrij groot vertrouwen in de leraren heerst. 82% van de respondenten met schoolgaande kinderen is het volledig eens met de stelling 'Ik vertrouw erop dat leraren de juiste beslissingen nemen in het belang van de opvoeding van mijn kinderen'. Toch is 11% het hier niet mee eens. Van de respondenten die geen schoolgaande kinderen hebben, is 78% akkoord met de uitspraak 'Ik vertrouw erop dat leraren de juiste beslissingen nemen in het belang van de opvoeding van de kinderen'. 7% van hen is het er niet mee eens.

De idee dat 'lesgeven een hooggekwalificeerde job zou zijn' wordt door 91% van alle respondenten beaamt. Een kleine 4% meent dat dit niet klopt.

Wanneer gepeild wordt in hoeverre sociale problemen - die buiten de macht van de leerkracht liggen - het lesgeven bemoeilijken, wordt er een vrij duidelijk antwoord gegeven. 90% van alle respondenten is van mening dat sociale problemen inderdaad de taak van leraren verzwaren. 4% is het daar helemaal niet mee eens.

[28] Http://www.gtce.org.uk/research/opinionpoll.asp.

Met betrekking tot de laatste stelling die aan de respondenten werd voorgelegd heerste er minder eensgezindheid. De stelling luidde 'Leraren in staatsscholen hebben de nodige middelen om hun job goed uit te voeren'. 54% van de respondenten meent dat leraren in staatsscholen niet de nodige middelen ter hunner beschikking hebben, 27% denkt dat de leraren echter wel over voldoende materiaal beschikken.

6. De waardering van het lerarenberoep in vergelijkend perspectief met Zweden

Skolverket, het Zweedse Nationaal Agentschap voor Onderwijs, deed in 2000 een onderzoek naar de houding van de publieke opinie en onderwijsbetrokkenen ten aanzien van scholen[29]. In '*Attitudes towards schools*' kwamen een viertal items aan bod die min of meer vergelijkbaar zijn met enkele vraagstellingen uit ons onderzoek. De benadering is enigszins verschillend, maar het geeft toch een beeld van de wijze waarop de publieke opinie over (bepaalde facetten van) het lerarenberoep denkt. Opvallend is wel dat de scores uit het Zweedse onderzoek eerder gematigd zijn.

Het eerste item betreft de extra taakbelasting van leerkrachten. De stelling die diende beoordeeld te worden, luidde als volgt: 'Leerkrachten hebben teveel opdrachten naast het lesgeven zelf'. 49% van de respondenten gaat daarmee akkoord, 31% meent dat dit niet klopt en de overige respondenten zeggen dat ze het niet weten. Een tweede – gelijkaardig – item betreft de werkdruk in het onderwijs. Aan de Zweden werd gevraagd of zij het ermee eens zijn dat de werkdruk van de leerkrachten te zwaar is. 59% van de respondenten meent dat dit inderdaad zo is, 26% vindt dat de werkdruk van leerkrachten niet te hoog ligt en de overige respondenten duiden de antwoordcategorie 'weet niet' aan. Vervolgens werd gepeild naar de verantwoordelijkheid van scholen m.b.t. de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. 52% van de respondenten is van mening dat scholen op dat vlak een grotere verantwoordelijkheid dienen te nemen dan zij momenteel doen. Echter, 44% gaat daar niet mee akkoord en 5% weet het niet. Het thema van de laatste stelling komt aan bod in ons volgende hoofdstuk. De uitspraak luidde immers: 'Leerkrachten in Zweden hebben een lage sociale status'. Zo'n 55% van de respondenten vindt inderdaad dat de leerkrachten in Zweden beschikken over een lage status, 36% van de respondenten is het hier niet mee eens en 9% spreekt zich niet uit (weet het niet).

[29] Http://www.skolverket.se.

7. Besluit

Dit hoofdstuk handelde grotendeels over de waardering van het lerarenberoep in Vlaanderen. Achtereenvolgens werden de persoonlijke waardering, de perceptie m.b.t. de evolutie van de maatschappelijke waardering en knelpunten betreffende de waardering besproken. Als afsluiter gaven we een zicht op de situatie in Nederland en Groot-Brittannië. Hieronder worden kort de belangrijkste bevindingen uit de verscheidene deelhoofdstukken geresumeerd.

Wat de persoonlijke waardering betreft, kunnen we zonder enige twijfel stellen dat zowel keuterleidsters, onderwijzers als leerkrachten in het secundair onderwijs sterk gewaardeerd worden in onze samenleving. Onze cijfers tonen immers aan dat 38% van de respondenten alle kleuterleidsters waardeert, 57% de meeste kleuterleidsters; 20% alle onderwijzers waardeert, 72% de meeste onderwijzers; 16% alle leerkrachten uit het secundair onderwijs waardeert en 67,5% de meeste leerkrachten uit het secundair onderwijs.

Binnen het team van leerkrachten uit het secundair onderwijs (ASO, TSO, BSO, KSO) zijn het vooral de leerkrachten uit het beroeps- en technisch onderwijs die op (zeer) veel waardering kunnen rekenen.

Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs krijgen ook erg veel waardering; 95% van de ondervraagden geeft aan veel tot zeer veel waardering voor hen te hebben.

Het is interessant nog even te focussen op de respondentenkenmerken die deze persoonlijke waardering al dan niet beïnvloeden. Met andere woorden welke respondentenkenmerken vertonen meermaals een significant verschil én bij welke wordt dit verschil ook behouden na controle voor de kernvariabelen?

Van de respondentenkenmerken die alle minstens één tot meerdere keren een rol spelen bij de waardering van het lerarenberoep zijn er enkele die duidelijk invloed uitoefenen. Daarnaast zijn er ook een aantal waarbij de vastgestelde verbanden eerder schijnverbanden blijken te zijn na controle voor onze vier zogenaamde 'kernvariabelen' (interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving, tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen en diploma).

De variabele eigen schoolbeleving levert bij elk van de acht vragen een significant verschil op. Met uitzondering van een zeer laag aantal schijnverbanden, houdt dit verband ruimschoots stand. We zouden dus kunnen zeggen dat dit respondentenkenmerk een duidelijke effect heeft op de scores, in die zin dat positieve herinneringen aan de eigen schooltijd vaak gepaard gaan met meer waardering voor het lerarenberoep. De tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen is een andere variabele die vaak de kop opsteekt en bijna altijd overeind blijft. Ook hier spelen positieve ervaringen blijkbaar een belangrijke rol; de respondenten die sterk

tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen hebben meer waardering voor leraren dan diegenen die weinig tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen. Interesse voor het onderwijs komt oorspronkelijk wel vaak voor, maar onder controle van de overige drie kernvariabelen verdwijnt het vastgestelde verschil meermaals. Betrokkenheid via anderen levert bij vijf van de acht vragen een significant verschil op. De significantie wordt overwegend behouden en vertoont slechts éénmaal een interactie-effect. Anders gesteld is het met de variabele professionele ervaring. Deze vertoont ook vijf van de acht keer een significantie, maar bij de helft blijkt het om schijnverbanden te gaan. Tenslotte is er nog de variabele utilitair individualisme die bij de helft van de vragen een significant verschil geeft, dat meestal behouden blijft. Dit geldt trouwens ook voor vrijwillig engagement. De overige respondentenkenmerken vertonen in minder dan de helft van de gevallen een significant verschil. Om die reden menen we dat we bij die variabelen moeilijk kunnen spreken van 'dominante respondentenkenmerken'. Algemeen kunnen we besluiten dat hoofdzakelijk de respondentenkenmerken die duiden op (positief) contact met school en leerkrachten / de eigen ervaring met school en leerkrachten, de waardering ten opzichte van leerkrachten beïnvloeden. De mate van utilitair individualistische ingesteldheid speelt ook, maar in mindere mate.

Tabel 3.24. Samenvattend overzicht significante verbanden bij de waardering van het lerarenberoep[30]

	Kleuter-leidster	Onderwijzer	Lk secundair	Lk ASO	Lk BSO	Lk TSO	Lk KSO	Lk BuO
Leeftijd	+ (-)	-	-	+	-	-	+ (-)	-
Geslacht	-	-	-	-	+ (-)	-	+	-
Diploma	-	-	+ (-)	-	+ (-)	-	-	-
Beroeps-situatie	-	+	+ (-)	+	-	-	-	-
Beroeps-prestige	-	-	-	-	+ (-)	-	-	-
Eigen schoolbeleving	+ (-)	+ (-)	+ (-)	+	+ (-)	+	+	+
Wel / geen kinderen	+ (-)	-	-	-	+ (-)	+	-	-
Tevredenheid lkn kinderen	+	+	+	+	+ (-)	+ (-)	+ (-)	-
Prof. ervaring in onderwijs	+ (-)	-	-	+ (-)	+ (-)	-	+ (-)	-
Betrokkenheid via anderen	-	-	-	+ (-)	+	+ (-)	+ (-)	+ (-)
Vrijwillig engagement	-	-	-	-	+	+ (-)	+	+
Utilitair individualisme	-	-	-	+ (-)	+	+	+ (-)	-
Interesse voor onderwijs	+ (-)	-	-	+ (-)	+ (-)	+ (-)	+ (-)	+

Wat betreft de perceptie van de evolutie van de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep, kunnen we kort herhalen dat de respondenten van mening waren dat zich op dat vlak geen al te grote verschuivingen hadden voorgedaan, er zou enkel een lichte afname in de waardering van de leraren lager en secundair onderwijs hebben plaatsgevonden. Uit onderzoek van de Vlaamse INES-groep (Daems, Leysen & Van Petegem, 1996, zie ook Deel I, Hoofdstuk II, 3.1.) weten we dat de maatschappelijke waardering voor het beroep van leerkracht in het secundair onderwijs heel wat lager ligt dan de persoonlijke waardering. De respondenten spraken immers een hoge waardering uit voor het lerarenberoep maar denken dat de rest van de samenleving deze mening niet deelt. Zij zijn ervan overtuigd dat mensen in het algemeen niet

[30] Een '+' betekent dat er zich een significant verband voordoet, '-' betekent dat er geen sprake is van een significant verschil, '+ (-)' duidt erop dat er oorspronkelijk een significant verschil was, maar dat dit verdwenen is onder controle van de kernvariabelen of doorkruist werd met een interactie-effect.

zo waarderend staan ten opzichte van het lerarenberoep als zijzelf. Sikkes (2000) ziet hierin een aanwijzing dat leerkrachten erin geslaagd zijn hun eigen gevoel van onderwaardering over te dragen aan de bevolking.

Bij de bespreking van de knelpunten inzake de waardering van leerkrachten werden vier thema's aangehaald. Een eerste thema behandelt de mate van (on)tevredenheid over (de prestaties van) leraren. Hier krijgen we een vrij gematigde score; dit duidt erop dat de respondenten over het algemeen eerder tevreden zijn over het functioneren van leerkrachten. Wel schieten de leerkrachten volgens de publieke opinie enigszins tekort op het vlak van begeleiding van leerlingen met (leer- of persoonlijke) problemen enigszins tekort. Ook hier kunnen we nagaan welke respondentenkenmerken een belangrijke invloed uitoefenen op de beoordeling van leerkrachten wat betreft hun functioneren. Er zijn verscheidene respondentenkenmerken die oorspronkelijk een significant verschil vertoonden. In deze bespreking beperken we ons tot diegenen die onder controle voor de kernvariabelen hun significantie behouden. Eerst en vooral speelt de leeftijd een belangrijke rol: jongeren zijn meer tevreden over de prestaties van leraren dan ouderen. Het diplomaniveau heeft ook een duidelijke invloed; de mate van ontevredenheid daalt naarmate het diplomaniveau stijgt. Met andere woorden hoger-opgeleiden zijn meer tevreden over het functioneren van leerkrachten dan lager-opgeleiden. Een gelijkaardige vaststelling doen we bij de variabele 'beroepsprestige': respondenten met een hoog beroepsprestige zijn meer tevreden over leerkrachten dan respondenten met een laag beroepsprestige. Vrij logisch is de rol van de volgende twee kenmerken. Respondenten die zeer tevreden zijn over de leerkrachten van de eigen kinderen zijn ook zeer tevreden over leerkrachten in het algemeen, terwijl respondenten die niet erg tevreden zijn over de prestaties van de leerkrachten van hun kinderen zich niet zo positief uitspreken over de prestaties van de leerkrachten in het algemeen. Indien de respondenten zelf over professionele ervaring in het onderwijs beschikken, zijn zij meer tevreden over leerkrachten dan wanneer zij zelf nooit in het onderwijs gewerkt hebben.

Het tweede thema behandelt de (al dan niet) minimalistische invulling van het lerarenberoep. Wat hier vooral opvalt was de sterke spreiding van de antwoorden; wat ons gemiddeld ook weer een eerder neutrale score geeft. Veel respondenten hebben blijkbaar geen duidelijk idee van de arbeidstijd van leraren. Ook hier zijn er een aantal respondentenkenmerken die de score beïnvloeden. We beperken ons wederom tot een korte samenvatting van de variabelen die hun significantie behouden onder controle van de kernvariabelen. Net zoals bij het vorige item, speelt ook hier het diploma van de respondenten een belangrijke rol. Diegenen met een laag diploma geven eerder een minimalistische invulling aan de arbeidstijd van leerkrachten dan

diegenen met een hoger diploma. Daarnaast is vrijwillig engagement in een school, betrokkenheid via anderen en interesse voor onderwijs van belang. Respondenten die zich niet engageren, die niet betrokken zijn of die zich niet interesseren percipiëren het lerarenberoep minimalistischer dan zij die zich wel engageren, wel betrokken zijn of zich wel interesseren.

Met betrekking tot het derde thema (perceptie van de veranderende opdracht van de leraar) is er de meeste eensgezindheid over het zogenaamde 'partnerschap' van ouders en de school in de opvoeding van de kinderen. Maar liefst 92% van de respondenten is het eens met de stelling 'volgens mij kunnen school en ouders elkaar het best aanvullen in de opvoeding van de kinderen'. Ook zijn de meeste respondenten het ermee eens dat het beroep van leraar de laatste twintig jaar sterk veranderd is. Vooral de opvoedende taak van de leraar zou groter worden omdat de samenleving ingewikkelder wordt. Tegelijkertijd zijn er een drietal stellingen waar 'slechts' 60% (of minder) van de respondenten akkoord mee gaat. Deze hebben we nader geanalyseerd om te onderzoeken in hoeverre bepaalde respondentenkenmerken hebben meegespeeld bij de beoordeling. Het gaat hierbij om volgende stellingen: 1) ik vind dat de maatschappij teveel verwacht van de leraar, 2) ik vind dat leraren teveel belast worden met allerlei opdrachten die niet tot hun takenpakket behoren en 3) ik vind dat het de taak van de leraar is om in te spelen op wat in de maatschappij aan opvoeding ontbreekt. De beroepssituatie, de utilitair individualistische ingesteldheid en de interesse voor onderwijs zijn de enige variabelen die bij meer dan één stelling een significant verschil opleverden. Zij blijven meestal overeind na controle voor de kernvariabelen. Algemeen kunnen we stellen dat niet-beroepsactieven (in vergelijking met beroepsactieven) het eerder eens zijn met de stellingen dat de maatschappij teveel van de leerkracht verwacht en dat leerkrachten teveel belast worden met taken die niet tot hun takenpakket behoren. Ook sterk-geïnteresseerden (in vergelijking met weinig- en matig-geïnteresseerden) en weinig utilitair individualistisch ingestelden (in vergelijking met sterk utilitair individualistisch ingestelden) gaan meer akkoord met deze stellingen. Met betrekking tot de derde stelling doen zich geen significante verschillen voor.

In het vierde punt tenslotte, worden enkele algemene uitspraken met betrekking tot waardering van leraren voorgelegd. Het meest opvallende resultaat verkrijgen we betreffende de stelling 'lesgeven leer je volgens mij al doende'. Een ietwat teleurstellende vaststelling misschien is dat maar liefst 83% van de respondenten het eens was met deze uitspraak. Het lerarenberoep wordt dus nog altijd gezien als iets dat men gaandeweg onder de knie krijgt. De stellingen met betrekking tot respect van en voor leerkrachten kunnen ook op grote eensgezindheid rekenen. Het merendeel van de respondenten meent immers dat je als leerkracht het respect van leerlingen en ouders moet verdienen. Tegelijkertijd gaan ze er grotendeels mee akkoord dat leerlingen voor al hun leerkrachten respect zouden moeten hebben en vinden ze dat leerlingen te

weinig respect voor hun leraren hebben. Dit duidt erop dat de respondenten zowel het verdienen als het toekennen van respect m.b.t. het lerarenberoep een belangrijk gegeven vinden. Ook de invloed van de media op jongeren wordt beaamd. Zo'n 72% van de respondenten meent immers dat de invloed van de media op jongeren groter is dan deze van het onderwijs. Wanneer men de respondenten vraagt of men de eigen kinderen al dan niet zou aanraden leerkracht te worden, zien we dat ongeveer 20% van de respondenten niet goed weten wat te antwoorden en zo'n 15% het zou afraden. Dit zijn zowat de stellingen met de meest duidelijke resultaten. De beoordeling van de stellingen wordt in de meeste gevallen beïnvloed door één of meerdere respondentenkenmerken. Toch zijn er slechts weinig kenmerken die bij meer dan de helft van de uitspraken een significant verschil vertonen. De meeste variabelen vertonen slechts bij drie of vier stellingen een significant verschil. In dat geval kunnen we moeilijk spreken van 'bepalende factoren'. De enige twee respondentenkenmerken die vaak een significant verschil opleveren -dat meestal behouden blijft na controle voor de kernvariabelen- zijn leeftijd en beroepssituatie. Ongeacht de concrete inhoud van de uitspraken stellen we vast dat de 'oudere respondenten' (vooral de twee oudste groepen) en de niet-beroepsactieven het eerder eens zijn met de stellingen dan de 'jongere respondenten' en beroepsactieven / studenten. Zo zijn de oudere respondenten en de niet-beroepsactieven er bijvoorbeeld meer van overtuigd dat leerkrachten voldoen aan maatschappelijke verwachtingen, dat zij te weinig respect van hun leerlingen krijgen, maar tegelijkertijd vinden zij ook meer (dan de jongere respondenten, studenten / beroepsactieven) dat leerkrachten te weinig gecontroleerd worden, dat men lesgeven al doende leert en zou men de eigen kinderen sneller afraden in het onderwijs te stappen.

Het hoofdstuk werd afgesloten met een bespreking van gelijkaardig onderzoek in Nederland, Groot-Brittannië en Zweden. In het Nederlandse onderzoek, *Onderwijsmeter* genaamd, wordt de Nederlandse houding t.o.v. het onderwijs in het algemeen gemeten. Eén van de onderzochte facetten betreft het lerarenberoep. M.b.t. het lerarenberoep wordt vooral gepeild naar de waardering, de aantrekkelijkheid en het salaris van het lerarenberoep. Zeer veel respondenten staan waarderend ten opzichte van het lerarenberoep (89% t.o.v. leerkracht in het basisonderwijs, 86% t.o.v. leerkracht in het voortgezet onderwijs). Wat de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep betreft, wordt vastgesteld dat men het beroep wel aantrekkelijk vindt voor anderen, maar minder voor zichzelf. Men zou het eventueel wel aanraden aan de buurjongen of het buurmeisje, maar zelf zou men er minder makkelijk voor kiezen, ondermeer omwille van het lage salaris. Tegelijkertijd blijkt echter dat de respondenten het loon van leerkrachten onderschatten. Het onderzoek in Groot-Brittannië, *Attitudes towards teachers* genaamd, toont ons dat de leraren in Groot-Brittannië zich in een gelijkaardige positie bevinden als de Belgische en de Nederlandse leraren wat betreft de waardering voor hun beroep. Er heerst een vrij grote

waardering voor leraren in Groot-Brittannië; zij worden gerespecteerd en vertrouwd. In het Zweedse onderzoek tenslotte, werd niet uitdrukkelijk gevraagd naar de waardering van het lerarenberoep. Wel werden een aantal stellingen voorgelegd die toch een beeld geven van de wijze waarop men naar het lerarenberoep kijkt. Echter, de resultaten zijn meestal niet éénduidig en makkelijk te interpreteren. Er heerst de meeste eensgezindheid betreffende de werkdruk in het onderwijs. Zo vindt bijna 60% dat de werkdruk in het onderwijs inderdaad te hoog is. Ongeveer de helft van de respondenten vindt dat leerkrachten er teveel opdrachten naast het lesgeven zelf bijkrijgen. Betreffende de verantwoordelijkheid op het vlak van de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen is er een grotere rol voor de scholen weggelegd dan zij thans vervullen, zo meent de helft van de respondenten. De laatste stelling had betrekking op de sociale status van het lerarenberoep in Zweden. 55% van de respondenten schat de status van het lerarenberoep in Zweden laag in. Hoe het daarmee gesteld is in Vlaanderen, onderzoeken wij in het volgende hoofdstuk.

HOOFDSTUK IV. STATUS VAN HET LERARENBEROEP

Inleiding

In het vorige hoofdstuk hadden we het over de waardering die het lerarenberoep geniet bij de (Vlaamse) bevolking. De resultaten vielen positief uit: leraren worden sterk gewaardeerd. Een hoge waardering betekent echter niet vanzelfsprekend een hoge status. Waardering en status zijn twee duidelijk te onderscheiden begrippen. In de meeste landen kunnen leraren rekenen op veel waardering, maar heerst er een sterk negatief beeld wat hun status betreft. Dit blijkt de instroom van nieuwe leraren sterk te bemoeilijken; jongeren worden vaak aangetrokken tot de status van een bepaald beroep. In dit hoofdstuk gaan we na hoe de status van het lerarenberoep in Vlaanderen ingeschat wordt. Om hierop een goed zicht te krijgen, laten we de status van kleuterleidsters, onderwijzers, leraren secundair onderwijs[31], regenten en licentiaten vergelijken met de status van twee andere beroepen. De twee beroepen worden telkens gekozen uit de lijst van beroepen van de beroepsprestigeschaal van Elchardus (zie deel I, hoofdstuk II, 2.5.3.) en liggen in de nabijheid van de lerarenberoepen. Wij vroegen de respondenten de leraren te vergelijken met de twee beroepen en hierbij een oordeel uit te spreken over de plaats van de leraren tegenover die twee beroepen als men hen rangschikt op basis van 1) het loon dat men ontvangt, 2) de kennis die men nodig heeft voor het beroep, 3) de verantwoordelijkheid van de beoefenaar van het beroep, 4) het maatschappelijk nut van het beroep en 5) het aanzien dat het beroep geniet in de samenleving. Deze criteria hadden elk drie antwoordmogelijkheden: wanneer men antwoordmogelijkheid '1' aankruiste, betekende dit dat men het beroep uit het onderwijs hoger inschatte dan het andere beroep. Antwoordmogelijkheid '2' stond voor een gelijkschakeling van beide beroepen: de leerkracht en de andere beroepsbeoefenaar werden gelijk ingeschat qua loon/kennis/verantwoordelijkheid/ maatschappelijk nut en aanzien. De derde antwoordmogelijkheid tenslotte (3), plaatste het andere beroep hoger dan het lerarenberoep. Om deze antwoordenschaal overzichtelijker te maken, hebben we een zogenaamde 'herschaling' doorgevoerd met een nulpunt (oorspronkelijk score '2') wanneer beide beroepen even hoog worden ingeschat. Score '1' blijft behouden voor de betere rangschikking van het lerarenberoep ten opzichte van het andere beroep. Des te meer een score bij '0' aanleunt, des te kleiner wordt het verschil met het andere beroep. Wanneer het andere

[31] De term 'leraren secundair onderwijs' wordt hier in zijn overkoepelende betekenis gebruikt; we bedoelen zowel regenten als licentiaten. In de volgende fase werd aan de respondenten die aangaven het onderscheid tussen beide categorieën te kennen, gevraagd de status van de regent/licentiaat te beoordelen.

beroep hoger geplaatst wordt dan het lerarenberoep (oorspronkelijk score '3') geven we een score van '-1'. Een negatieve score duidt dus op een hogere inschatting van het andere beroep.

Om een algemeen beeld te schetsen, hebben we eerst de vijf criteria samengenomen en hierdoor een score verkregen gaande van -5 over 0 tot +5. Ook hier geldt: scoort de leraar +5 dan wordt hij duidelijk hoger ingeschat (op basis van de vijf categorieën) dan de andere beroepsbeoefenaar. Scoort de leerkracht -5 dan kan men het omgekeerde zeggen. We willen hier meteen al vermelden dat de meeste scores schommelen tussen -1 en +1. Er is dus weinig sprake van extreem hoge/lage scores. Dit gegeven moet toelaten de begrippen '(veel) hoger/lager' enigszins te nuanceren.

Deze vergelijkingen werden uitgevoerd voor de volgende beroepen: de kleuterleidster werd vergeleken met de wijkagent en de loketbediende; de onderwijzer werd vergeleken met de hoofdverpleger en de secretaresse; de regent met de boekhouder en de sociaal assistent, de licentiaat met de apotheker en zaakvoerder in een bankfiliaal; en de respondenten die het onderscheid tussen regent en licentiaat niet kenden werd gevraagd de leraar middelbaar onderwijs te vergelijken met de boekhouder in een bedrijf en de sociaal assistent.

Na het uitlijnen van een globale schets, beschrijven we de vergelijkingen ook per deelaspect. Met andere woorden we gaan voor elk van de vijf aspecten (1) loon, 2) kennis, 3) verantwoordelijkheid, 4) maatschappelijk nut en 5) aanzien) na of de leerkracht hoger of lager ingeschat wordt in vergelijking met de verschillende beroepsbeoefenaars. Dit geeft ons een meer gedifferentieerde visie op de plaats van de leerkracht in de maatschappij. Bij het bespreken van deze vergelijkingen maken we gebruik van de schaal -1 tot +1, die we reeds geconstrueerd hadden om de score voor elk aspect zo overzichtelijk mogelijk te kunnen weergeven.

In verband met de interpretatie van de scores willen we nog opmerken dat zoveel mogelijk getracht wordt te analyseren vanuit het leerkrachtenberoep. We proberen een uitspraak te doen over het lerarenberoep in vergelijking met andere beroepen, niet over de andere beroepen als dusdanig. Een volgende bemerking betreft de analyses van de scores. Omwille van de overzichtelijkheid werd besloten enkel bij de algemene bespreking (dus niet per deelaspect) te controleren voor interactie-effecten en schijnverbanden.

In de volgende bladzijden zullen we achtereenvolgens een beeld ophangen van de leraar in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs, het secundair onderwijs (eerst algemeen daarna de regent en de licentiaat afzonderlijk). Voor elk van deze categorieën zullen we de vraag beantwoorden of de status voor de leerkrachten verschilt afhankelijk van de groep waartoe de respondenten

behoren. De gedetailleerde resultaten van de variantie-analyses die significante resultaten opleveren zijn opgenomen in de tabellen B.4.1. tot B.4.9. van bijlage 4.

1. Status van de kleuterleidster in vergelijking met twee beroepen

Wij bekijken nu de status van de kleuterleidster in de huidige maatschappij. Wij hebben daartoe aan de geïnterviewden gevraagd de kleuterleidster volgens bepaalde criteria onder/ boven / gelijk met de wijkagent en de loketbediende in een bank te rangschikken. Dit waren de resultaten.

Tabel 4.1. Rangschikking van de kleuterleidster in vergelijking met de wijkagent (N = 956) en de loketbediende in een bank (N = 962) (%)

Kleuterleidster wordt...gerangschikt	Wijkagent	Loketbediende
Veel lager	8,48	18,13
Lager	21,18	30,46
Gelijk	12,25	11,38
Hoger	36,18	25,46
Veel hoger	21,91	14,57
Totaal	100,00	100,00

In de beroepsprestigeschaal wordt de agent lager geplaatst dan de kleuterleidster. Dit wordt hier door meer dan de helft van de steekproef bevestigd. De loketbediende werd bijna gelijk gerangschikt met de kleuterleidster in de beroepsprestigeschaal. In onze survey zien we dat ongeveer 40% van de mensen de kleuterleidster hoger plaatsen, ongeveer 11% plaatsen beiden gelijk en bijna 39 % plaatsen de kleuterleidster iets lager.

1.1. Kleuterleidster en agent

1.1.1. Algemeen

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Mensen die sterker betrokken zijn bij het onderwijs schatten de kleuterleidster hoger in. Dit wordt duidelijk wanneer men ondermeer rekening houdt met de betrokkenheid bij de school via significante anderen (partner, familielid, vriend, ...) ($F(2,9161) = 7.01$, $p = .001$). Zijn de significante anderen sterk bij het onderwijs betrokken, dan wordt de kleuterleidster beter gerangschikt dan de agent ($\overline{X} = 1.14$) dan wanneer men slechts middelmatig ($\overline{X} = 0.64$) of weinig ($\overline{X} = 0.48$) betrokken is via anderen. Deze bevindingen blijven dezelfde na het constant

houden van de vier controlevariabelen (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0477, voor interesse voor het onderwijs: p = .0111, voor eigen schoolbeleving: p = .0020, voor diploma: p = .0010).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Respondenten met kinderen ($\overline{X}$ = 0.84) schatten de kleuterleidster significant hoger in dan respondenten zonder kinderen ($\overline{X}$ = 0.4) (F(1,962) = 8.43, p = .004). Ook hier handhaven de resultaten zich (onder controle van interesse voor onderwijs: p = .0255, onder controle van eigen schoolbeleving: p = 0.0021 en onder controle van diploma p < .0001).

- *Verband met utilitair individualisme*

Er is een significant verschil naargelang de mate van utilitair individualistische ingesteldheid. Onze analyse toont immers dat de respondenten met een zwakke utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X}$ = 0.96) de kleuterleidster hoger rangschikken dan diegenen met een sterke utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X}$ = 0.48) (F(2,961) = 3.9, p = .02). Dit verschil blijft behouden na controle voor eigen schoolbeleving (p = .0385), maar verdwijnt na controle voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .1100) en interesse voor onderwijs (p = .0780). Tevens stellen we een interactie-effect vast tussen de mate van utilitair individualisme en het diploma van de respondenten.

- *Verband met vrijwillig engagement in een school*

Mensen die zich als vrijwilliger in een school inzetten (ingezet hebben), schatten een kleuterleidster hoger in dan diegenen die nooit dergelijk engagement opgenomen hebben (F(1,927) = 6.24, p = .013). De gemiddelde score van de respondenten die zich engageren (geëngageerd hebben) bedraagt 1.03, de gemiddelde score van de respondenten die zich nooit geëngageerd hebben daarentegen, bedraagt 0.59. Deze significantie blijft behouden onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0379) en diploma (p = .0095). Onder controle van interesse voor onderwijs verdwijnt de significantie (p = .0596). Tezelfdertijd doet zich ook een interactie-effect voor, namelijk met de variabele eigen schoolbeleving. De meest opvallende vaststelling die we hier kunnen doen is dat de respondenten die zich vrijwillig in een school engageren (geëngageerd hebben) én graag naar school gingen, de kleuterleidster een hoge score toekennen ($\overline{X}$ = 1.69) in vergelijking met de andere groepen (scores variërend van 0.52 tot 0.71).

- *Verband met tevredenheid over de leraren van de kinderen*

We stellen vast dat naarmate de tevredenheid over de leraren van de kinderen toeneemt, dit bijdraagt tot een hogere inschatting van de status van de kleuterleidster (F(2,644) = 3.65, p = .026). Hier moet evenwel worden opgemerkt dat enkel de groep die middelmatig tevreden is ($\overline{X}$ = 1.06) significant verschilt van de groep die het minst tevreden is ($\overline{X}$ = 0.45). De meest tevreden groep scoort niet significant verschillend van de middelmatig en de minst tevreden groep. Tijdens onze analyse botsten we op een interactie-effect tussen deze variabele en de variabele eigen schoolbeleving. Hier zien we enorme verschillen binnen iedere antwoordcategorie van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen naargelang de eigen schoolbeleving. Vervolgens vonden we ook een schijnverband wanneer gecontroleerd wordt voor interesse voor onderwijs (p = .0536). Bij de variabele diploma stellen we geen interactie vast en blijft de significantie behouden (p = .0057).

- *Verband met leeftijd*

De leeftijd van de respondenten (F(5,958) = 2.3, p = .04) heeft een effect op de rangschikking van de twee beroepen. De leeftijdscategorie van 55 tot 64 jaar ($\overline{X}$ = 0.96) blijkt de kleuterleidster significant hoger te plaatsen dan de categorie van 65 jaar en ouder ($\overline{X}$ = 0.09). Deze significantie vinden we ook terug onder controle van eigen schoolbeleving (p = 0.0282), maar handhaaft zich niet onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .1499), interesse voor onderwijs (p = .0734) en diploma (p = 0.0765).

- *Verband met geslacht*

Vrouwen ($\overline{X}$ = 1.12) plaatsen de kleuterleidster in vergelijking met de agent hoger dan mannen ($\overline{X}$ = 0.30) (F(1,962) = 35.72, p < .0001). Wellicht hebben mannen meer affiniteit met het traditioneel mannelijke beroep van de agent (hoewel ook die traditie stilaan verandert). Geen enkele van de vier controlevariabelen levert een schijnverband (p < .0001).

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

Heeft men veel interesse voor het onderwijs ($\overline{X}$ = 1.02) dan wordt de kleuterleidster hoger ingeschat dan wanneer men behoort tot de groep met de laagste interesse ($\overline{X}$ = 0.51) (F(2,957) = 4.12, p = 0.017). Analyses betreffende schijnverbanden (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0135, voor eigen schoolbeleving: p = .0261 en voor diploma: p = .0046) veranderen deze bevindingen niet.

1.1.2. Per dimensie

1.1.2.1. Status van het loon van de kleuterleidster en de agent

Het loon van de agent wordt hoger gewaardeerd dan het loon van de kleuterleidster (gemiddelde score van -0.32). Met andere woorden de respondenten denken dat een agent meer verdient dan een kleuterleidster.

- *Verband met leeftijd*

Wanneer we de beroepen vergelijken m.b.t. de inschatting van hun loon, zien we een sterk (doch niet lineair) verband met de leeftijd van de respondenten ($F(5,885) = 5.7$, $p < .0001$). De leeftijdsgroep tussen 55 en 64 jaar schat het loon van de kleuterleidster het meest positief in ($\overline{X}$ = -0.038). Deze groep meent immers dat het loon van de kleuterleidster en de agent ongeveer gelijk zijn, terwijl de andere leeftijdsgroepen eerder de neiging hebben het loon van de agent hoger in te schatten dan het loon van de kleuterleidster (voor 19-24 jaar: $\overline{X}$ = -0.40, voor 25-34 jaar: $\overline{X}$ = -0.46 en voor +65 jaar: $\overline{X}$ = -0.57).

- *Verband met geslacht*

Het geslacht van de respondent speelt ook een rol in zijn / haar beoordeling van de lonen van de twee beroepen ($F(1,889) = 7.77$, $p = .0054$); zo schatten mannen het loon van de agent duidelijk hoger in dan dat van de kleuterleidster ($\overline{X}$ = -0.40). Vrouwen schatten het loon van de kleuterleidster hoger in dan mannen, maar ook zij plaatsen het loon van de agent hoger dan het loon van de kleuterleidster ($\overline{X}$ = -0.23).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Mensen met kinderen ($\overline{X}$ = -0.26) denken dat kleuterleidsters -in vergelijking met agenten- over een hoger loon beschikken dan mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = -0.45) ($F(1,889) = 8.96$, $p = .0028$).

- *Verband met eigen professionele ervaring in het onderwijs*

Mensen die vroeger in het onderwijs stonden ($\overline{X}$ = -0.02) en mensen die nu in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = -0.05) schatten de lonen van beide beroepen ongeveer even hoog in. Mensen die nooit in het onderwijs gestaan hebben ($\overline{X}$ = -0.35) daarentegen, schatten het loon van de agent hoger in dan het loon van de kleuterleidster ($F(2,888) = 5.03$, $p = .0068$).

- *Verband met diploma*

Het diploma van de respondenten heeft een effect op de inschatting van de lonen van beide beroepen ($F(4,797) = 3.39$, $p = .0092$). Des te hoger het diploma dat men bezit, des te meer gaat men de lonen van beide beroepen gelijk inschatten. De respondenten zonder diploma of met een diploma lager onderwijs schatten het loon van de agent veel hoger in ($\overline{X}$ = -0.44) dan mensen met een universitair diploma ($\overline{X}$ = -0.15).

1.1.2.2. Status van de kennis van de kleuterleidster en de agent

De kennis die nodig is voor het uitoefenen van het beroep van kleuterleidster zou groter zijn dan de vereiste kennis voor het beroep van agent. De score is immers positief (0.36).

- *Verband met leeftijd en geslacht*

Bij het inschatten van de hoeveelheid kennis waarover kleuterleidsters en agenten (zouden moeten) beschikken, spelen het geslacht ($F(1,948) = 25.79$, $p < .0001$) en de leeftijd ($F(5, 944) = 4.81$, $p = .0002$) een rol.

Vrouwen ($\overline{X}$ = 0.50) zijn er gemiddeld meer van overtuigd dan mannen ($\overline{X}$ = 0.22) dat om het beroep van kleuterleidster uit te oefenen meer kennis vereist is dan voor het beroep van agent. Wat de leeftijd betreft, zien we dat enkel de oudste groep (+ 65 jaar: $\overline{X}$ = 0.00) de agent en de kleuterleidster volledig gelijk stellen qua kennis. De andere leeftijdsgroepen denken dat de kleuterleidster meer kennis bezit dan de agent (voor –25 jaar: $\overline{X}$ =0.46, voor 25-34 jaar: $\overline{X}$ =0.28, voor 35-44 jaar: $\overline{X}$ =0.39, voor 45-54 jaar: $\overline{X}$ =0.49, voor 55-64 jaar: $\overline{X}$ =0.37).

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

Ook de interesse voor onderwijs kan iemands' mening over de kennis van kleuterleidsters en agenten sterk sturen ($F(2,942) = 7.67$, $p = .0005$). Des te meer men geïnteresseerd is in het onderwijs, des te hoger men de kennis van de kleuterleidster inschat. Er is vooral een significant verschil tussen diegenen die veel interesse hebben ($\overline{X}$ = 0.53) en zij die weinig ($\overline{X}$ = 0.30) of matige ($\overline{X}$ = 0.28) interesse hebben.

- *Verband met bepaalde vormen van betrokkenheid bij het onderwijs*

In diezelfde lijn ligt het verband met bepaalde vormen van betrokkenheid bij het onderwijs (voor betrokkenheid via anderen: $F(2,947) = 6.57$, $p = .0015$, voor vrijwillig engagement:

F(1,914) = 6.13, p = .00134). De respondenten die betrokken zijn (geweest) op het schoolgebeuren, hetzij via anderen (voor niet-betrokkenen: $\overline{X} = 0.30$, voor weinig-betrokkenen: $\overline{X} = 0.30$ en voor matig- tot sterk-betrokkenen: $\overline{X} = 0.53$), hetzij via vrijwillig engagement (voor niet-geëngageerden: $\overline{X} = 0.32$ en voor geëngageerden: $\overline{X} = 0.48$), schatten de kennis van de kleuterleidster merkbaar hoger in dan de kennis van de agent.

1.1.2.3. Status van de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster en de agent

Met betrekking tot de verantwoordelijkheid van beide beroepen zijn de respondenten het min of meer eens: de verantwoordelijkheid die een kleuterleidster draagt zou groter zijn dan de verantwoordelijkheid die een agent heeft (gemiddelde score van 0.41).

- *Verband met geslacht*

Zowel mannen als vrouwen kennen aan de kleuterleidster meer verantwoordelijkheid toe dan aan de agent. Toch is er een significant verschil tussen mannen en vrouwen (F(1,952) = 21.03, p < .0001). De respondenten van het vrouwelijke geslacht ($\overline{X} = 0.53$) schatten de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster duidelijk hoger in dan de mannelijke respondenten ($\overline{X} = 0.30$).

- *Verband met utilitair individualisme*

De utilitair individualistische ingesteldheid van de respondenten vindt haar weerslag in de waardering van de verantwoordelijkheid van beide beroepen (F(2,951) = 6.80, p = .0012). Zo is er een significant verschil tussen diegenen die weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X} = 0.47$) en diegenen die sterk utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X} = 0.29$). De respondenten met een beperkte mate van utilitair individualistische ingesteldheid kennen een grotere verantwoordelijkheid aan de kleuterleidster toe dan de respondenten met een sterk utilitair individualistische ingesteldheid. Datzelfde patroon vinden we ook terug wanneer we de sterk utilitair individualisten ($\overline{X} = 0.29$) vergelijken met de matig utilitair individualisten ($\overline{X} = 0.50$). Matig utilitair individualisten schatten de verantwoordelijkheid van de kleuterleidsters hoger in dan sterk utilitair individualisten.

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

Bij de variabele 'tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen' kunnen we significante verschillen vaststellen (F(2,640) = 4.63, p = .0101). Enerzijds is er een significant verschil

tussen diegenen die zeer tevreden zijn over de leerkrachten van de kinderen en diegenen die niet tevreden zijn. De ouders die zeer tevreden zijn over de leerkrachten van de kinderen ($\overline{X} = 0.47$) schatten de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster hoger in dan de ouders die niet tevreden zijn over de leerkrachten van de kinderen ($\overline{X} = 0.28$).

Daarenboven is er een significant verschil tussen de ouders die middelmatig tevreden zijn ($\overline{X} = 0.52$) en zij die niet tevreden zijn ($\overline{X} = 0.28$). De ouders die middelmatig tevreden zijn over de leerkrachten van de kinderen schatten evenzeer de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster hoger in dan zij die niet tevreden zijn. Wel zien we dat de drie groepen het erover eens zijn dat de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster groter zou zijn dan die van de agent.

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

De respondenten die matig tot sterk betrokken zijn via andere personen uit hun omgeving schatten de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster in vergelijking met de agent significant hoger in ($\overline{X} = 0.53$) dan mensen die weinig op het onderwijs betrokken zijn ($\overline{X} = 0.36$) (F(2,951) = 3.29, p = .0376).

1.1.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de kleuterleidster en de agent

De gemiddelde score voor het maatschappelijk nut van de twee beroepen is bijna gelijk aan de score voor de verantwoordelijkheid, die zopas werd besproken. Het beroep van kleuterleidster wordt duidelijk nuttiger geacht dan het beroep van agent, met een gemiddelde score van 0.38.

- *Verband met geslacht en utilitair individualisme*

Wanneer we kijken naar de inschatting van het maatschappelijk nut van kleuterleidsters en agenten, zien we dat er twee factoren die inschatting beïnvloeden.

Eerst en vooral is er het geslacht van de respondenten (F(1,953) = 5.90, p = .0153). Zowel mannen als vrouwen beschouwen het beroep van kleuterleidster nuttiger dan het beroep van agent, maar vrouwen ($\overline{X} = 0.44$) zijn daarvan meer overtuigd dan mannen ($\overline{X} = 0.32$).

Bij de tweede factor - utilitair individualistische ingesteldheid - is het vrij duidelijk: des te minder utilitair individualistisch men is ingesteld, des te meer maatschappelijk nut men aan de kleuterleidster toeschrijft (F(2,952) = 3.76, p = .02) (voor weinig utilitair individualistisch: $\overline{X} = 0.45$, voor sterk utilitair individualistisch: $\overline{X} = 0.30$).

1.1.2.5. Status van het aanzien van de kleuterleidster en de agent

Wanneer we de respondenten vragen het aanzien van beide beroepen in te schatten, zien we dat zij de agent hoger rangschikken dan de kleuterleidster (met een gemiddelde score van -0.14).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Enkel de eigen schoolbeleving speelt een rol bij het inschatten van het aanzien dat beide beroepen hebben (F(2, 954) = 3.86, p = .0213). De visie van de personen die graag naar school gingen ($\overline{X}$ = -0.02) verschilt significant van diegenen die niet graag gingen ($\overline{X}$ = -0.19) en van diegenen die noch graag, noch niet graag gingen ($\overline{X}$ = -0.21). Volgens mensen die graag naar school gingen, heeft de kleuterleidster meer aanzien dan volgens de twee andere groepen. Toch is het niet zo dat zij vinden dat de kleuterleidster meer aanzien geniet dan de agent. Zij die graag naar school gingen zullen het aanzien van beide beroepen meer gelijk stellen, daar waar de twee andere groepen het aanzien van de agent duidelijk hoger inschatten.

1.2. Kleuterleidster en loketbediende in een bank

1.2.1. Algemeen

- *Verband met utilitair individualisme*

In deze tijd waarin de economische waarden hoog aangeschreven staan, zien we dat mensen die sterk utilitaristisch ($\overline{X}$ = -0.61) zijn ingesteld de kleuterleidster significant lager plaatsen in vergelijking met de loketbediende dan de middelmatig ($\overline{X}$ = -0.11) en de zwak ($\overline{X}$ = 0.22) utilitaristisch ingestelde personen (F(2,965) = 10.93, p < .0001). Deze significantie blijft behouden na het inbrengen van de vier controlevariabelen (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0090, voor interesse voor onderwijs: p = .0003, voor eigen schoolbeleving: p < .0001 en voor diploma: p = .0004).

- *Verband met tevredenheid over de leraren van de kinderen*

In vergelijking met respondenten die zeer tevreden ($\overline{X}$ = -0.4) zijn over de leraren van hun kinderen plaatsen respondenten die middelmatig tevreden ($\overline{X}$ = 0.31) zijn over de leraren van hun kinderen de kleuterleidster significant hoger dan de loketbediende (F(2,650) = 5.62, p = .004). Ook na het opsporen van schijnverbanden (onder controle van interesse voor onderwijs: p = .0062, onder controle van eigen schoolbeleving: p = .0039, onder controle van diploma: p = .0028) blijft deze significantie bestaan.

- *Verband met interesse voor onderwijs*

De variabele 'interesse voor onderwijs' vertoont een significant verschil (F(2,960) = 5.79, p = .013). De respondenten met veel ($\overline{X}$ = 0.07) of middelmatige interesse ($\overline{X}$ = -0.14) kennen de kleuterleidster een betere rangschikking toe ten opzichte van de bediende dan de respondenten met weinig interesse ($\overline{X}$ = -0.56). Wanneer we nagaan of hier schijnverbanden optreden of interactie-effecten spelen, kunnen we een negatief antwoord geven. Schijnverbanden (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0326, voor eigen schoolbeleving: p = .0027, voor diploma: p = .0031) en interactie-effecten zijn hier niet aan de orde.

- *Verband met vrijwillig engagement in een school*

Of respondenten zich vrijwillig inzetten (ingezet hebben) in een school, leek in eerste instantie veel uit te maken (F(1,931) = 4.59, p = .033). Indien zij zich engageren (engageerden) ($\overline{X}$ = 0.12), plaatsten ze de kleuterleidster hoger dan zij die zich niet engageerden (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = -0.27). Dit bleef zo na controle voor eigen schoolbeleving (p = .0274). Indien men deze variabele echter controleert voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .1670), interesse voor onderwijs (p = .1240) en diploma (p = .0750)vinden we dit significante verschil niet langer terug.

1.2.2. Dimensie

1.2.2.1. Status van het loon van de kleuterleidster en de bediende

Bij de vergelijking van de lonen van de beroepen van kleuterleidsters en bedienden is het zeer duidelijk dat het loon van de kleuterleidster het meest negatief wordt ingeschat. De gemiddelde score bedraagt hier -0.79. De respondenten schatten dus het loon van de bediende veel hoger in dan het loon van de kleuterleidster.

- *Verband met beroepssituatie*

Bij de vergelijking van de twee beroepen wat betreft het loon, vertoont slechts één variabele een significant verschil (F(2,943) = 3.32, p = .0366), namelijk de betrokkenheid bij het schoolgebeuren via anderen. De respondenten die niet bij het schoolgebeuren betrokken zijn via anderen schatten het loon van de bediende hoger in ($\overline{X}$ = -0.82) dan zij die matig tot sterk bij het onderwijs betrokken zijn via anderen ($\overline{X}$ = -0.71).

1.2.2.2. Status van de kennis van de kleuterleidster en de bediende

Een bankbediende moet voor de uitoefening van zijn beroep over meer kennis beschikken dan een kleuterleidster menen de respondenten. Ook al zijn de scores hier niet zo extreem als bij de vergelijking van de lonen, het is toch duidelijk dat de kennis van de bediende meer gewaardeerd wordt dan de kennis van de kleuterleidster (gemiddelde score van -0.27).

- *Verband met beroepssituatie*

Een eerste variabele die een rol speelt bij de inschatting van de kennis van kleuterleidsters en bedienden is de beroepssituatie van de respondenten ($F(2,948) = 5.44$, $p = .0045$). Studenten ($\overline{X} = 0.03$) schrijven meer kennis aan de kleuterleidster toe dan niet-beroepsactieven ($\overline{X} = -0.37$) en beroepsactieven ($\overline{X} = -0.25$).

- *Verband met geslacht*

Zowel mannen als vrouwen menen dat bedienden voor de uitoefening van hun beroep over een grotere kennis moeten beschikken dan kleuterleidsters. Toch zien we dat vrouwen ($\overline{X} = -0.35$) meer geneigd zijn dit te denken dan mannen ($\overline{X} = -0.20$) ($F(1,953) = 6.85$, $p = .0090$).

- *Verband met vrijwillig engagement*

De respondenten die zich vrijwillig in een school engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X} = -0.14$) schatten de kennis van de kleuterleidster significant hoger in dan diegenen die zich niet vrijwillig engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X} = -0.31$) ($F(1,919) = 5.66$, $p = .0176$).

- *Verband met utilitair individualisme*

De mate van utilitair individualistische ingesteldheid blijkt een invloed te hebben op de evaluatie van de kennis van kleuterleidsters en bedienden ($F(2,952) = 3.83$, $p = .0220$). Mensen die in geringe mate utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X} = -0.15$) schatten de kennis van de kleuterleidster hoger in dan mensen met een sterk utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X} = -0.35$).

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van de kinderen*

Verder kunnen we een verschil vaststellen naargelang de mate van tevredenheid over de leerkrachten van de kinderen ($F(2,641) = 3.39$, $p = .0343$). Dit verband is echter niet

gemakkelijk te verklaren: diegenen die het meest tevreden zijn ($\overline{X} = -0.39$) schatten de kennis van de kleuterleidster het laagst in. Deze groep verschilt significant van diegenen die middelmatig tevreden zijn ($\overline{X} = -0.19$).

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

Of iemand al dan niet geïnteresseerd is in het onderwijs speelt een rol bij de beoordeling van de kennis van kleuterleidsters en bedienden ($F(2,947) = 3.32$, $p = .0366$). De respondenten met veel interesse voor het onderwijs ($\overline{X} = -0.17$) kennen het beroep van kleuterleidster meer kennis toe dan de respondenten met weinig interesse voor het onderwijs ($\overline{X} = -0.36$).

1.2.2.3. Status van de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster en de bediende

De verantwoordelijkheid van de kleuterleidster zou groter zijn dan de verantwoordelijkheid van de bediende volgens de doorsnee Vlaming. De gemiddelde waarde die de respondenten aan de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster ten opzichte van de bediende toekennen, bedraagt 0.22.

- *Verband met utilitair individualistische ingesteldheid*

De inschatting van de verantwoordelijkheid van kleuterleidsters ten opzichte van deze van bedienden verschilt sterk naargelang de mate van utilitair individualistische ingesteldheid ($F(2,963) = 15.37$, $p < .0001$). De algemene vaststelling luidt hier: des te individualistischer men is ingesteld, des te meer verantwoordelijkheid schrijft men toe aan de bediende. De respondenten met een lage ($\overline{X} = 0.37$) of middelmatige utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X} = 0.31$) schatten de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster duidelijk hoger in dan de respondenten die sterk utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X} = 0.03$).

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

Wanneer men weinig interesse voor het onderwijs heeft ($\overline{X} = 0.08$), schat men de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster niet zo hoog in dan wanneer men een middelmatige interesse voor onderwijs vertoont ($\overline{X} = 0.27$) ($F(2,958) = 5.91$, $p = .0028$).

- *Verband met diploma*

Uit de cijfers blijkt dat het diploma dat men bezit beïnvloedt hoe men tegenover de verantwoordelijkheid van beide beroepen aankijkt: des te hoger het diploma, des te meer verantwoordelijkheid men toeschrijft aan de kleuterleidster (F(4,862) = 3.81, p = .0044). Significante verschillen treden op tussen volgende groepen: de respondenten zonder diploma of met een diploma lager onderwijs ($\overline{X}$ = 0.09) schatten de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster lager in dan de respondenten met een diploma van het hoger niet-universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 0.39). Zo ook voor de respondenten met een diploma van het lager secundair ($\overline{X}$ = 0.12) ten opzichte van diezelfde groep niet-universitair hoger opgeleiden.

- *Verband met leeftijd*

Wanneer we de opsplitsing naar leeftijdscategorieën onder de loep nemen, zien we een duidelijke dichotomie met aan de ene kant de jongere bevolking en aan de andere kant de oudere bevolking (F(5,960) = 3.15, p = .0079). Er treden zowel significante verschillen op tussen de groep van –25 ($\overline{X}$ = 0.37) en de 65-plussers ($\overline{X}$ = 0.03) als tussen de groep van 25-34 jaar ($\overline{X}$ = 0.35) en de 65-plussers. Volgens de twee jongste groepen hebben de kleuterleidsters een grotere verantwoordelijkheid te dragen dan volgens de oudste groep. De 65-plussers schakelen beide beroepen ongeveer gelijk wat betreft verantwoordelijkheid.

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van de kinderen*

De beoordeling van de verantwoordelijkheid van kleuterleidsters en bedienden vertoont een significante samenhang met de tevredenheid over de leerkrachten van de kinderen (F(2,649) = 4.86, p = .0080). Toch is dit verband niet echt vanzelfsprekend te noemen. De respondenten die slechts middelmatig tevreden zijn ($\overline{X}$ = 0.32) schatten de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster significant hoger in dan zij die zeer tevreden zijn ($\overline{X}$ = 0.08).

- *Verband met beroepsprestige*

Mensen met een hoog beroepsprestige ($\overline{X}$ = 0.36) staan positiever ten opzichte van de verantwoordelijkheid van een kleuterleidster dan mensen met een laag ($\overline{X}$ = 0.15) of met een middelmatig beroepsprestige ($\overline{X}$ = 0.18) (F(2,862) = 4.69, p = .0094).

- *Verband met eigen professionele ervaring in het onderwijs*

De eigen professionele ervaring in het onderwijs beïnvloedt de evaluatie van de verantwoordelijkheid van kleuterleidsters en bedienden (F(2,963) = 3.82, p = .0224). Diegenen die vroeger in het onderwijs gestaan hebben ($\overline{X}$ = 0.51) menen dat de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster groter is dan diegenen die nooit in het onderwijs gestaan hebben ($\overline{X}$ = 0.19).

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

De conclusie die we hier kunnen maken is voorspelbaar; in die zin dat ze vrij logisch is (F(2,963) = 3.77, p = .0235). De respondenten met een matige tot sterke betrokkenheid bij het onderwijs ($\overline{X}$ = 0.34) menen dat het beroep van kleuterleidster meer verantwoordelijkheid inhoudt dan de respondenten die niet betrokken zijn ($\overline{X}$ = 0.15).

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

De score van de respondenten met weinig interesse voor het onderwijs ($\overline{X}$ = 0.08) verschilt significant van de score van de respondenten met een middelmatige interesse ($\overline{X}$ = 0.27) (F(2,958) = 5.91, p = .0028). Deze scores betekenen dat diegenen met een lage interesse de verantwoordelijkheid van de kleuterleidster niet zo hoog inschatten als diegenen met een middelmatige interesse. Zij die zich weinig interesseren, stellen beide beroepen bijna gelijk qua verantwoordelijkheid.

1.2.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de kleuterleidster en de bediende

Het maatschappelijk nut van de kleuterleidster wordt hoger ingeschat dan het maatschappelijk nut van de bediende. Met een gemiddelde score van 0.65 kunnen we het beroep van kleuterleidster als 'maatschappelijk vrij nuttig' omschrijven.

- *Verband met utilitair individualisme*

Er bestaat een zeer sterke samenhang tussen de mate van utilitair individualistische ingesteldheid en de inschatting van het maatschappelijk nut van de twee beroepen (F(2,958) = 16.89, p < .0001). Wanneer we de groep van respondenten met een middelmatig utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X}$ = 0.70) vergelijken met de groep van respondenten met een grote utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X}$ = 0.50), zien we dat deze laatste groep van respondenten het maatschappelijk nut van de kleuterleidsters lager inschat dan de eerste groep.

Het verhaal herhaalt zich wanneer we de groep van respondenten met een zeer kleine utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X}$ = 0.79) vergelijken met de groep met een grote utilitair individualistische ingesteldheid, alleen is het verschil tussen beide groepen nog groter. Conclusie: des te meer men utilitair individualistisch is ingesteld, des te lager schat men het maatschappelijk nut van de kleuterleidster in.

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

De scores voor de variabele interesse voor het onderwijs kennen eveneens een éénduidig verloop. Hier geldt: des te meer interesse men heeft voor de onderwijswereld, des te nuttiger gaat men het beroep van kleuterleidster vinden (F(2,953) = 10.28, p < .0001). Significante verschillen zijn er te vinden tussen de weinig- ($\overline{X}$ = 0.52) en de middelmatig-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = 0.69), en tevens tussen de weinig- en de sterk-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = 0.76).

- *Verband met diploma*

Wanneer we het onderwijsniveau van de respondenten in rekening brengen, stellen we een verschillende houding vast naargelang het diploma (F(4,857) = 3.32, p = .0105). Vooral de respondenten met een universitair diploma ($\overline{X}$ = 0.88) schatten het nut van de kleuterleidster hoger in dan de respondenten met een diploma van het hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 0.57).

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Wanneer men op één of andere manier betrokken is bij het onderwijs, kan het gebeuren dat men een andere visie krijgt op de zaken. We hebben dit vroeger reeds vastgesteld en ook hier is dit het geval (F(2,958) = 4.28, p = .0141). Zij die matig tot sterk betrokken zijn bij het onderwijs via anderen ($\overline{X}$ = 0.72) hebben een positievere inschatting van het maatschappelijk nut van kleuterleidsters dan zij die helemaal niet betrokken zijn ($\overline{X}$ = 0.58).

- *Verband met geslacht*

Tenslotte speelt het geslacht ook een rol. Misschien een eerder onverwachte vaststelling; mannen ($\overline{X}$ = 0.70) vinden kleuterleidsters maatschappelijk nuttiger dan vrouwen ($\overline{X}$ = 0.61) (F(1,959) = 4.58, p = .0326).

1.2.2.5. Status van het aanzien van de kleuterleidster en de bediende

Het aanzien dat beide beroepen bij de bevolking genieten is gemiddeld ongeveer even groot (gemiddelde score van -0.03).

- *Verband met beroepsprestige*

Het aanzien dat een kleuterleidster of bediende heeft, wordt ondermeer bepaald door het eigen beroepsprestige van de respondent (F(2,858) = 12.93, p < .0001). Zo kunnen we een toenemende appreciatie voor de kleuterleidster waarnemen naarmate het eigen beroepsprestige daalt. De cijfers bewijzen dit. De groep respondenten met een laag beroepsprestige ($\overline{X}$ = 0.17) verschilt niet enkel significant van de groep respondenten met een hoog beroepsprestige ($\overline{X}$ = -0.25), maar ook van de groep respondenten met een middelmatig beroepsprestige ($\overline{X}$ = -0.06).

- *Verband met beroepssituatie*

Wat de beroepssituatie betreft, is er niet zozeer een verschil tussen beroepsactieven en studenten, dan wel tussen niet-beroepsactieven en beroepsactieven, alsook tussen niet-beroepsactieven en studenten (F(2,952) = 11.09, p < .0001). Niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 0.17) schatten het aanzien van een kleuterleidster hoger in dan studenten ($\overline{X}$ = -0.15) en beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.13).

- *Verband met diploma*

Wanneer men zich uitspreekt over het aanzien dat een kleuterleidster of bediende heeft, speelt het diploma van de respondent ook sterk mee (F(4,858) = 10.07, p < .0001). Algemeen geldt: des te lager het diploma, des te meer aanzien de kleuterleidster heeft (voor respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs: $\overline{X}$ = 0.26, voor respondenten met een diploma van het lager secundair: $\overline{X}$ = 0.13, voor respondenten met een diploma van het hoger secundair: $\overline{X}$ = -0.13, voor respondenten met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs: $\overline{X}$ = -0.22, voor respondenten met een diploma van het universitair onderwijs: $\overline{X}$ = -0.37).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Bij mensen met kinderen ($\overline{X}$ = 0.04) hebben kleuterleidsters meer aanzien dan bij mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = -0.20) (F(1,957) = 13.88, p = .0002). Hier stellen we vast dat mensen

met kinderen beide beroepen bijna een zelfde aanzien toekennen, terwijl mensen zonder kinderen meer geneigd zijn de bediende hoger in aanzien te plaatsen.

- *Verband met leeftijd*

De leeftijd van de respondenten vertoont ook een zekere differentiatie wat het aanzien van beide beroepen betreft ($F(5,953) = 4.95$, $p = .0002$). Bij 25-34-jarigen ($\overline{X} = -0.20$) heeft de bediende meer aanzien, maar vanaf de leeftijd van 45 jaar (voor 45-54 jaar: $\overline{X} = 0.09$, voor 55-64 jaar: $\overline{X} = 0.20$) staat men positiever ten opzichte van de kleuterleidster.

1.3. Samenvatting: status van de kleuterleidster in vergelijking met twee beroepen

De status van de kleuterleidster werd enkel in vergelijkend perspectief behandeld. Dit legt ons zekere beperkingen op i.v.m. de interpretatie van de resultaten. We kunnen immers geen uitspraak doen over de status van de kleuterleidster op zich, enkel over de status van de kleuterleidster ten opzichte van de status van twee andere beroepen. Hier dienen we ons goed bewust van te zijn. Dit vergelijkend perspectief is echter zinvol omdat het ons toch enkele belangrijke indicaties m.b.t. de status van het beroep kan geven.

Wanneer we de respondenten vragen de status van de kleuterleidster te vergelijken met de status van de agent, stellen we vast dat de kleuterleidster hoger wordt ingeschat. Toch zijn er belangrijke verschillen al naargelang de onderscheiden statuscomponenten (loon, kennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en aanzien). Zo wordt de status van de kleuterleidster inderdaad hoger ingeschat wat betreft kennis, verantwoordelijkheid en maatschappelijk nut. Maar op het vlak van loon en aanzien wordt de agent hoger ingeschat. Er zijn telkens een aantal respondentenkenmerken die de inschatting van de status beïnvloeden. Om het geheel overzichtelijk te houden, werd enkel op het algemene niveau gecontroleerd voor schijnverbanden en interactie-effecten. We geven dan ook enkel de respondentenkenmerken die op het algemene niveau overeind bleven na controle. Eerst en vooral stellen we vast dat de betrokkenheid via anderen een significante invloed uitoefent. Wanneer men via anderen nauwer bij het onderwijs betrokken is, schat men de status van de kleuterleidster hoger in dan wanneer men niet of weinig via anderen bij het onderwijs betrokken is. Datzelfde doet zich ook voor tussen mensen met veel interesse voor onderwijs en mensen met weinig interesse voor onderwijs. De sterk-geïnteresseerden kennen de kleuterleidster een hogere status toe dan de weinig-geïnteresseerden. Ook respondenten met kinderen en respondenten van het vrouwelijke geslacht rangschikken de kleuterleidsters hoger dan respondenten zonder kinderen en de mannelijke respondenten.

De verdeling van de antwoorden m.b.t. de status van de kleuterleidster in vergelijking met de loketbediende kent ongeveer een symmetrische verdeling. 40% van de respondenten schat de kleuterleidster hoger in, 39% schat de bediende hoger in en 11% schat ze gelijk in. Dit patroon vinden we tevens zeer goed terug bij de verschillende statuscomponenten. Het loon en de kennis van de kleuterleidster worden lager ingeschat dan het loon en de kennis van de bedienden. Op het vlak van verantwoordelijkheid en maatschappelijk nut daarentegen, scoort de kleuterleidster beter. Qua aanzien worden beide beroepen ongeveer gelijk ingeschat.

De respondentenkenmerken die hier (op het algemene niveau) meespelen, betreffen de utilitair individualistische ingesteldheid, de tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen en de interesse voor onderwijs. Respondenten die weinig of matig utilitair individualistisch zijn ingesteld, schatten de status van de kleuterleidster hoger in dan respondenten die wel sterk utilitair individualistisch ingesteld zijn. Zoals enigszins te verwachten, schatten mensen met veel interesse voor onderwijs de status van de kleuterleidster hoger in dan anderen. Opvallend is wel dat de respondenten die slechts 'middelmatig' tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen, de status van de kleuterleidster hoger rangschikken dan diegenen die zeer tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen.

2. Status van de onderwijzer(es) in vergelijking met twee beroepen

In deze paragraaf wordt de status van de onderwijzer ingeschat in vergelijking met de status van de hoofdverple(e)g(st)er en de secretaresse. Tabel 4.2. geeft de resultaten van deze vergelijking weer.

Tabel 4.2. Rangschikking van de onderwijzer in vergelijking met de hoofdverple(e)g(st)er (N=960) en de secretaresse (N=961) (%)

Onderwijzer wordt ... gerangschikt	Hoofdverple(e)g(st)er	Secretaresse
Veel lager	56,13	5,03
Lager	29,33	12,69
Gelijk	5,70	5,89
Hoger	6,34	26,48
Veel hoger	2,49	49,91
Totaal	100,0	100,0

In de beroepsprestigeschaal wordt de hoofdverple(e)g(st)er hoger ingeschat dan de onderwijzer. Dit wordt bevestigd door ongeveer 85% van de respondenten. Voor het beroep van secretaresse

geldt ongeveer het omgekeerde: iets meer dan drie op vier mensen rangschikken de onderwijzer hoger dan de secretaresse. Dit komt overeen met de rangschikking in de beroepsprestigeschaal.

2.1. Onderwijzer en hoofdverple(e)g(st)er

2.1.1. Algemeen

Uit de cijfers blijkt dat het oordeel dat men heeft over hoofdverple(e)g(st)ers in vergelijking met onderwijzers een redelijk stabiel gegeven is. Geen enkele van de volgende variabelen blijkt een effect uit te oefenen op de rangschikking van hoofdverple(e)g(st)er versus onderwijzer: leeftijd, sekse, diploma, beroepssituatie of beroepsprestige. Ook het hebben van kinderen, de eigen schoolbeleving, de ervaringen die men heeft met leerkrachten van de kinderen, de professionele of andere betrokkenheid van zichzelf of van significante anderen bij het onderwijs, de belangstelling die men heeft voor onderwijszaken of tenslotte de mate waarin men utilitaristisch ingesteld is, spelen geen rol bij de perceptie van de hoofdverple(e)g(st)er tegenover de onderwijzer.

2.1.2. Per dimensie

2.1.2.1. Status van het loon van de onderwijzer en de hoofdverpleger

Bij de vergelijking van het loon van beide beroepen zijn de respondenten het erover eens dat het loon van de hoofdverpleger hoger ligt dan het loon van de onderwijzer. De score bedraagt hier -0.64.

We hebben onderzocht of de rangschikking van het loon van beide beroepen al dan niet samenhangt met één of meerdere factoren. Dit blijkt echter niet het geval te zijn. Over de verschillende categorieën heen is men het blijkbaar eens over de betere rangschikking van de hoofdverpleger.

2.1.2.2. Status van de kennis van de onderwijzer en de hoofdverpleger

De gemiddelde waarde is -0.66. Dit betekent dat de kennis van de hoofdverpleger veel hoger wordt gerangschikt dan de kennis van de onderwijzer.

Geen enkele van de onderzochte variabelen oefent een belangrijke invloed uit bij de beoordeling van de kennis die voor beide beroepen vereist is. We kunnen immers nergens een significant verschil vaststellen.

2.1.2.3. Status van de verantwoordelijkheid van de onderwijzer en de hoofdverpleger

De verantwoordelijkheid van de onderwijzer wordt duidelijk lager ingeschat dan de verantwoordelijkheid van de hoofdverpleger, met een gemiddelde waarde van -0.68. De onderwijzer wordt nergens beter gerangschikt qua verantwoordelijkheid dan de hoofdverpleger.

De leeftijd, het geslacht, de beroepssituatie, de betrokkenheid, de interesse, ... al deze variabelen veroorzaken geen significante verschillen in het antwoordpatroon van de respondenten.

2.1.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de onderwijzer en de hoofdverpleger

Voor de gemiddelde waarde komen we -0.13 uit. De respondenten hebben dus de neiging beide beroepen vrij gelijkwaardig in te schatten wat betreft hun maatschappelijk nut. De hoofdverpleger scoort nog iets beter dan de onderwijzer.

- *Verband met utilitair individualisme*

De categorie van respondenten met een sterk utilitair individualistische ingesteldheid plaatst het maatschappelijk nut van de hoofdverpleger veel hoger dan het maatschappelijk nut van de onderwijzer ($\overline{X}$ = -0.25). Deze score verschilt significant van de score van de twee andere categorieën (F(2,962) = 6.70, p = .0013). Volgens de respondenten met een middelmatige ($\overline{X}$ = -0.06) en de respondenten met een kleine utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X}$ = -0.05) is het maatschappelijk nut van beide beroepen ongeveer even groot.

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

Mensen die zich weinig of niet in onderwijs interesseren, rangschikken de hoofdverpleger hoger dan de onderwijzer ($\overline{X}$ = -0.24). Mensen met een middelmatige interesse daarentegen, schatten het maatschappelijk nut van beide beroepen ongeveer even hoog in ($\overline{X}$ = -0.07) (F(2,957) = 4.53, p = .0110).

- *Verband met eigen schoolbeleving*

Wat we hier zien, is een vrij logische richting van samenhang: de respondenten die zelf niet graag naar school gingen, schatten het maatschappelijk nut van de hoofdverpleger hoger in dan dat van de onderwijzer ($\overline{X}$ = -0.21). Zij die noch graag, noch niet graag gingen, schatten beide ongeveer gelijk in ($\overline{X}$ = -0.05) (F(2,960) = 3.59, p = .0281).

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Ook hier is er een vrij voorspelbare samenhang (F(2,962) = 3.95, p = .0196); de evaluatie van zij die niet ($\overline{X}$ = -0.17) of weinig ($\overline{X}$ = -0.17) bij het onderwijs betrokken zijn verschilt significant van de evaluatie van zij die matig tot sterk ($\overline{X}$ = -0.01) bij het onderwijs betrokken zijn. Deze laatsten schatten het maatschappelijk nut van beide beroepen ongeveer even hoog in.

2.1.2.5. Status van het aanzien van de onderwijzer en de hoofdverpleger

De score voor het aanzien van beide beroepen bedraagt gemiddeld zo'n -0.36. Ook hier weer moeten we vaststellen dat de hoofdverpleger beter gerangschikt wordt dan de onderwijzer. Slechts enkele variabelen oefenen hierop invloed uit.

- *Verband met leeftijd*

Leeftijd speelt een significante rol bij het evalueren van het aanzien van beide beroepen. De jongste groep van respondenten (-25 jaar) ($\overline{X}$ = -0.58) geeft beduidend meer aanzien aan de hoofdverpleger ten opzichte van de onderwijzer dan de oudste groep (+65 jaar) ($\overline{X}$ = -0.18). De score van de andere leeftijdsgroepen situeert zich daartussen (F(5,960) = 2.90, p = .0132).

- *Verband met het hebben van kinderen*

Mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = -0.45) schatten het aanzien van de onderwijzer lager in dan mensen met kinderen ($\overline{X}$ = -0.33) (F(1,964) = 4.41, p = 0.0361).

2.2. Onderwijzer en secretaresse

2.2.1. Algemeen

Wat de vergelijking tussen onderwijzer en secretaresse betreft, zijn er wel een aantal achtergrondkenmerken die hierop invloed uitoefenen (cf. tabel B.4.3. in bijlage 4).

- *Verband met utilitair individualisme*

De keuze om de secretaresse boven de onderwijzer te plaatsten heeft blijkbaar te maken met de utilitair individualistische ingesteldheid van de respondenten (F(2,965) = 13.98, p < .0001). De groep die het hoogste scoort op de schaal die utilitair individualisme meet ($\overline{X}$ = 1.49) plaatsen onderwijzers lager dan de tussengroep ($\overline{X}$ = 2.23) en de minst utilitair individualistisch ingestelde groep ($\overline{X}$ = 2.41). De vier controlevariabelen beïnvloeden deze significantie niet

(voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0040, voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor diploma: p = .0002, voor eigen schoolbeleving: p < .0001).

- *Verband met beroepssituatie 4en beroepsprestige*

Oorspronkelijk speelde de beroepssituatie van de respondenten een significante rol (F(2,961) = 4.63, p = .0099). Zo rangschikten de beroepsactieven ($\overline{X}$ = 2.10) en de studenten ($\overline{X}$ = 2.59) de onderwijzer opmerkelijk hoger dan de niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 1.71). Na het inbrengen van de controlevariabelen blijft de significantie behouden bij interesse voor onderwijs (p = .0095) en eigen schoolbeleving (p = .0108), maar verdwijnt ze bij diploma (p = .5458) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .1663).

De analyses wezen ook op een significant verschil tussen respondenten met een hoog beroepsprestige ($\overline{X}$ = 2.32) en respondenten met een laag beroepsprestige ($\overline{X}$ = 1.79) (F(2,866) = 3.41, p = .03). Respondenten met een hoog beroepsprestige kennen de onderwijzer meer status toe dan respondenten met een laag beroepsprestige. Enkel onder controle van eigen schoolbeleving (p = .0355) handhaaft deze significantie zich. Onder controle van de overige drie variabelen vinden we niet langer een significant verschil (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .2434, voor interesse voor onderwijs: p = .0811 en voor diploma: p = .1500).

- *Verband met diploma*

Daarnaast speelt ook het diploma een rol (F (4, 864) = 9.52, p < .0001). Mensen zonder diploma of met een diploma lager onderwijs ($\overline{X}$ = 1.62), met een diploma lager secundair ($\overline{X}$ = 2.02) of hoger secundair ($\overline{X}$ = 1.63) rangschikken de onderwijzer lager in vergelijking met de secretaresse dan mensen met een universitair diploma ($\overline{X}$ = 3.41). Degenen met een niet-universitair diploma hoger onderwijs plaatsen de onderwijzer hoger ($\overline{X}$ = 2.53) dan zij die geen diploma, een diploma lager onderwijs of een diploma hoger secundair onderwijs hebben. De algemene tendens hier is dus, hoe hoger het diploma, hoe hoger men de onderwijzer plaatst in vergelijking met de secretaresse. Zelfs na het inbrengen van de controlevariabelen blijven deze verschillen behouden (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0043, interesse voor onderwijs: p < .0001, eigen schoolbeleving: p < .0001).

- *Verband met leeftijd*

Significante verschillen doen zich voor naargelang de leeftijd van de respondenten (F(5,962) = 4.07, p = .0012). De leeftijdscategorie van 25 tot 34 jaar ($\overline{X}$ = 2.55) blijkt de onderwijzer hoger te plaatsen dan de 35- tot 44-jarigen ($\overline{X}$ = 1.83), de 45- tot 54-jarigen ($\overline{X}$ = 1.78) en de 55- tot 64-jarigen ($\overline{X}$ = 1.67). Deze significante blijft bestaan onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0302), interesse voor onderwijs (p = .0009) en diploma (p = .0259). De variabele eigen schoolbeleving levert echter wel een interactie-effect op.

2.2.2. Per dimensie

2.2.2.1. Status van het loon van de onderwijzer en de secretaresse

De lonen van de onderwijzer en de secretaresse worden vrij evenwaardig ingeschat (gemiddelde score van 0.10). Volgens de meeste respondenten ligt het loon van een onderwijzer iets hoger dan dat van een secretaresse.

- *Verband met diploma*

Er bestaat een sterk verband tussen het behaalde diploma van een respondent en diens inschatting van de lonen van een onderwijzer en secretaresse (F(4,827) = 4.82, p = .0008). Vooral de respondenten met een universitair diploma schatten het loon van een onderwijzer hoger in dan de anderen. De universitairen denken dat het loon van de onderwijzer hoger ligt dan het loon van de secretaresse ($\overline{X}$ = 0.37). Deze mening verschilt significant van de mening van de respondenten met een diploma van het hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = -0.20), de respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs ($\overline{X}$ = -0.18) en de respondenten met een diploma van het lager secundair onderwijs ($\overline{X}$ = -0.08). Zij denken dat het omgekeerde waar is; namelijk dat het loon van de onderwijzer lager ligt dan het loon van de secretaresse.

- *Verband met beroepssituatie*

Niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.23) zijn van mening dat het loon van de secretaresse groter is dan het loon van de onderwijzer. Hun mening verschilt echter significant van deze van de beroepsactieve bevolking. De beroepsactieven schatten beide lonen ongeveer gelijk in ($\overline{X}$ = -0.03) (F(2,916) = 4.44, p = .0121).

- *Verband met geslacht*

Het loon van de onderwijzer zou volgens vrouwen gemiddeld iets lager liggen dan dat van de secretaresse ($\overline{X}$ = -0.17). Mannen daarentegen menen dat die wedden ongeveer gelijk zijn ($\overline{X}$ = -0.03) (F(1,921) = 5.13, p = .0237).

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van de kinderen*

De mate waarin men tevreden is over de leerkrachten van de eigen kinderen speelt ook mee in de beoordeling van de lonen (F(2,616) = 3.61, p = .0275). De ouders die slechts middelmatig tevreden zijn over de leerkrachten van de kinderen schatten het loon van de secretaresse positiever in dan dat van de onderwijzer ($\overline{X}$ = -0.27), terwijl ouders die zeer tevreden zijn menen dat men de lonen van de twee beroepen bijna gelijk kan stellen ($\overline{X}$ = -0.04).

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

De eigen interesse van de respondenten voor het onderwijs bepaalt ook voor een deel hun inschatting van de lonen (F(2,916) = 3.44, p = .0325). Personen met een sterke interesse ($\overline{X}$ = -0.22) schatten het loon van de onderwijzer lager in dan personen met een middelmatige interesse ($\overline{X}$ = -0.02).

2.2.2.2. Status van de kennis van de onderwijzer en de secretaresse

Aangezien de gemiddelde score 0.38 bedraagt, kunnen we zonder twijfel stellen dat de kennis van de onderwijzer het hoogst ingeschat wordt. De respondenten zijn van mening dat het beroep van onderwijzer meer kennis vereist dan het beroep van secretaresse.

- *Verband met leeftijd*

De jongere bevolking staat positiever ten opzichte van de kennis van de onderwijzer dan de oudere bevolking (F(5,955) = 4.43, p = .0005). De meest significante verschillen zijn terug te vinden tussen volgende groepen; de leeftijdsgroep van –25-jarigen ($\overline{X}$ = 0.50) t.o.v. de groep van 55-64-jarigen ($\overline{X}$ = 0.21); de groep van 25- tot 34-jarigen ($\overline{X}$ = 0.55) t.o.v. diezelfde groep van 55-64-jarigen ($\overline{X}$ = 0.21) en tenslotte, de 25-34-jarigen ($\overline{X}$ = 0.55) t.o.v. de 65-plussers ($\overline{X}$ = 0.24). Allen schatten ze de kennis van de onderwijzer wel duidelijk hoger in dan de kennis van de secretaresse.

- *Verband met beroepssituatie*

Studenten zijn van mening dat voor het uitoefenen van het beroep van onderwijzer een zeer grote kennis vereist is in vergelijking met het beroep van secretaresse ($\overline{X}$ = 0.71). Niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 0.28) en beroepsactieven ($\overline{X}$ = 0.40) zijn het er wel mee eens dat de vereiste kennis voor het beroep van onderwijzer groter is dan die voor het beroep van secretaresse, maar hun inschatting van de vereiste kennis voor de onderwijzer op zich is kleiner (F(2,954) = 7.47, p = .0006).

- *Verband met utilitair individualisme*

Wanneer een respondent in sterke mate utilitair individualistisch ($\overline{X}$ = 0.27) is ingesteld, wordt de vereiste kennis voor het beroep van onderwijzer lager ingeschat dan wanneer men slechts middelmatig ($\overline{X}$ = 0.47) of zeer weinig ($\overline{X}$ = 0.43) utilitair individualistisch is ingesteld (F(2,958) = 6.08, p= .0024).

2.2.2.3. Status van de verantwoordelijkheid van de onderwijzer en de secretaresse

Wanneer we de beroepen vergelijken op vlak van verantwoordelijkheid, heerst er vrij grote eensgezindheid. De respondenten menen dat de onderwijzers de meeste verantwoordelijkheid dragen (met een gemiddelde score van 0.53). Toch zijn er verschillende variabelen die in meer of mindere mate een rol spelen bij de beoordeling.

- *Verband met diploma*

Een variabele die blijkbaar sterk speelt, is het diploma (F(4,859) = 6.41, p < .0001). De belangrijkste verschillen spelen zich af tussen diegenen die wel en diegenen die niet verder gestudeerd hebben. Zo zien we dat de scores van de respondenten zonder diploma of met een diploma lager onderwijs ($\overline{X}$ = 0.44), met een diploma lager secundair ($\overline{X}$ = 0.40) en met een diploma hoger secundair ($\overline{X}$ = 0.49) allen significant verschillen van de score van de respondenten met een universitair diploma ($\overline{X}$ = 0.80). Volgens deze laatstgenoemden ligt er veel meer verantwoordelijkheid bij de onderwijzer dan volgens de respondenten uit de eerder genoemde categorieën.

De scores van de respondenten met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs ($\overline{X}$ = 0.72) verschillen tevens significant van de scores van de respondenten zonder diploma of met een diploma lager onderwijs, met een diploma lager secundair onderwijs en met een diploma hoger secundair onderwijs. Ook hier stellen we vast dat de groep met het hoogste diploma het beroep van onderwijzer meer verantwoordelijkheid toeschrijft dan de andere groepen.

- *Verband met utilitair individualistische ingesteldheid*

Respondenten die slechts zeer weinig ($\overline{X}$ = 0.67) of middelmatig ($\overline{X}$ = 0.61) utilitair individualistisch ingesteld zijn, staan bij de evaluatie van de verantwoordelijkheid positiever t.o.v. de onderwijzer dan de respondenten met een sterk utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X}$ = 0.36). Met andere woorden volgens de weinig of middelmatig utilitair individualisten rust er een zwaardere verantwoordelijkheid op de schouders van de onderwijzer dan volgens de sterk utilitair individualisten.

- *Verband met leeftijd*

Wanneer we de scores per leeftijdscategorie onder de loep nemen, stellen we een significant verschil vast tussen de leeftijdscategorie van 25 tot 34 jaar ($\overline{X}$ = 0.68) en de categorie van 35 tot 44 jaar ($\overline{X}$ = 0.46). De 25- tot 34-jarigen schatten de verantwoordelijkheid van de onderwijzer hoger in dan de net iets ouderen (F(5.956) = 3.45, p = .0042).

- *Verband met interesse voor het onderwijs en betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Des te meer men geïnteresseerd is in het schoolgebeuren, des te meer verantwoordelijkheid men aan het beroep van onderwijzer toeschrijft. We zien hierin een duidelijk verschil tussen de weinig-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = 0.46) en de sterk- geïnteresseerden ($\overline{X}$ = 0.64) (F(2,954) = 4.47, p = .0117).

Hetzelfde patroon vinden we terug bij de variabele 'betrokkenheid via anderen'. Des te meer men betrokken is, des te meer waardering krijgt de verantwoordelijkheid van de onderwijzer. En ook hier is er een significant verschil tussen de niet-($\overline{X}$ = 0.47) en de matig- tot sterk-betrokkenen ($\overline{X}$ = 0.63) (F(2.959) = 3.40, p = .0337).

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

Studenten ($\overline{X}$ = 0.81) kennen aan het beroep van onderwijzer een zeer grote verantwoordelijkheid toe. De score van deze groep verschilt significant van de scores van de twee andere groepen; namelijk de beroepsactieven ($\overline{X}$ = 0.53) en de niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ =

0.49) (F(2,955) = 4.82, p = .0083). Toch willen we hierbij opmerken dat de scores voor het beroep van onderwijzer telkens vrij positief zijn.

Naarmate hun beroepsprestige stijgt, gaan de respondenten meer verantwoordelijkheid toeschrijven aan de onderwijzer. Dit zien we duidelijk in het verschil tussen mensen met een laag ($\overline{X}$ = 0.41) en een hoog ($\overline{X}$ = 0.63) beroepsprestige (F(2,861) = 6.03, p = .0025).

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van de kinderen*

Het beroep van onderwijzer houdt meer verantwoordelijkheid in volgens diegenen die weinig tevreden zijn over de leerkrachten van de kinderen ($\overline{X}$ = 0.62) dan volgens zij die zeer tevreden zijn ($\overline{X}$ = 0.44) (F(2,644) = 3.43, p = .0331).

2.2.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de onderwijzer en de secretaresse

Er heerst grote unanimiteit wanneer gevraagd wordt het maatschappelijk nut van beide beroepen te vergelijken. De gemiddelde score bedraagt hier 0.78. Dit betekent dat de respondenten het maatschappelijk nut van de onderwijzer zeer hoog inschatten (t.o.v. het maatschappelijk nut van de secretaresse).

- *Verband met utilitair individualisme*

Respondenten die slechts weinig ($\overline{X}$ = 0.89) of matig ($\overline{X}$ = 0.83) utilitair individualistisch ingesteld zijn, menen dat het beroep van onderwijzer heel nuttig is. Naarmate men meer utilitair individualistisch is ingesteld, gaat men het maatschappelijk nut van de secretaresse meer waarderen. Personen die sterk utilitair individualistisch ingesteld zijn, ($\overline{X}$ = 0.65) hebben dan ook een significant lagere score dan de overige twee groepen (F(2,965) = 19.85, p < .0001).

- *Verband met diploma*

Wie geen diploma of een diploma van het lager onderwijs bezit ($\overline{X}$ = 0.66), heeft een lagere waardering voor het maatschappelijk nut van de onderwijzer dan wie een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs heeft ($\overline{X}$ = 0.88) (F(4,864) = 4.13, p = .0026).

- *Verband met vrijwillig engagement in een school*

Of iemand zich al dan niet vrijwillig engageert (geëngageerd heeft) in een school, speelt een rol in zijn/haar beoordeling van het maatschappelijk nut van beide beroepen (F(1,932) = 5.43, p =

.0200). De respondenten die zich vrijwillig engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = 0.85) schatten het maatschappelijk nut van de onderwijzer hoger in dan zij die zich niet engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = 0.76).

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Een gelijkaardig besluit kunnen we trekken voor de variabele 'betrokkenheid bij het onderwijs via anderen' (F(2,965) = 5.17, p = .0059). Er is immers een significant verschil tussen diegenen die helemaal niet ($\overline{X}$ = 0.73) en diegenen die matig tot sterk betrokken zijn ($\overline{X}$ = 0.86). Ook hier geldt: zij die matig tot sterk betrokken zijn hebben een hogere waardering voor het maatschappelijk nut van de onderwijzers dan zij die niet betrokken zijn.

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

Tenslotte heeft ook de interesse voor het onderwijs dergelijke invloed (F(2,960) = 5.92, p = .0028). De respondenten met een sterke interesse voor het onderwijs ($\overline{X}$ = 0.86) plaatsen de onderwijzer hoger in rangschikking dan de respondenten met weinig ($\overline{X}$ = 0.72) of middelmatige interesse ($\overline{X}$ = 0.77).

2.2.2.5. Status van het aanzien van de onderwijzer en de secretaresse

Het aanzien dat een onderwijzer geniet is groter dan het aanzien dat een secretaresse geniet. De gemiddelde score is 0.43. Er zijn slechts twee variabelen waarbij we een significant verschil kunnen vaststellen.

- *Verband met diploma en geslacht*

Wanneer men de groep van respondenten uitsplitst naar diploma stellen we enkele significante verschillen vast (F(4,856) = 6.36, p < .0001). Eerst en vooral tussen de respondenten met een diploma van het lager secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 0.55) en de respondenten met een diploma van het hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 0.29). Volgens de respondenten met een diploma van het lager secundair onderwijs hebben de onderwijzers een groter aanzien dan volgens de respondenten met een diploma van het hoger secundair onderwijs.

Ten tweede verschillen de respondenten met een universitair diploma ($\overline{X}$ = 0.83) van de respondenten met een diploma van het hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 0.29), de respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs ($\overline{X}$ = 0.43), en van de respondenten

met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs ($\overline{X}$ = 0.45). De richting van beïnvloeding is hier telkens dezelfde: de respondenten met een universitair diploma kennen aan het beroep van onderwijzer duidelijk meer aanzien toe dan de overige drie groepen.

Mannen en vrouwen hebben ook een verschillende mening (F(1,958) = 5.29, p = .0217): mannen ($\overline{X}$ = 0.49) schatten het aanzien van de onderwijzer in de samenleving hoger in dan vrouwen ($\overline{X}$ = 0.37).

2.3. Samenvatting: status van de onderwijzer in vergelijking met twee beroepen

De status van de onderwijzer werd vergeleken met de status van de hoofdverpleger en de secretaresse. Bij de vergelijking van de onderwijzer met de hoofdverpleger is het resultaat zeer duidelijk: de status van de onderwijzer wordt lager ingeschat dan de status van de hoofdverpleger, en dit op alle gebied. Met andere woorden de onderwijzer wordt zowel op het vlak van loon, als van kennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en aanzien beduidend lager gerangschikt dan de hoofdverpleger. Geen enkel respondentenkenmerk oefent hierop enige invloed uit.

Wanneer we echter naar de vergelijking van de onderwijzer met de secretaresse kijken, zien we het tegenovergestelde: een ruime meerderheid van de respondenten (drie vierde) schat de status van de onderwijzer hoger in dan de status van de secretaresse. Enkel op loonniveau zouden beide beroepen enigszins in mekaars buurt komen. Wat betreft kennis, verantwoordelijkheid en aanzien staat de onderwijzer er beter voor dan de secretaresse, op het vlak van maatschappelijk nut wordt de onderwijzer zelfs veel hoger gerangschikt dan de secretaresse. Bij deze vergelijking spelen de mate van utilitair individualisme en diploma een rol. De respondenten die minder utilitair individualistisch ingesteld zijn, plaatsen de onderwijzer hoger dan diegenen die meer utilitair individualistisch ingesteld zijn. Het diplomaniveau vertoont een duidelijk lineair verband: des te hoger het diploma, des te hoger men de onderwijzer rangschikt ten opzichte van de secretaresse.

3. Status van de leraar secundair onderwijs in vergelijking met twee beroepen

We bekijken vervolgens de status van leraren secundair onderwijs[32] in vergelijking met de status van twee andere beroepen, resp. boekhouders en sociaal assistenten.

[32] De term 'leerkacht secundair onderwijs' slaat hier zowel op regenten als op licentiaten, pas in de volgende paragraaf wordt een expliciet onderscheid tussen beide categorieën gemaakt.

Als we de respondenten vragen de status van leraren secundair onderwijs te vergelijken met die van boekhouders, dan zien we dat de helft van de respondenten de leraar secundair onderwijs lager rangschikt dan de boekhouder, ruim 10% beide beroepen ongeveer gelijk plaatst en bijna 40% de leerkracht hoger plaatst. Vragen we de beroepsstatus van leraren secundair onderwijs te vergelijken met die van sociaal assistenten dan bekomen we een omgekeerd antwoordpatroon. De helft van de respondenten schat de status van leraar secundair onderwijs hoger in, 10% schat de beroepsstatus van beide beroep even hoog in en de overige 40% schat de status van leraar secundair onderwijs lager in dan die van de sociaal assistent.

Tabel 4.3. Status leraren secundair onderwijs in vergelijking met boekhouders (in %)

Leraar secundair onderwijs wordt... gerangschikt dan	Sociaal assistenten	Boekhouders
Veel lager	22,44	25,49
Lager	17,77	26,64
Noch lager, noch hoger	10,32	11,79
Hoger	21,74	22,31
Veel hoger	27,73	13,77
Totaal	100,00	100,00

3.1. Leraren secundair onderwijs en boekhouders

3.1.1. Algemeen

De mate van utilitair individualistische ingesteldheid van de respondenten beïnvloedt hun inschatting van de status van het beroep van leerkracht SO ten opzichte van het beroep van boekhouder (F2,375) = 6.42, p = .0018). Respondenten die sterk utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = -0.97) schatten de status van leraren secundair onderwijs significant lager in dan middelmatig ($\overline{X}$ = -0.21) of weinig ($\overline{X}$ = 0.10) utilitair individualisten. (cf. tabel B.2.7. in bijlage 2). Sterk utilitair individualisten rangschikken de status van een economisch beroep blijkbaar hoger dan die van leraar secundair onderwijs. Bij het testen op schijnbaarheid komt naar voren dat deze significantie behouden blijft onder controle van drie van de vier vooropgestelde variabelen, dit is het geval bij: interesse voor onderwijs (p = 0.0026), eigen schoolbeleving (p = 0.0026) en diploma (p = 0.0004). Het verband verdwijnt onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = 0.0675); in dat geval kunnen we dus spreken van een schijnverband.

3.1.2. Per dimensie

3.1.2.1. Status van het loon van de leerkracht secundair onderwijs en de boekhouder

De waarde die de respondenten aan de status van de lonen van de leerkrachten secundair onderwijs en boekhouders geven, bedraagt -0.73. Dit betekent dat het loon van de boekhouder vrij hoog wordt ingeschat ten opzichte van het loon van de leerkracht.

- *Verband met diploma en het al dan niet hebben van kinderen*

Zij die over een diploma secundair onderwijs beschikken, zijn er vrijwel zeker van dat het loon van de boekhouder groter is dan het loon van de leerkracht SO. De gemiddelde score van deze groep ($\overline{X}$ = -0.90) verschilt significant van de score van de respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs ($\overline{X}$ = -0.65), die het loon van de leerkracht SO iets positiever inschatten (F(4,337) = 2.92, p = .0213).

Wanneer we kijken naar de variabele het al dan niet hebben van kinderen, zien we dat de respondenten die geen kinderen hebben ($\overline{X}$ = -0.87) het loon van de boekhouder ten opzichte van het loon van de leerkracht hoger inschatten dan mensen die wel kinderen hebben (-0.68) (F(1,368) = 6.46, p = .0115).

3.1.2.2. Status van de kennis van de leerkracht secundair onderwijs en de boekhouder

Wanneer we de respondenten vragen de kennis die het beroep van leerkracht SO vereist te vergelijken met de kennis die het beroep van boekhouder vereist, bekomen we een score ($\overline{X}$ = -0.20) waaruit we kunnen afleiden dat de respondenten de kennis voor het beroep van boekhouder het hoogst inschatten. Met andere woorden men denkt dat voor het beroep van boekhouder meer kennis vereist is dan voor het beroep van leerkracht SO.

Geen enkele variabele vertoont significante verschillen.

3.1.2.3. Status van de verantwoordelijkheid van de leerkracht secundair onderwijs en de boekhouder

Qua verantwoordelijkheid is het blijkbaar moeilijk te zeggen welk van de twee beroepen nu het meeste verantwoordelijkheid impliceert. Men schat de verantwoordelijkheid van beide beroepen ongeveer even groot, zij het dat de boekhouder net iets meer verantwoordelijkheid zou hebben (gemiddelde score van - 0.08).

Er zijn een paar variabelen die bij deze beoordeling een significante invloed uitoefenen.

- *Verband met geslacht*

Een eerste variabele waarbij we een significant verschil kunnen vaststellen, is het geslacht (F(1,375) = 8.01, p = .0049). Vrouwen ($\overline{X}$ = 0.07) schatten de verantwoordelijkheid van leerkrachten SO hoger in dan mannen ($\overline{X}$ = -0.19). Meer specifiek leren de cijfers ons dat vrouwen eerder de neiging hebben de verantwoordelijkheid van beide beroepen gelijk te stellen, terwijl mannen vinden dat men een onderscheid kan maken. De boekhouders dragen meer verantwoordelijkheid volgens hen.

- *Verband met utilitair individualisme en interesse voor het onderwijs*

Wat we reeds vaker hebben vastgesteld, kunnen we ook hier weer concluderen; des te meer men utilitair individualistisch is ingesteld, des te minder waardering heeft men voor het onderwijsberoep (F(2,374) = 4.64, p = .0102). Zij die zeer sterk utilitair individualistisch zijn ($\overline{X}$ = -0.23), schatten de verantwoordelijkheid van het beroep van boekhouder ten opzichte van de leerkracht SO hoger in dan zij die weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = 0.08).

In omgekeerde richting dan, komt volgend verband eveneens vaak voor: des te meer men geïnteresseerd is in het onderwijs, des te meer waardering heeft men voor het beroep uit het onderwijs (F(2,372) = 4.57, p = .0109). Zo hebben we significante verschillen tussen de matig-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = -0.22) en de sterk-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = 0.16). Diegenen die zich sterk in onderwijs interesseren, kennen aan het beroep van leerkracht SO een grotere verantwoordelijkheid toe.

3.1.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de leerkracht secundair onderwijs en de boekhouder

Het maatschappelijk nut van een leerkracht ligt duidelijk hoger dan dat van een boekhouder. De gemiddelde score ligt hierbij op 0.42. Er is slechts één variabele die bij deze vergelijking een rol speelt.

- *Verband met utilitair individualisme*

Niet geheel onverwacht misschien want in de lijn van vroegere vaststellingen is de samenhang tussen de mate van utilitair individualistische ingesteldheid en de inschatting van de verantwoordelijkheid (F(2,377) = 4.54, p = .0113). Sterk utilitair individualisten ($\overline{X}$ = 0.32) achten het beroep van leerkracht veel minder nuttig dan weinig utilitair individualisten ($\overline{X}$ = 0.61).

3.1.2.5. Status van het aanzien van de leerkracht secundair onderwijs en de boekhouder

Het aanzien dat een boekhouder geniet is bijna even groot als het aanzien dat een leerkracht SO geniet. De gemiddelde score ligt hier iets boven 0 ($\overline{X} = 0.08$).

Leeftijd, geslacht, beroepsprestige, interesse voor het onderwijs, ...; geen enkele van deze variabelen heeft een invloed bij de vergelijking van het aanzien van de twee beroepen.

3.2. Leraren secundair onderwijs en sociaal assistenten

3.2.1. Algemeen

- *Verband met utilitair individualisme*

Ook hier merken we weer een verband met de utilitair individualistische ingesteldheid van de respondenten, zij het in omgekeerde richting ($F(2,371) = 3.50$, $p = .03$; cf. tabel B.4.5. in bijlage 4). Uit vorige paragraaf bleek dat utilitair individualisten de beroepsstatus van de leraar secundair onderwijs lager inschatten dan die van de boekhouder, maar nu blijkt dat ze hem toch hoger plaatsen dan de sociaal assistent ($\overline{X} = 0.83$). Niet utilitair individualisten daarentegen schatten de status van een leerkracht SO ten opzichte van een sociaal assistent negatiever in ($\overline{X} = -0.14$). Deze scores blijven significant verschillend wanneer we controleren voor interesse voor onderwijs ($p = .0186$) en diploma ($p = .0316$). De significantie blijft echter niet bestaan onder controle voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1794$) en eigen schoolbeleving ($p = .0552$). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen zien we een zeer sterke verschuiving bij de middelmatig utilitair individualisten. Hun score schuift naar een (veel) lagere rangschikking van de leerkracht ($\overline{X} = 0.009$) dan oorspronkelijk vastgesteld ($\overline{X} = 0.51$).

- *Verband met vrijwillig engagement in een school*

De respondenten die niet zich niet engageren (geëngageerd hebben) in een school ($\overline{X} = 0.44$) plaatsen de leerkracht SO significant hoger dan zij die wel betrokken zijn (geweest) ($\overline{X} = -0.60$) ($F(1,363) = 4.78$, $p = .0295$). Dit verschil handhaaft zich na het inbrengen van de controlevariabelen (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = 0.0312$, voor interesse voor onderwijs: $p = .0354$, voor eigen schoolbeleving: $p = .0196$ en voor diploma: $p = .0397$).

3.2.2. Per dimensie

3.2.2.1. Status van het loon van de leerkracht secundair onderwijs en de sociaal assistent

Het loon van de leerkracht SO wordt iets hoger ingeschat dan het loon van de sociaal assistent. De gemiddelde score bedraagt 0.17. Er is een vrij grote overeenstemming in antwoorden. Dit merken we als we de verschillende variabelen onderzoeken op significante verschillen; slechts één variabele vertoont een significant verschil.

- *Verband met vrijwillig engagement in een school*

De respondenten die zich in een school vrijwillig engageren (geëngageerd hebben) schatten het loon van de sociaal assistent hoger in dan het loon van de leerkracht ($\overline{X} = -0.12$). Hun score verschilt significant van de score van de niet-geëngageerden ($\overline{X} = 0.21$). Zij die zich niet engageren (geëngageerd hebben). zijn ervan overtuigd dat het loon van de leerkracht SO hoger ligt dan het loon van de sociaal assistent ($F(1,337) = 4.89$, $p = .0278$).

3.2.2.2. Status van de kennis van de leerkracht secundair onderwijs en de sociaal assistent

Net zoals bij de vergelijking van het loon, wordt ook de kennis voor het beroep van leerkracht SO iets hoger ingeschat dan de vereiste kennis voor het beroep van sociaal assistent. Ook hier leunt de gemiddelde waarde dicht tegen 0 aan (0.09), wat betekent dat er volgens de respondenten slechts een zeer klein verschil tussen beide lonen zou zijn.

- *Verband met utilitair individualisme*

De mate van utilitair individualistische ingesteldheid heeft een duidelijk effect op de inschatting van de vereiste kennis voor de uitoefening van beide beroepen ($F(2,363) = 3.85$, $p = .0221$). Diegenen die sterk utilitair individualistisch zijn, zijn van mening dat de vereiste kennis voor het beroep van leerkracht bijna even groot is als voor het beroep van sociaal assistent ($\overline{X} = -0.03$). Zij die in weinige mate utilitair individualistisch ingesteld zijn, menen dat de vereiste kennis voor het beroep van leerkracht groter is dan voor het beroep van sociaal assistent ($\overline{X} = 0.30$).

3.2.2.3. Status van de verantwoordelijkheid van de leerkracht secundair onderwijs en de sociaal assistent

De verantwoordelijkheden die beide beroepen met zich meebrengen, zijn volgens de respondenten bijna even groot. Dit kunnen we afleiden uit de gemiddelde score die 0.02

bedraagt. Er is slechts één variabele die een significant verschil vertoont omtrent de verantwoordelijkheid van de twee beroepen.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Het verband dat we hier vaststellen is misschien wel vrij logisch: mensen met kinderen ($\overline{X}$ = 0.11) schatten de verantwoordelijkheid van de leerkracht hoger in dan mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = -0.20). De respondenten die geen kinderen hebben zijn van mening dat een sociaal assistent een grotere verantwoordelijkheid heeft dan een leerkracht (F(1,372) = 10.03, p = .0017).

3.2.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de leerkracht en de sociaal assistent

Uit de cijfergegevens komt naar voren dat de respondenten van mening zijn dat het beroep van sociaal assistent een groter maatschappelijk nut heeft dan het beroep van leerkracht SO (gemiddelde score van -0.14). De scores zijn niet extreem. Dit betekent dat de respondenten denken dat het maatschappelijk nut van beide niet ongelooflijk veel verschilt.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Bij de bespreking van de verantwoordelijkheid van beide beroepen stelden we een samenhang met het al dan niet hebben van kinderen vast (F(1,376) = 5.55, p = .0189). Dit is ook nu weer het geval: mensen die zelf kinderen hebben ($\overline{X}$ = -0.08) schatten het maatschappelijk nut van de leerkracht SO hoger in dan mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = -0.30).

3.2.2.5. Status van het aanzien van de leerkracht secundair onderwijs en de sociaal assistent

Een leerkracht geniet gemiddeld iets meer aanzien dan een sociaal assistent (gemiddelde score van 0.14). De respondenten zijn het daar blijkbaar helemaal over eens want bij geen enkele variabele konden we significante verschillen vaststellen.

3.3. Samenvatting: status van de leerkracht secundair onderwijs in vergelijking met twee beroepen

Om een beter zicht te krijgen op de status van de leerkracht in het secundair onderwijs, hebben we de respondenten gevraagd een vergelijking te maken met de status van de boekhouder enerzijds, en met de status van de sociaal assistent anderzijds.

De helft van de respondenten schat de status van de leerkracht secundair onderwijs lager in dan de status van de boekhouder, ruim 10% schat ze gelijk in en een kleine 40% plaatst de leerkracht hoger dan de boekhouder. Vooral op het vlak van salariëring treedt een aanzienlijk verschil op tussen beide beroepen. Het loon van de leerkracht wordt veel lager ingeschat dan het loon van de boekhouder. Ook de kennis en de verantwoordelijkheid van de leerkracht wordt lager ingeschat dan deze van de boekhouder, maar hier zijn de scores (veel) minder extreem. Op vlak van maatschappelijk nut en aanzien worden de leerkrachten dan weer hoger ingeschat. Meer concreet stellen we vast dat het aanzien van beide beroepen bijna gelijk wordt ingeschat, terwijl het maatschappelijk nut van de leerkracht duidelijk groter ingeschat wordt dan dat van de boekhouder.

Sterk utilitair individualisten rangschikken de leerkracht significant lager dan middelmatig of weinig utilitair individualisten.

De verdeling van de antwoorden bij de inschatting van de status van de leerkracht ten opzichte van de sociaal assistent ziet er als volgt uit: de helft van de respondenten plaatst de leerkracht hoger dan de sociaal assistent, zo'n 10% plaatst ze op gelijke hoogte en ongeveer 40% plaatst de leerkracht lager. Met andere woorden we zien het omgekeerde patroon van de vergelijking tussen leerkracht en boekhouder. Logischerwijze vinden we dit omgekeerde patroon ook grotendeels terug bij de beoordeling van de verschillende statuscomponenten. Zo wordt het loon van de leerkracht gemiddeld hoger ingeschat dan dat van de sociaal assistent. Ook de kennis en het aanzien van de leerkracht zijn volgens de respondenten groter dan deze van de sociaal assistent. Op vlak van verantwoordelijkheid worden beide beroepen ongeveer gelijk ingeschat. Het maatschappelijk nut tenslotte, wordt bij de leerkracht lager ingeschat dan bij de sociaal assistent.

Opmerkelijk is hier dat diegenen die zich niet vrijwillig engageren in een school (d.w.z. niet vrijwillig aan participatieraden deelnemen of niet helpen op een schoolfeest en dergelijke meer) de status van de leerkracht secundair onderwijs hoger inschatten dan diegenen die een vrijwillig engagement in een school hebben.

4. Status van de regent in vergelijking met twee beroepen

De vergelijking tussen regent en sociaal assistent is blijkbaar moeilijk te maken. De categorieën 'veel lager' en 'veel hoger' houden elkaar in evenwicht, net zoals de categorieën 'lager' en 'hoger'. De meerderheid van de respondenten vindt dat de regent 'lager' tot 'veel lager' gerangschikt moet worden dan de boekhouder (53,5%). Anderzijds vindt 15% dat de regent 'veel hoger' moet staan.

Tabel 4.4. Rangschikking van de regent in vergelijking met de sociaal assistent (N = 534) en boekhouder (N = 536) (in %)

Regent wordt ... gerangschikt	Sociaal assistent	Boekhouder
Veel lager	17,71	21,50
Lager	26,18	32,02
Gelijk	11,49	10,79
Hoger	25,79	20,69
Veel hoger	18,83	14,99
Totaal	100,00	100,00

4.1. Regent en sociaal assistent

4.1.1. Algemeen

- *Verband met geslacht*

Vrouwen ($\overline{X}$ = -0.34) vinden dat de regent lager staat op de beroepsladder dan de sociaal assistent, terwijl mannen ($\overline{X}$ = 0.54) de regent veel hoger plaatsen dan de sociaal assistent (F(2, 582) = 3.21, p = .0072). Controle voor interesse voor onderwijs (p < .0001), eigen schoolbeleving (p < .0001), diploma (p = .0002) of tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p < .0001) verandert deze vaststelling niet.

- *Verband met leeftijd*

Opgesplitst naar leeftijd zijn de respondenten het niet eens over de status van een regent in vergelijking met een sociaal assistent. Het duidelijkste verschil bevindt zich tussen de jongste leeftijdsgroep (19 tot 24 jaar) en de groep van 45 tot 54 jaar. Waar de eerste groep de regent lager plaatst dan de sociaal assistent ($\overline{X}$ = -0.69), doet de tweede groep het omgekeerde ($\overline{X}$ = 0.60) (F(2, 582) = 3.21, p = .0072). Ook hier verandert er niets na het inbrengen van de controlevariabelen (voor interesse voor onderwijs: p = .0079, voor eigen schoolbeleving: p = .0104, voor diploma: p = .0230, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0392).

- *Verband met al dan niet hebben van kinderen*

Wie kinderen heeft, waardeert de regent hoger dan de sociaal assistent ($\overline{X}$ = 0.26), wie geen kinderen heeft denkt het tegenovergestelde ($\overline{X}$ = -0.30) (F(2, 388) = 6.58, p = .0105). Dit doet zich niet langer voor onder controle van diploma (p = .1012). Eigen schoolbeleving (p = .0166) en interesse voor onderwijs (p = .0082) hebben blijkbaar geen invloed.

4.1.2. Per dimensie

4.1.2.1. Status van het loon van de regent en de sociaal assistent

Wanneer we de respondenten vragen het loon van een regent te vergelijken met het loon van een sociaal assistent, zien we dat de score positief is. Meer concreet stellen we vast dat de gemiddelde waarde 0.38 bedraagt. Dit duidt erop dat het loon van de regent duidelijk hoger wordt ingeschat dan het loon van de sociaal assistent.

- *Verband met geslacht en leeftijd*

Zowel mannen als vrouwen denken dat het loon van de regent hoger ligt dan het loon van de sociaal assistent. Toch zijn mannen ($\overline{X}$ = 0.49) daar zekerder van dan vrouwen ($\overline{X}$ = 0.29) (F(1,566) = 8.67, p = .015079).

Wat leeftijd betreft, stellen we vooral een verschil vast tussen de twee oudste groepen; namelijk de leeftijdsgroep van 55-64jaar ($\overline{X}$ = 0.16) ten opzichte van de 65-plussers ($\overline{X}$ = 0.64). Deze laatsten schatten het loon van de regent veel hoger in dan de 55-64-jarigen (F(5,562) = 2.35, p = .0394).

- *Verband met vrijwillig engagement in een school*

De respondenten die zich vrijwillig inzetten (ingezet hebben) in een school hebben een andere inschatting van de lonen dan diegenen die zich niet op dergelijke manier inzetten (ingezet hebben) (F(1,541) = 6.98, p = .0085). Diegenen die zich niet vrijwillig inzetten (ingezet hebben) ($\overline{X}$ = 0.44) schatten het loon van de regent hoger in dan diegenen die zich wel engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = 0.24).

4.1.2.2. Status van de kennis van de regent en de sociaal assistent

Het beroep van sociaal assistent vereist bijna ongeveer evenveel kennis als het beroep van regent, althans zo menen de respondenten. Met een gemiddelde score van 0.04 kunnen we de vereiste kennis voor beide beroepen zo goed als gelijk stellen.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Mensen met kinderen vinden dat het beroep van regent meer kennis vergt dan het beroep van sociaal assistent ($\overline{X}$ = 0.12). Mensen zonder kinderen daarentegen menen het omgekeerde;

volgens hen moet een sociaal assistent voor de uitoefening van zijn/haar beroep over meer kennis beschikken dan een regent ($\overline{X}$ = -0.11) (F(1,580) = 9.75, p = .0019).

- *Verband met geslacht en leeftijd*

De vereiste kennis is volgens vrouwen ongeveer gelijk ($\overline{X}$ = 0.04). Mannen vinden dat dit niet helemaal klopt; de regent zou iets meer kennis moeten bezitten dan de sociaal assistent ($\overline{X}$ = 0.14) (F(1,580) = 6.71, p = .0098).

De verschillende leeftijdsgroepen denken niet eensgezind over de vereiste kennis voor beide beroepen. De mening van de jongsten (19-24 jaar) verschilt significant van deze van de 45-54-jarigen (F(5,576) = 2.39, p = .0364). De 45-54-jarigen ($\overline{X}$ = 0.19) hebben meer waardering voor de kennis van het beroep van regent dan de 19-24-jarigen ($\overline{X}$ = -0.16).

4.1.2.3. Status van de verantwoordelijkheid van de regent en de sociaal assistent

Het beroep van sociaal assistent zou meer verantwoordelijkheden met zich meebrengen dan het beroep van regent. De gemiddelde scores zijn hier negatief, wat onze vaststelling verklaart (gemiddelde score van -0.19).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Zowel de respondenten met kinderen als de respondenten zonder kinderen schatten de verantwoordelijkheid van de sociaal assistent hoger in dan de verantwoordelijkheid van de regent. Toch is er een verschil. De respondenten die kinderen hebben, geven de regent meer verantwoordelijkheid dan de respondenten zonder kinderen (F(1,583) = 7.63, p = .0059). De score van eerstgenoemden bedraagt immers -0.12, tegenover de score van laatstgenoemden: -0.32.

- *Verband met geslacht en leeftijd*

Net zoals bij de vorige twee aspecten, zien we wederom een samenhang tussen het geslacht en de beoordeling enerzijds en tussen de leeftijd en de beoordeling anderzijds.

Mannen hebben blijkbaar een positievere kijk op het beroep van regent dan vrouwen. Wat de verantwoordelijkheid betreft, schatten mannen beide beroepen bijna gelijk in ($\overline{X}$ = -0.08), terwijl vrouwen duidelijk meer verantwoordelijkheid aan het beroep van sociaal assistent toeschrijven ($\overline{X}$ = -0.28) (F(1,583) = 8.68, p = .0033).

Ook hier is er een significant verschil tussen de jongste groep van respondenten en de 45-54-jarigen. De score van de -25-jarigen ($\overline{X}$ = -0.43) is veel negatiever dan de score van de 45-54-jarigen ($\overline{X}$ = -0.04). Dit betekent dat de -25-jarigen de verantwoordelijkheid van de sociaal assistent veel hoger inschatten dan de verantwoordelijkheid van de regent. De 45-54-jarigen daarentegen schatten dat de verantwoordelijkheid die de regent draagt bijna zo groot is als de verantwoordelijkheid die een sociaal assistent heeft (F(5,579) = 2.32 p = .0422).

4.1.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de regent en de sociaal assistent

Volgens de respondenten is het maatschappelijk nut van een sociaal assistent groter dan dat van een regent (gemiddelde waarde van -0.35). Er zijn echter wel enkele variabelen die op deze beoordeling een invloed uitoefenen.

- *Verband met beroepssituatie*

Studenten ($\overline{X}$ = -0.71) schatten het maatschappelijk nut van de sociaal assistent ten opzichte van de regent opmerkelijk hoger in dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.35) of niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.26) (F(2,584) = 7.91, p = .0004).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Het al dan niet hebben van kinderen speelt ook hier een rol. We kunnen een gelijkaardige vaststelling doen als bij de vorige twee aspecten: mensen met kinderen staan positiever ten opzichte van het beroep van regent dan mensen zonder kinderen. Zij die geen kinderen hebben ($\overline{X}$ = -0.49) menen dat het beroep van sociaal assistent nuttiger is dan diegenen met kinderen ($\overline{X}$ = -0.29) (F(1,586) = 10.53, p = .0012).

- *Verband met leeftijd*

De jongste groep verschilt significant van mening met enkele andere groepen (F(5,582) = 3.96, p = .0015). We nemen volgende significante verschillen waar: de groep van respondenten jonger dan 25 jaar ($\overline{X}$ = -0.64) kent veel meer maatschappelijk nut toe aan het beroep van sociaal assistent -in vergelijking met het beroep van regent- dan volgende leeftijdsgroepen: de 25-34-jarigen ($\overline{X}$ = -0.31), de 35-44-jarigen ($\overline{X}$ = -0.35), de 45-54-jarigen ($\overline{X}$ = -0.21) en tenslotte, de 55-64-jarigen ($\overline{X}$ = -0.32).

4.1.2.5. Status van het aanzien van de regent en de sociaal assistent

Ook al vinden de respondenten het beroep van regent minder nuttig en denken ze dat het minder verantwoordelijkheden inhoudt, toch menen ze dat het beroep wel hoger aangeschreven staat in de samenleving dan het beroep van sociaal assistent wat aanzien betreft. De score bedraagt hier 0.20.

- *Verband met geslacht*

Wat we reeds eerder vaststelden, komt ook hier weer terug: mannen ($\overline{X}$ = 0.32) hebben een hogere waardering voor het beroep van regent (in vergelijking met sociaal assistent) dan vrouwen ($\overline{X}$ = 0.10) (F(1,582) = 8.43, p = .0038).

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Des te meer men betrokken is bij het schoolgebeuren, des te hoger gaat men het aanzien van de regent schatten. Deze vaststelling leiden we af uit de volgende cijfers: voor niet-betrokkenen: $\overline{X}$ = 0.10, voor weinig-betrokkenen: $\overline{X}$ = 0.13 en voor matig- tot sterk-betrokkenen: $\overline{X}$ = 0.35 (F(2,581) = 4.62, p = .0102).

4.2. Regent en boekhouder

4.2.1. Algemeen

De respondenten verschillen zo goed als niet van mening over de beroepsstatus van regenten en boekhouders. Slechts naargelang de algemene belangstelling voor onderwijs en het al dan niet hebben van kinderen vinden we verschillen (cf. tabel B.4.7. in bijlage 4).

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

Dat de regent een lagere beroepsstatus heeft dan de boekhouder, is meer de opvatting van wie een geringe interesse heeft in het onderwijs ($\overline{X}$ = -1.01) dan wie een matige ($\overline{X}$ = -0.25) of hoge ($\overline{X}$ = -0.15) interesse heeft (F(2, 585) = 7.15; p = .0009). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0351) blijft dit significant verschil bestaan. Wanneer we deze variabele controleren voor diploma en eigen schoolbeleving, zien we dat zowel diploma als schoolbeleving interactie vertonen met interesse voor onderwijs.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Respondenten met kinderen plaatsen de regent iets lager dan de boekhouder ($\overline{X}$ = -0.24); respondenten zonder kinderen zijn meer uitgesproken ($\overline{X}$ = -0.71) (F(1,589) = 5.07, p = .0247). Dit significant verschil geldt niet onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0526) en eigen schoolbeleving (p = .9308), maar blijft wel behouden onder controle van diploma (p = .0438).

4.2.2. Per dimensie

4.2.2.1. Status van het loon van de regent en de boekhouder

De gemiddelde waarde voor de vergelijking van het loon van een regent en een boekhouder is – 0.55. Dit betekent een hoge score voor het loon van de boekhouder; met andere woorden de respondenten denken dat een boekhouder (veel) meer verdient dan een regent. Toch zijn er een heel aantal eigenschappen van de respondenten waarmee rekening dient gehouden te worden aangezien zij significante verschillen vertonen.

- *Verband met beroepsprestige*

Of iemand al dan niet een zeker beroepsprestige heeft, bepaalt sterk zijn/haar visie op het loon van regent en boekhouder (F(2,501) = 12.17, p < .0001). Diegenen die een hoog ($\overline{X}$ = -0.66) of een middelmatig beroepsprestige ($\overline{X}$ = -0.58) hebben, schatten het loon van de boekhouder hoger in dan diegenen met een laag beroepsprestige ($\overline{X}$ = -0.22).

- *Verband met diploma*

De respondenten die verder gestudeerd hebben na het secundair onderwijs geven de boekhouder ten opzichte van de regent een veel hogere score dan de respondenten die enkel hun lager secundair of minder afgewerkt hebben (F(4,499) = 5.32, p = .0003) (voor respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs: $\overline{X}$ = -0.27; voor respondenten met een diploma van het lager secundair onderwijs: $\overline{X}$ = -0.30; voor respondenten met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs: $\overline{X}$ = -0.72; en tenslotte, voor respondenten met een universitair diploma: $\overline{X}$ = -0.70).

- *Verband met geslacht en het al dan niet hebben van kinderen*

Volgens mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = -0.67) ligt het loon van de boekhouder in vergelijking met het loon van de regent hoger dan volgens mensen met kinderen ($\overline{X}$ = -0.48) (F(1,570) = 6.94, p = .0086).

Ook mannen ($\overline{X}$ = -0.63) schatten het loon van de boekhouder hoger in dan vrouwen ($\overline{X}$ = -0.47) (F(1,570) = 5.50, p = .0193).

- *Verband met utilitair individualisme*

Bij vorige analyses stelden we vaak vast dat des te meer men utilitair individualistisch is ingesteld, des te lager schat men het lerarenberoep in. Voor het loon is dit niet het geval: de respondenten die in sterke mate utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = -0.40), schatten het loon van de regent hoger in dan de respondenten die gematigd utilitair individualistisch zijn ($\overline{X}$ = -0.63) (F(2,569) = 4.25, p = .0148). Deze laatsten schatten het loon van de boekhouder hoog in ten opzichte van het loon van de regent.

- *Verband met eigen professionele ervaring in het onderwijs en betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Des te meer men betrokken is bij het onderwijs via anderen, des te meer is men ervan overtuigd dat het loon van de boekhouder groter is dan het loon van de regent (F(2,569) = 3.45, p = .0324) (voor niet-betrokkenen: $\overline{X}$ = -0.42, voor matig- tot sterk-betrokkenen: $\overline{X}$ = -0.64).

Ook zij die zelf in het onderwijs staan, beoordelen de lonen van beide beroepen enigszins anders dan zij die nooit in het onderwijs gewerkt hebben (F(2,569) = 3.63, p = .0272). Leerkrachten die momenteel in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = -0.83), schatten het loon van een boekhouder veel hoger in - in vergelijking met het loon van een regent - dan de respondenten die nooit in het onderwijs gestaan hebben ($\overline{X}$ = -0.51).

4.2.2.2. Status van de kennis van de regent en de boekhouder

Volgens de respondenten heeft een boekhouder voor de uitoefening van zijn beroep iets meer kennis nodig dan een regent. Uit de gemiddelde score van -0.06 leiden we echter af dat dit verschil niet groot is.

- *Verband met interesse voor het onderwijs en eigen professionele ervaring in het onderwijs*

Naarmate men meer interesse voor het onderwijs heeft, is men van mening dat een regent meer kennis moet bezitten dan een boekhouder (F(2,582) = 4.27, p = .0144; voor mensen met veel interesse: $\overline{X}$ = 0.07, voor mensen met weinig interesse: $\overline{X}$ = -0.21).

In diezelfde lijn ligt het verschil tussen mensen die vroeger in het onderwijs stonden en zij die nooit in het onderwijs gestaan hebben (F(2,585) = 4.35, p = .0133). Zij die uit eigen ervaring weten wat het is in het onderwijs te werken, denken dat een regent over meer kennis moet beschikken dan een boekhouder ($\overline{X}$ = 0.27). Zij die nooit in het onderwijs gestaan hebben, menen dat een boekhouder iets meer kennis nodig heeft dan een regent ($\overline{X}$ = -0.10).

4.2.2.3. Status van de verantwoordelijkheid van de regent en de boekhouder

De verantwoordelijkheden die beide beroepen met zich meebrengen zijn niet even groot. De mensen schatten dat de verantwoordelijkheid die het beroep van boekhouder inhoudt groter is dan de verantwoordelijkheid van een regent (gemiddelde score van -0.21).

- *Verband met diploma*

De groep van universitairen heeft duidelijk een andere mening dan de rest (F(4,516) = 4.78, p = .0009). De respondenten met een universitair diploma vinden dat er meer verantwoordelijkheid ligt bij een regent dan bij een boekhouder ($\overline{X}$ = 0.20). De respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs ($\overline{X}$ = -0.33), de respondenten met een diploma van het lager secundair ($\overline{X}$ = -0.40), de respondenten met een diploma van het hoger secundair ($\overline{X}$ = -0.23) en tenslotte, de respondenten met een niet-universitair hoger diploma ($\overline{X}$ = -0.21) zijn het daar niet mee eens. Integendeel, zij denken precies het tegenovergestelde.

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen en interesse voor het onderwijs*

Wie zelf niet betrokken is bij het onderwijs via anderen, rangschikt de boekhouder hoger dan de regent ($\overline{X}$ = -0.34). Personen die echter matig tot sterk betrokken zijn hebben eerder de neiging de verantwoordelijkheid van beide beroepen ongeveer op een gelijk niveau te zetten ($\overline{X}$ = -0.07) (F(2,587) = 5.24, p = .0056).

Zo ook voor de mate van interesse voor het onderwijs: diegenen die weinig of niet geïnteresseerd zijn in onderwijs ($\overline{X}$ = -0.48) kennen het beroep van boekhouder een grotere

verantwoordelijkheid toe dan matig- ($\overline{X}$ = -0.12) of sterk-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = -0.16) (F(2,584) = 8.09, p = 0.0003).

- *Verband met utilitair individualisme*

De variabele 'utilitair individualisme' kent ook hier weer zijn typische richting van beïnvloeding (F(2,587) = 3.97, p = .0193): diegenen die sterk utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = -0.36), hebben minder waardering voor de verantwoordelijkheid van een regent dan de niet- ($\overline{X}$ = -0.15) of matig-utilitair individualisten ($\overline{X}$ = -0.14).

- *Verband met beroepsprestige*

Des te kleiner het eigen beroepsprestige, des te meer denkt men dat het beroep van boekhouder een grotere verantwoordelijkheid inhoudt dan het beroep van regent (F(2,518) = 4.82, p = .0085) (voor mensen met een hoog beroepsprestige: $\overline{X}$ = -0.10, voor mensen met een middelmatig beroepsprestige: $\overline{X}$ = -0.31, voor mensen met een laag beroepsprestige: $\overline{X}$ = -0.36).

4.2.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de regent en de boekhouder

Bij het vergelijken van het maatschappelijk nut van beide beroepen, krijgt de regent de beste rangschikking (gemiddelde waarde van 0.54). Het beroep van regent wordt nuttiger geacht voor de samenleving dan het beroep van boekhouder.

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

Een eerste significante samenhang die we kunnen vaststellen, heeft te maken met de interesse van de respondenten. Respondenten die weinig geïnteresseerd zijn in onderwijs ($\overline{X}$ = 0.29) verschillen significant van respondenten die middelmatig ($\overline{X}$ = 0.61) of sterk geïnteresseerd zijn ($\overline{X}$ = 0.59) (F(2,584) = 10.17, p < .0001). Zowel de matig- als de sterk-geïnteresseerden schatten het maatschappelijk nut van de regent hoger in dan de weinig-geïnteresseerden.

- *Verband met utilitair individualisme*

Naarmate men meer utilitair individualistisch is ingesteld, gaat men het beroep van regent minder nuttig vinden ten opzichte van het beroep van boekhouder (F(2,587) = 8.51, p = .0002). Diegenen met een kleine ($\overline{X}$ = 0.66) of matige ($\overline{X}$ = 0.55) utilitair individualistische

ingesteldheid zijn duidelijk van mening dat het beroep van regent nuttiger is dan de sterk utilitair individualisten denken ($\overline{X}$ = 0.37).

- *Verband met diploma*

De respondenten met een diploma van het lager secundair onderwijs verschillen significant van de respondenten met een diploma van het hoger onderwijs, al dan niet universitair (F(4,515) = 2.96, p = .0196). Zij die een diploma van het hoger onderwijs bezitten (voor respondenten met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs: $\overline{X}$ = 0.61, voor respondenten met een diploma van het universitair hoger onderwijs: $\overline{X}$ = 0.64), schatten het maatschappelijk nut van de regent hoger in dan diegenen met een diploma van het lager secundair ($\overline{X}$ = 0.29).

4.2.2.5. Status van het aanzien van de regent en de boekhouder

Het beroep van boekhouder heeft iets meer aanzien in de samenleving dan het beroep van regent. De gemiddelde score (van –0.14) illustreert dit.

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

Niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = 0.05) verschillen significant van mening met beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.18) en studenten($\overline{X}$ = -0.46) (F(2,582) = 7.36, p = .0007). Zij geven gemiddeld net een positieve score, terwijl de laatste twee groepen een negatieve score geven. Dit betekent dat de studenten iets meer aanzien ontwaren voor het beroep van regent dan voor het beroep van boekhouder; de beroepsactieven en de niet-beroepsactieven daarentegen erkennen meer aanzien voor het beroep van boekhouder.

Datzelfde verschil zien we bij mensen met een laag en een middelmatig beroepsprestige (F(2,515) = 3.24, p = .0399). Volgens diegenen met een laag beroepsprestige ($\overline{X}$ = 0.06) geniet het beroep van regent gemiddeld ook weer net iets meer aanzien in de samenleving dan het beroep van boekhouder, mensen met een middelmatig beroepsprestige denken het omgekeerde ($\overline{X}$ = -0.22).

- *Verband met leeftijd*

De jongste respondentengroep houdt er een ander gedacht op na dan de 35-44-jarigen en de 55-64-jarigen (F(5,580) = 3.43, p = .0046). Het beroep van boekhouder krijgt bij de 19– tot 25-jarigen ($\overline{X}$ = -0.44) een veel betere score dan bij de 35-44-jarigen ($\overline{X}$ = -0.08) en de 55-64-

jarigen ($\overline{X}$ = 0.08). Volgens de 35-44-jarigen en de 55-64-jarigen komen de regent en de boekhouder dus in mekaars' buurt wat aanzien betreft. De jongsten echter geven de boekhouder duidelijk veel meer aanzien dan de regent.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Mensen met kinderen ($\overline{X}$ = -0.05) zijn meer geneigd beide beroepen gelijk in te schatten qua aanzien dan mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = -0.31). Deze laatsten kennen het beroep van boekhouder meer aanzien toe dan het beroep van regent (F(1,584) = 9.99, p = .0017).

- *Verband met eigen professionele ervaring in het onderwijs*

De eigen professionele ervaring in het onderwijs speelt ook een rol bij het beoordelen van het aanzien van beide beroepen (F(2,583) = 3.37, p = .0351). De respondenten die zelf in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = -0.47) rangschikken het beroep van boekhouder ten opzichte van de regent hoger qua aanzien dan de respondenten die nooit in het onderwijs gestaan hebben ($\overline{X}$ = -0.11).

4.3. Samenvatting: status van de regent in vergelijking met twee beroepen

Bij de vergelijking van de regent met de sociaal assistent volgt de spreiding van de antwoorden een vrij symmetrische verdeling: 44% van de respondenten rangschikt de regent hoger, 44% rangschikt de regent lager en de overige 12% schat de status van beide beroepen gelijk in. Deze symmetrische verdeling treffen we tevens aan bij de beoordeling van de verschillende statuscomponenten. Wat loon en aanzien betreft, wordt de regent hoger ingeschat. Wat de verantwoordelijkheid en het maatschappelijk nut betreft, wordt de sociaal assistent hoger ingeschat. Op het vlak van kennis zouden beide beroepen ongeveer gelijk te stellen zijn. De leeftijd en het geslacht van de respondenten spelen een significante rol bij de inschatting van de status van de regent ten opzichte van de sociaal assistent. Mannen schatten de status van de regent veel hoger in dan de status van de sociaal assistenten. Vrouwen daarentegen, doen het omgekeerde. Volgens hen beschikt de regent over een lagere status dan de sociaal assistent. De leeftijdscategorie van 45-54 jaar heeft eveneens een significant positievere houding ten opzichte van de status van de regent dan de leeftijdsgroep tussen 19 en 24 jaar. De respondenten tussen 45 en 54 jaar rangschikken de regent (veel) hoger dan de sociaal assistent. De jongste groep meent dat de status van de regent (veel) lager is dan die van de sociaal assistent.

Op basis van de resultaten van de vergelijking met de boekhouder kunnen we ook moeilijk een éénduidig besluit trekken in verband met de status van de regent. 53,5% van de respondenten rangschikt de regent lager, bijna 11% rangschikt beide beroepen gelijk en ongeveer 35,5% rangschikt de regent hoger. Het loon, de verantwoordelijkheid en het aanzien van de boekhouder schatten de respondenten voordeliger in, in vergelijking met deze van de regent. De kennis van beide beroepen wordt bijna gelijk ingeschat, de gemiddelde score ligt net in de negatieve zone (de kennis van de boekhouder wordt dus gemiddeld genomen net iets hoger ingeschat). Het maatschappelijk nut van de regent wordt echter veel hoger ingeschat dan dit van de boekhouder.

Na controle voor de kernvariabelen vertoont geen enkel respondentenkenmerk een significant verschil.

5. Status van de licentiaat in vergelijking met twee beroepen

Een vergelijking van de aan een licentiaat toegeschreven beroepsstatus met die van een zaakvoerder van een bank laat in het algemeen zien dat de zaakvoerder duidelijk hoger geplaatst wordt. Bijna 80% van de respondenten is die mening toegedaan. 45% van de respondenten vindt zelfs dat de licentiaat 'veel lager' op de beroepsladder gerangschikt moet worden. De overgrote meerderheid van de respondenten schat de beroepsstatus van de licentiaat lager (18,84%) tot veel lager (73,18%) in dan die van apothekers. Slechts een kleine 2% acht hem gelijkwaardig en ongeveer 6% rangschikt hem hoger.

Tabel 4.5. Rangschikking van de licentiaat in vergelijking met de zaakvoerder van een bank (N = 537) en apotheker (N = 594) (in %)

Licentiaat wordt ... gerangschikt	Apotheker	Zaakvoerder van een bank
Veel lager	73,18	45,30
Lager	18,84	34,15
Gelijk	1,83	6,12
Hoger	4,18	11,91
Veel hoger	1,97	2,53
Totaal	100,00	100,00

5.1. Licentiaat en zaakvoerder van een bank

5.1.1. Algemeen

- *Verband met beroepsprestige*

Diegenen die zelf een hoog beroepsprestige hebben, schatten de licentiaat hoger in ten opzichte van de zaakvoerder ($\overline{X}$ = -1.67) dan diegenen die een gemiddeld beroepsprestige hebben ($\overline{X}$ = -2.26). Dit verband is echter niet rechtlijnig aangezien diegenen die zelf een laag beroepsprestige hebben, de status van de licentiaat weer iets hoger inschatten ($\overline{X}$ = -2.11) (F(2, 520) = 4.60, p = .0104). Na controle voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0203) en diploma (p = .0189) blijft het verband behouden, het verdwijnt echter onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0539).

- *Verband met utilitair individualisme*

De score van sterk utilitair individualisten ($\overline{X}$ = -2.18) verschilt significant van de score van weinig utilitair individualisten ($\overline{X}$ = -1.60) (F(2,589)= 4.31, p = .0139). Respondenten die in grote mate utilitair individualistisch ingesteld zijn, kennen een hogere status toe aan zaakvoerders dan aan licentiaten. Weinig utilitair individualisten plaatsen de zaakvoerder ook wel hoger dan de licentiaat, maar hun score is minder extreem. De significantie handhaaft zich onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0312) en eigen schoolbeleving (p = .0146). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .3737) en diploma (p = .2726) echter, stellen we niet langer een significant verschil tussen beide groepen vast.

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

Bij de variabele interesse voor het onderwijs stellen we eveneens een significant verband vast. Respondenten met een middelmatige interesse voor het onderwijs ($\overline{X}$ = -1.63) plaatsen de licentiaat significant hoger dan respondenten met weinig interesse voor het onderwijs ($\overline{X}$ = -2.50) (F(2,586) = 8.09, p = .0003). Dit verband is echter niet lineair aangezien de score van mensen met een sterke interesse voor het onderwijs ($\overline{X}$ = -2.01) de zaakvoerder weer hoger rangschikt dan de licentiaat. Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0021) en diploma (p < .0001) stellen we geen schijnverbanden vast. Er is echter wel sprake van interactie tussen interesse voor het onderwijs en eigen schoolbeleving.

5.1.2. Per dimensie

5.1.2.1. Status van het loon van de licentiaat en de zaakvoerder

Wanneer we de respondenten vragen het loon van een licentiaat in het onderwijs te vergelijken met het loon van een zaakvoerder, krijgen we een zeer duidelijk antwoord. De zaakvoerder verdient het meest en veel meer dan de licentiaat. Dit leiden we af uit de zeer hoge negatieve score van -0.90. De enige variabele die de visie van de respondenten enigszins beïnvloedt is de betrokkenheid op het onderwijs via anderen. De samenhang die we hier vaststellen is echter niet éénduidig.

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

De respondenten die slechts weinig op het onderwijsgebeuren betrokken zijn ($\overline{X}$ = -0.95), schatten het loon van de zaakvoerder nog hoger in dan diegenen die niet op het onderwijs betrokken zijn ($\overline{X}$ = -0.85) (F(2,585) = 3.46, p = .0320). De score van diegenen die matig tot sterk betrokken zijn, ligt echter tussen deze twee waarden in ($\overline{X}$ = -0.88).

5.1.2.2. Status van de kennis van de licentiaat en de zaakvoerder

Voor de uitoefening van hun beroep heeft de zaakvoerder meer kennis nodig dan de licentiaat in het onderwijs. De gemiddelde score van -0.13 rangschikt de zaakvoerder iets beter dan de licentiaat. Ook bij dit aspect kunnen we slechts één significante samenhang vaststellen.

- *Verband met geslacht*

Vrouwen ($\overline{X}$ = -0.20) zijn ervan overtuigd dat een zaakvoerder meer kennis nodig heeft dan een licentiaat in het onderwijs. Mannen ($\overline{X}$ = -0.06) neigen meer naar een gelijkschakeling van beide beroepen wat kennis betreft (F(1,586) = 4.19, p = .0412).

5.2.1.3. Status van de verantwoordelijkheid van de licentiaat en de zaakvoerder

Wat de verantwoordelijkheid van beide beroepen betreft, denken de respondenten dat een zaakvoerder meer verantwoordelijkheid draagt dan een licentiaat in het onderwijs (gemiddelde score van -0.47).

- *Verband met beroepsprestige en leeftijd*

De respondenten met een middelmatig beroepsprestige ($\overline{X}$ = -0.63) schatten de verantwoordelijkheid van de licentiaat lager in dan mensen met een hoog beroepsprestige ($\overline{X}$ = -0.37) (F(2,519) = 5.99, p = .0027).

Zo ook voor de 35- tot 44-jarigen ten opzichte van de –25-jarigen. De 35- tot 44-jarigen ($\overline{X}$ = -0.58) waarderen de verantwoordelijkheid van de licentiaat minder dan de -25-jarigen ($\overline{X}$ = -0.27) (F(5,584) = 2.37, p = .0382).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Een richting van samenhang die men niet meteen zou verwachten - maar die reeds enkele keren is voorgekomen - is de volgende. Mensen die zelf kinderen hebben ($\overline{X}$ = -0.53) schatten de verantwoordelijkheid van de licentiaat in het onderwijs lager in dan mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = -0.36) (F(1,588) = 6.30, p = .0123).

- *Verband met utilitair individualisme*

Naarmate men meer utilitair individualistisch is ingesteld, kent men meer verantwoordelijkheid toe aan een zaakvoerder dan aan een licentiaat in het onderwijs. Diegenen die in beperkte mate utilitair individualistisch zijn, hebben een score van -0.39, zij die in sterke mate utilitair individualistisch zijn daarentegen, hebben een score van -0.61.

5.1.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de licentiaat en de zaakvoerder

Het maatschappelijk nut van een licentiaat in het onderwijs, is volgens de respondenten groter dan het maatschappelijk nut van een zaakvoerder. Bij deze vergelijking bedraagt de gemiddelde waarde 0.30. Er zijn echter wel een aantal variabelen die een significant verschil vertonen.

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

De respondenten die niet geïnteresseerd zijn in onderwijs ($\overline{X}$ = 0.04) waarderen het maatschappelijk nut van een licentiaat in het onderwijs veel minder dan respondenten die matig ($\overline{X}$ = 0.45) of sterk ($\overline{X}$ = 0.27) geïnteresseerd zijn (F(2,581) = 11.33, p < .0001). De niet-geïnteresseerden stellen het maatschappelijk nut van beide beroepen bijna gelijk, terwijl de andere twee het maatschappelijk nut van een licentiaat in het onderwijs meer waarderen dan het maatschappelijk nut van een zaakvoerder.

- *Verband met geslacht en diploma*

Mannen vinden een licentiaat in het onderwijs (t.o.v. een zaakvoerder) maatschappelijk nuttiger dan vrouwen. De cijfers bewijzen dit: mannen hebben een score van 0.41, vrouwen daarentegen hebben een score van 0.21 (F(1,585) = 8.81, p = .0031). Ook het diploma speelt een rol in de beoordeling: de respondenten die verder gestudeerd hebben na het secundair (voor respondenten met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs: $\overline{X}$ = 0.46, voor respondenten met een diploma van het hoger universitair onderwijs: $\overline{X}$ = 0.54) schatten dat een licentiaat meer maatschappelijk nut heeft dan zij die enkel een diploma van het lager secundair hebben ($\overline{X}$ = 0.09) (F(4,513) = 4.36, p = .0018).

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

Volgens beroepsactieven ($\overline{X}$ = 0.34) heeft een licentiaat meer maatschappelijk nut dan volgens niet-beroepsactieven($\overline{X}$ = 0.16) (F(2,583) = 3.96, p = .0196). Naarmate het beroepsprestige stijgt, kent men het beroep van licentiaat meer maatschappelijk nut toe (voor respondenten met een laag beroepsprestige: $\overline{X}$ = 0.11, voor respondenten met een hoog beroepsprestige: $\overline{X}$ = 0.42) (F(2,515) = 6.07, p = .0025).

- *Verband met utilitair individualisme*

Wat we al zo vaak vastgesteld hebben, zien we ook hier weer gebeuren: diegenen met een hoge mate van utilitair individualistische ingesteldheid ($\overline{X}$ = 0.16) waarderen het maatschappelijk nut van een licentiaat minder dan de respondenten die slechts in beperkte mate utilitair individualistisch ingesteld zijn ($\overline{X}$ = 0.41) (F(2,584) = 4.51, p = .0114).

5.2.1.5. Status van het aanzien van de licentiaat en de zaakvoerder

Het aanzien dat een zaakvoerder in de samenleving heeft, is beduidend hoger dan het aanzien dat een licentiaat in het onderwijs heeft. De gemiddelde score bedraagt -0.74, wat een vrij hoge negatieve waarde is.

- *Verband met diploma*

Het diploma dat iemand bezit, heeft duidelijk invloed op diens beoordeling van het aanzien van beide beroepen (F(4,517) = 6.36, p < .0001). Hoe hoger het diploma, des te minder aanzien schrijft men aan een licentiaat in het onderwijs toe. Wanneer we de significante verschillen

meer concreet analyseren, zien we een verschil tussen de respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs ($\overline{X}$ = -0.39) en de vier andere respondentengroepen: 1) de respondenten met een diploma van het universitair onderwijs ($\overline{X}$ = -0.86), 2) de respondenten met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs ($\overline{X}$ = -0.82), 3) de respondenten met een diploma van het hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = -0.76) en tenslotte, 4) de respondenten met een diploma van het lager secundair onderwijs ($\overline{X}$ = -0.76).

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

Volgens beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.80) heeft een zaakvoerder ten opzichte van een licentiaat in het onderwijs meer aanzien dan volgens niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.64) (F(2,587) = 5.05, p = .0067).

Des te meer prestige men heeft, des te meer aanzien men aan het beroep van zaakvoerder toekent (F(2,520) = 4.70, p = .0095) (voor mensen me een laag beroepsprestige: $\overline{X}$ = -0.61, voor mensen met een middelmatig beroepsprestige: $\overline{X}$ = -0.78, voor mensen met een hoog beroepsprestige: $\overline{X}$ = -0.81).

5.2. Status licentiaat in vergelijking met apotheker

5.2.1. Algemeen

- *Verband met leeftijd*

Significante verschillen doen zich voor naargelang de leeftijd van de respondent (F(5,588) = 5.04; p = .0002). Vooral respondenten tussen 55 en 65 jaar ($\overline{X}$ = -3.95) schatten de beroepsstatus van licentiaten significant lager in dan de 19- tot 24-jarigen ($\overline{X}$ = -2.77), de 25- tot 34-jarigen ($\overline{X}$ = -3.01), de 35- tot 44-jarigen ($\overline{X}$ = -3.03) en de 45- tot 54-jarigen. De 65-plussers ($\overline{X}$ = -3.93) verschillen enkel significant van de jongste groep ($\overline{X}$ = -2.77). De significante verschillen blijven behouden onder controle voor interesse voor onderwijs (p = .0001) en eigen schoolbeleving (p = .0002). Bij de twee overige controlevariabelen (tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen en diploma) stellen we interactie-effecten vast.

- *Verband met diploma*

Hoe hoger het diploma van de respondent, hoe hoger de licentiaat wordt geplaatst ten opzichte van de apotheker (F(4,519) = 3.58, p = .0068). Hoewel universitair geschoolden de beroepsstatus van de licentiaat nog steeds veel lager inschatten dan die van de apotheker ($\overline{X}$ = -2.53), ligt deze waarderingsscore gemiddeld significant hoger dan die van respondenten zonder diploma of met een diploma lager onderwijs ($\overline{X}$ = -3.42), lager secundair onderwijs ($\overline{X}$ = -3.67), hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = -3.35) en hoger onderwijs buiten de universiteit ($\overline{X}$ = -3.12). Er treedt echter een interactie-effect met de variabele eigen schoolbeleving op, waarbij we zien dat respondenten met een zelfde diploma een zeer verschillende score kunnen geven, al naargelang de eigen schoolbeleving. De andere controlevariabelen oefenen geen invloed uit, noch door een schijnverband (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0234, voor interesse: p = .0257), noch door een interactie-effect.

- *Verband met beroepssituatie*

Respondenten die noch beroepsactief zijn, noch studeren schatten de beroepsstatus van de licentiaat significant lager in ($\overline{X}$ = -3.60) dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = -3.10) en studenten ($\overline{X}$ = -2.58) (F(2,590) = 6.91, p = .0011). Dit significante verschil handhaaft zich onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0270), interesse voor het onderwijs (p = 0.0007) en eigen schoolbeleving (p = .0010). Onder controle van diploma stellen we niet langer een significant verschil vast (p = .2897), met andere woorden er is sprake van een schijnverband.

- *Verband met bepaalde vormen van betrokkenheid bij het onderwijs*

Indien respondenten leraren en onderwijzers in hun familie of vriendenkring hebben en met hen vaak over het werk spreken, is hun negatieve inschatting van de beroepsstatus van licentiaten ook minder uitgesproken ($\overline{X}$ = -2.92), dan wanneer ze geen significante anderen in het onderwijs kennen ($\overline{X}$ = -3.47) (F(2,591) = 3.89, p = .0210). Na controle voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = 0.0028), interesse voor onderwijs (p = .0070) en eigen schoolbeleving (p = .0220) blijft de significantie behouden. Gecontroleerd voor de variabele diploma stellen we een interactie-effect vast.

Ook interesse voor onderwijs heeft een milderend effect (F(2,588) = 4.93, p = .0076). Indien men over het algemeen meer geïnteresseerd is, schat men de licentiaat niet zo laag in ($\overline{X}$ = -3.00), dan wanneer men niet geïnteresseerd is ($\overline{X}$ = -3.65). Vreemd genoeg is het verband,

hoewel significant, niet rechtlijnig. De meest geïnteresseerden schatten de leraar lager in ($\overline{X}$ = -3.19) dan de minder geïnteresseerden. Geen enkele controlevariabele beïnvloedt het significante verschil (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0429, voor eigen schoolbeleving: p = .0073, voor diploma: p = .0026).

5.2.2. Per dimensie

5.2.2.1. Status van het loon van de licentiaat en de apotheker

Wanneer we de resultaten van het onderzoek bekijken, is het duidelijk dat het loon van de apotheker veel hoger wordt ingeschat dan het loon van de licentiaat die in het onderwijs staat. Met een gemiddelde score van -0.85 kan daar weinig twijfel over bestaan. Er zijn slechts enkele variabelen die een significant verschil vertonen.

- *Verband met verschillende vormen van betrokkenheid bij het schoolgebeuren*

Van de moment dat men via anderen (weinig, matig tot sterk) bij het onderwijs betrokken is, schat men het loon van de apotheker ten opzichte van de licentiaat in het onderwijs nog hoger in dan wanneer men niet betrokken is (F(2,580) = 7.86, p = .0004) (voor niet-betrokkenen: $\overline{X}$ = -0.72, voor weinig-betrokkenen: $\overline{X}$ = -0.92 en voor matig- tot sterk-betrokkenen: $\overline{X}$ = -0.87).

Dit kunnen we ook concluderen wat betreft het vrijwillig engagement in een school: zij die zich vrijwillig engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = -0.95) menen dat het loon van de apotheker nog hoger ligt dan de niet-geëngageerden denken ($\overline{X}$ = -0.82) (F(1,557) = 7.55, p = .0062).

5.2.2.2. Status van de kennis van de licentiaat en de apotheker

Alhoewel niet zo extreem als de vorige vergelijking, kunnen we hier toch ook zonder twijfel stellen dat de kennis voor het beroep van apotheker meer gewaardeerd wordt dan de kennis voor het beroep van licentiaat in het onderwijs (gemiddelde score van -0.67).

- *Verband met interesse voor het onderwijs*

De respondenten die zich weinig interesseren in onderwijs ($\overline{X}$ = -0.82) denken dat er voor de uitoefening van het beroep van apotheker - ten opzichte van een licentiaat die in het onderwijs staat - meer kennis nodig is dan diegenen die zich matig ($\overline{X}$ = -0.62) of sterk interesseren ($\overline{X}$ = -0.64) (F(2,585) = 4.73, p = .0092).

- *Verband met leeftijd*

Wat leeftijd betreft, is er een significant verschil tussen de 35-44-jarigen ($\overline{X}$ = -0.57) en de 55-64-jarigen ($\overline{X}$ = -0.85). Deze laatste groep schat dat de kennis die de apotheker nodig heeft veel groter is dan de kennis die de licentiaat nodig heeft. De eerste groep denkt iets meer genuanceerd (F(5,585) = 3.03, p = .0104).

5.2.2.3. Status van de verantwoordelijkheid van de licentiaat en de apotheker

Bij de vergelijking van de verantwoordelijkheid van beide beroepen stellen we vast dat de apotheker beter gerangschikt wordt dan de licentiaat (gemiddelde score van -0.66). Met andere woorden volgens de respondenten brengt het beroep van apotheker meer verantwoordelijkheden mee dan het beroep van licentiaat in het onderwijs. Toch zijn er een heel aantal variabelen waarbij de verschillende groepen van respondenten onderling (sterk) van mening verschillen.

- *Verband met leeftijd*

De leeftijdsgroep waartoe een respondent behoort, bepaalt blijkbaar sterk diens mening over de verantwoordelijkheid van beide beroepen (F(5,586) = 7.14, p < .0001). Zo kunnen we algemeen besluiten dat des te ouder een respondent is, des te meer verantwoordelijkheid hij toeschrijft aan het beroep van apotheker. De jongste leeftijdsgroep (-25 jaar) verschilt van alle andere leeftijdsgroepen, uitgezonderd van de 25-34-jarigen. Deze -25-jarigen hebben ook een negatieve score - wat betekent dat zij ook vinden dat een apotheker meer verantwoordelijkheid draagt dan een licentiaat -, maar deze is opvallend kleiner dan bij de andere leeftijdsgroepen - wat betekent dat volgens hen het verschil tussen de verantwoordelijkheid van beide beroepen uiteindelijk niet zo groot is - (voor –25-jarigen: $\overline{X}$ = -0.37, voor 35-44-jarigen: $\overline{X}$ = -0.70, voor 45-54-jarigen: $\overline{X}$ = -0.77, voor 55-64-jarigen: $\overline{X}$ = -0.81, voor 65-plussers: $\overline{X}$ = -0.88).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Zij die kinderen hebben ($\overline{X}$ = -0.76) vinden dat de licentiaat in het onderwijs minder verantwoordelijkheid te dragen heeft dan zij die geen kinderen hebben ($\overline{X}$ = -0.47) (F(1,590) = 28.73, p < .0001).

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

Studenten ($\overline{X}$ = -0.26) kennen meer verantwoordelijkheid toe aan de licentiaat in het onderwijs dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.66) en niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.79). Alledrie zijn ze het erover eens dat het beroep van apotheker het meeste verantwoordelijkheid inhoudt, maar volgens de laatste twee groepen liggen beide beroepen verder uiteen wat verantwoordelijkheid betreft dan volgens de eerste groep ($F(2,588) = 14.44$, $p < .0001$).

De respondenten met een laag broepsprestige ($\overline{X}$ = -0.83) - in vergelijking met de twee andere groepen - kennen het meeste verantwoordelijkheid toe aan het beroep van apotheker. Hun score verschilt significant van dezen met een middelmatig beroepsprestige ($\overline{X}$ = -0.64) ($F(2,520) = 3.80$, $p = .0229$).

- *Verband met diploma*

De respondenten met een diploma van het lager secundair ($\overline{X}$ = -0.87) waarderen de verantwoordelijkheid van een licentiaat in het onderwijs minder dan de respondenten met een diploma van het universitair onderwijs ($\overline{X}$ = -0.50) ($F(4,517) = 3.55$, $p = .0072$).

- *Verband met interesse voor het onderwijs en eigen professionele ervaring in het onderwijs*

Wanneer men weinig interesse voor het onderwijs heeft ($\overline{X}$ = -0.79), gaat men de verantwoordelijkheid van een apotheker ten opzichte van een licentiaat in het onderwijs hoger inschatten dan wanneer men matige interesse voor het onderwijs toont ($\overline{X}$ = -0.60) ($F(2,587) = 3.70$, $p = .0253$).

Een gelijkaardig verschil merken we tussen mensen die nooit in het onderwijs gestaan hebben en mensen die momenteel in het onderwijs staan ($F(2,589) = 3.18$, $p = .0422$). Diegenen die nooit in het onderwijs gestaan hebben ($\overline{X}$ = -0.68), schatten de verantwoordelijkheid van de licentiaat in het onderwijs lager in dan zij die zelf in het onderwijs staan ($\overline{X}$ = -0.43). We moeten hier echter opmerken dat de score van diegenen die vroeger in het onderwijs stonden ($\overline{X}$ = -0.68) nagenoeg gelijk is aan de score van diegenen die nooit in het onderwijs hebben gestaan.

5.2.2.4. Status van het maatschappelijk nut van de licentiaat en de apotheker

Het maatschappelijk nut van een licentiaat vergelijken met het maatschappelijk nut van een apotheker is blijkbaar niet altijd even makkelijk; verschillende variabelen vertonen immers

significante verschillen waardoor men kan stellen dat ze invloed uitoefenen op de vergelijking van beide beroepen. Niettemin kennen de respondenten een hogere rangschikking toe aan het maatschappelijk nut van de apotheker. Het beroep van apotheker wordt het meest nuttig geacht van de twee (gemiddelde score van -0.29).

- *Verband met diploma en leeftijd*

Des te hoger het diploma, des te nuttiger vindt men het beroep van licentiaat ($F(4,518) = 7.45$, $p < .0001$). Diegenen met een universitair diploma ($\overline{X}$ = 0.15) achten het maatschappelijk nut van een licentiaat groter dan het maatschappelijk nut van een apotheker. De overige groepen vinden het beroep van apotheker (veel) nuttiger dan het beroep van licentiaat (voor respondenten zonder diploma of met een diploma van het lager onderwijs: $\overline{X}$ = -0.50, voor respondenten met een diploma van het lager secundair onderwijs: $\overline{X}$ = -0.44, voor respondenten met een diploma van het hoger secundair onderwijs: $\overline{X}$ = -0.37, voor respondenten met een diploma van het niet-universitair hoger onderwijs: $\overline{X}$ = -0.20).

De leeftijd van de respondenten heeft ook een duidelijk effect. De respondenten tot 54 jaar hebben bij benadering een vrij gelijklopende inschatting van het maatschappelijk nut van beide beroepen. De 55-64-jarigen en de 65-plussers echter, schatten het maatschappelijk nut van de apotheker hoger dan de –55-jarigen. Onderling zijn er tussen de verschillende leeftijdsgroepen enkele significante verschillen ($F(5,586) = 4.28$, $p = .0008$); namelijk tussen de 65-plussers ($\overline{X}$ = -0.62) en de 35- tot 44-jarigen ($\overline{X}$ = -0.21), tussen de 65-plussers en de 45- tot 54-jarigen ($\overline{X}$ = -0.17), tussen de 55- tot 64-jarigen ($\overline{X}$ = -0.56) en de 25- tot 34-jarigen ($\overline{X}$ = -0.22), tussen de 55- tot 64-jarigen en de 35- tot 44-jarigen ($\overline{X}$ = -0.21), en tussen de 55- tot 64-jarigen en de 45- tot 54-jarigen.

- *Verband met utilitair individualisme*

Zoals vaak heeft de mate van utilitair individualisme een invloed op de beoordeling van het maatschappelijk nut van de beroepen ($F(2,589) = 6.94$, $p = .0011$). Naarmate men meer utilitair is ingesteld, kent men het beroep van apotheker het maatschappelijk nut van de apotheker. Mensen die slechts weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn, vinden het beroep van apotheker -in vergelijking met het beroep van licentiaat- niet zo nuttig als de sterk utilitair individualisten (voor weinig utilitair individualisten: $\overline{X}$ = -0.16, voor middelmatig utilitair individualisten: $\overline{X}$ = -0.27 en voor sterk utilitair individualisten: $\overline{X}$ = -0.46).

- *Verband met interesse voor het onderwijs, vrijwillig engagement in een school en het al dan niet hebben van kinderen*

Niet-geïnteresseerden in onderwijs ($\overline{X}$ = -0.49) schatten het maatschappelijk nut van een apotheker ten opzichte van een licentiaat hoger in dan matig- ($\overline{X}$ = -0.21) of sterk-geïnteresseerden ($\overline{X}$ = -0.27). Zij die zich matig of sterk in onderwijs interesseren rangschikken de apotheker voor dit aspect ook hoger dan de licentiaat, maar hun mening is minder uitgesproken dan de weinig-geïnteresseerden. De variabele vrijwillig engagement in een school resulteert in een gelijkaardige vaststelling: zij die zich niet engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = -0.34) kennen het beroep van apotheker een groter maatschappelijk nut toe dan zij zich wel engageren (geëngageerd hebben) ($\overline{X}$ = -0.17) (F(1,563) = 5.39, p = .0207).

Alhoewel men door het hebben van kinderen toch ook een zekere interesse voor/ betrokkenheid bij het schoolgebeuren zou verwachten, doet zich hier een omgekeerde beweging voor: mensen met kinderen schatten het maatschappelijk nut van een apotheker hoger in dan mensen zonder kinderen (F(1,590) = 4.90, p = .0273). Mensen met kinderen hebben een score van -0.34, mensen zonder kinderen hebben er één van -0.19.

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

De groep van niet-beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.44) kent meer maatschappelijk nut toe aan het beroep van apotheker dan de groep van beroepsactieven ($\overline{X}$ = -0.22). Deze groepen verschillen significant van elkaar (F(2,588) = 4.34, p = .0134). Tussen beide in bevindt zich de groep van de studenten.

Het prestige dat aan een bepaald beroep verbonden is heeft ook een invloed op de inschatting van het maatschappelijk nut van de apotheker en de licentiaat. De respondenten met een laag beroepsprestige ($\overline{X}$ = -0.43) geven de licentiaat in het onderwijs een slechtere rangschikking dan de respondenten met een hoog beroepsprestige ($\overline{X}$ = -0.20) (F(2,521) = 3.49, p = .0314).

5.2.2.5. Status van het aanzien van de licentiaat en de apotheker

Volgens de respondenten staat een apotheker in de maatschappij veel hoger in aanzien aangeschreven dan een licentiaat in het onderwijs (gemiddelde score van -0.75). Er zijn slechts weinig variabelen die op deze evaluatie een invloed uitoefenen.

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Des te meer men betrokken is op het onderwijs, des te minder aanzien geeft men het beroep van licentiaat in het onderwijs (F(2,591) = 3.81, p = .0226). Diegenen die het meest betrokken zijn ($\overline{X}$ = -0.81) verschillen significant van diegenen die het minst betrokken zijn ($\overline{X}$ = -0.64).

5.3. Samenvatting: status van de licentiaat in vergelijking met twee beroepen

De vergelijking van de status van de licentiaat in het onderwijs met de status van twee andere beroepen, respectievelijk de zaakvoerder van een bank en de apotheker, levert zeer duidelijke resultaten op.

80% van de respondenten rangschikt de licentiaat in het onderwijs lager (45,3% 'veel lager', 34,15% 'lager') dan een zaakvoerder van een bank wat hun status betreft.

Vooral het loon en het aanzien van de zaakvoerder worden veel hoger ingeschat dan deze van een licentiaat die in het onderwijs staat. Ook de verantwoordelijkheid van de zaakvoerder wordt opvallend hoger ingeschat. De kennis daarentegen, wordt wel hoger ingeschat bij de zaakvoerder, maar hier is de score minder extreem. Het maatschappelijk nut tenslotte, is de enige van de vijf statuscomponenten die voor de licentiaat een positieve score oplevert. Met andere woorden op het vlak van maatschappelijk nut wordt de licentiaat in het onderwijs hoger ingeschat dan de zaakvoerder van een bank.

Bij de vergelijking met de apotheker is het verschil met de licentiaat in het onderwijs zo mogelijk nog groter. Bijna drie vierden van de respondenten plaatst de licentiaat in het onderwijs 'veel lager' dan de apotheker, daarbij komt nog bijna 20% van de respondenten die de licentiaat in het onderwijs 'lager' rangschikken. De plaats van de licentiaat in het onderwijs t.o.v. de apotheker is volgens de respondenten dus zeer duidelijk. Zowel het loon, de kennis, de verantwoordelijk als het aanzien van de licentiaat in het onderwijs worden veel lager ingeschat dan deze van de apotheker. Ook het maatschappelijk nut van de licentiaat in het onderwijs wordt lager ingeschat, dit echter in minder extreme mate dan bij de overige statuscomponenten.

Van de vijf respondentenkenmerken (leeftijd, diploma, beroepssituatie, betrokkenheid via anderen en interesse) die invloed uitoefenden op de algemene inschatting van de status, blijft na controle voor de kernvariabelen enkel interesse voor onderwijs een significant verschil behouden. Diegenen die zich sterker interesseren voor onderwijs rangschikken de licentiaat hoger in vergelijking met diegenen die zich niet zo sterk voor onderwijs interesseren. Dit betekent echter geenszins dat sterk-geïnteresseerden de status van de licentiaat in het onderwijs hoger zouden inschatten dan de status van de apotheker.

6. Besluit status van het lerarenberoep

Uit het onderzoek betreffende de status van het lerarenberoep komen een aantal belangrijke gegevens naar voren. De resultaten stellen ons in staat een uitspraak te doen over de status(componenten) van het lerarenberoep - per lerarencategorie en in vergelijking met twee andere beroepen - en de respondentenkenmerken die (na controle voor de kernvariabelen) hun inschatting van de status(componenten) al dan niet beïnvloeden (zie tabel). Hieronder vatten we de belangrijkste bevindingen samen en maken we tevens een 'historische vergelijking' door onze resultaten te confronteren met de beroepsprestigeschaal van Elchardus wat de algemene status betreft en de ordening van Vanhoutvinck wat de verschillende statusdimensies betreft.

De status van de kleuterleidster werd vergeleken met de status van de agent enerzijds en met de status van de bediende anderzijds. Wat de vergelijking met de agent betreft, kunnen we besluiten dat een meerderheid van de respondenten (60%) de kleuterleidster hoger rangschikt dan de agent. De respondentenkenmerken die een significante rol bij deze rangordening spelen, zijn het geslacht, het al dan niet hebben van kinderen, de betrokkenheid via anderen en de interesse voor onderwijs. Vrouwen, sterk-betrokkenen en respondenten met kinderen schatten de kleuterleidster hoger in dan mannen, weinig- / middelmatig-betrokkenen en respondenten zonder kinderen. De vergelijking met de bediende is blijkbaar 'moeilijker', in die zin dat de spreiding van de antwoorden een vrijwel symmetrische verdeling kent. Concreet betekent dit: 40% van de respondenten schat de kleuterleidster hoger in, 39% schat de kleuterleidster lager in en 11% schat beide beroepen gelijk in. Diegenen die zich sterk of middelmatig voor onderwijs interesseren, schatten de kleuterleidster hoger in dan diegenen die zich slechts weinig voor onderwijs interesseren. Dit verband is vrij logisch. Minder logisch is echter volgende samenhang: de respondenten die middelmatig tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen rangschikken de kleuterleidster hoger dan zij die zeer tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen. Het laatste respondentenkenmerk met een significante invloed betreft de mate van utilitair individualistische ingesteldheid. Respondenten met een zwakke of middelmatige utilitair individualistische ingesteldheid schatten de status van de kleuterleidster hoger in dan de status van de bediende.

Wanneer we terugkijken naar de beroepsprestigeschaal van Elchardus zien we dat ook daar de kleuterleidster hoger geplaatst wordt dan de agent. De loketbediende staat daar echter duidelijk boven de kleuterleidster. Ten opzichte van de bediende heeft de kleuterleidster dus enige status 'ingewonnen'.

De volgende vergelijking betrof de status van de onderwijzer met de hoofdverpleger en de secretaresse. Hier zijn de resultaten zeer duidelijk: een overgrote meerderheid van de

respondenten rangschikt de onderwijzer lager dan de hoofdverpleger, terwijl ruim drie vierde de onderwijzer hoger plaatst dan de secretaresse. Bij de vergelijking onderwijzer – hoofdverpleger is er geen enkel respondentenkenmerk dat enige invloed uitoefent. Het diplomaniveau en de mate van utilitair individualistische ingesteldheid spelen wel een rol bij de vergelijking van de onderwijzer met de secretaresse. Hoe hoger het diploma, hoe hoger men de onderwijzer plaatst. Zwak en middelmatig utilitair individualisten plaatsen de onderwijzer ook hoger dan sterk utilitair individualisten.

De rangordening van de respondenten komt overeen met deze in de schaal van Elchardus, waar de hoofdverpleger een hogere plaats inneemt dan de onderwijzer, en deze laatste op zijn plaats een betere positie heeft dan de secretaresse.

Na de onderwijzer werd de status van de leerkracht secundair onderwijs onder de loep genomen. Eerst vroegen we de respondenten de status van de leerkracht secundair onderwijs te vergelijken met de status van de boekhouder. Iets meer dan de helft van de respondenten rangschikt de leerkracht lager dan de boekhouder, zo'n 10% meent dat de status van beide beroepen op gelijke hoogte staan. De overige respondenten rangschikken de leerkracht hoger dan de boekhouder. Na controle voor de kernvariabelen blijkt dat geen enkel respondentenkenmerk nog een significante rol speelt bij de vergelijking van de leerkracht SO met de boekhouder. Diezelfde leerkracht werd vervolgens vergeleken met de sociaal assistent. Hier kent de spreiding van de antwoorden een gelijkaardig patroon, maar dan in omgekeerde richting. De helft van de respondenten rangschikt de leerkracht hoger dan de sociaal assistent, 10% schat beide beroepen even hoog in en 40% plaatst de leerkracht lager dan de sociaal assistent. Hier levert enkel het vrijwillig engagement van de respondenten in een school een significant verschil op, dit echter in een eerder onverwachte richting; niet-geëngageerden plaatsen de leerkracht hoger dan geëngageerden.

Wat de vergelijking met de boekhouder betreft, stellen we een duidelijk verschil met de beroepsprestigeschaal van Elchardus vast, waar de boekhouder een aantal treden onder de leerkracht plaatsneemt. De vergelijking met de sociaal assistent bevestigt de schaal van Elchardus waar we de sociaal assistent iets lager dan de leerkracht aantreffen.

De respondenten die het onderscheid tussen regenten en licentiaten kennen, werd tevens gevraagd diens status te beoordelen. De respondenten vergeleken de status van de regent met deze van de sociaal assistent en de boekhouder. Bij de vergelijking met de sociaal assistent, zien we dat het percentage dat de leerkracht hoger plaatst dan de sociaal assistent (44%) gelijk is aan het percentage dat de leerkracht lager plaatst (44%). De overige respondenten schatten de status van de twee beroepen gelijkwaardig in. De leeftijd en het geslacht van de respondenten

leveren significante verschillen op. Waar mannen de regent hoger inschatten dan de sociaal assistent, doen vrouwen het omgekeerde. Wat de leeftijdscategorie betreft, is er een significant verschil tussen de 19-24-jarigen en de 45-54-jarigen. Deze laatsten plaatsen de regent hoger dan de sociaal assistent. De jongsten echter, rangschikken de sociaal assistent beter dan de regent. De regent in vergelijking met de boekhouder geeft een ander beeld dan deze met de sociaal assistent; een kleine meerderheid rangschikt de leerkracht lager dan de boekhouder, een derde denkt het tegenovergestelde en ruim 10% vindt dat de regent en de boekhouder over een gelijke status beschikken. M.b.t. de significante invloed van respondentenkenmerken moeten we hier besluiten dat (na controle voor de kernvariabelen) geen enkel respondentenkenmerk invloed uitoefent. In de beroepsprestigeschaal van Elchardus ziet de rangschikking van deze drie beroepen er als volgt uit: eerst de regent, een paar plaatsen lager de sociaal assistent en nog wat lager de boekhouder. M.a.w. zowel de resultaten van de vergelijking regent – sociaal assistent als van de vergelijking regent – boekhouder geven een andere ordening dan de schaal van Elchardus.

De status van de licentiaat tenslotte, werd in vergelijkend perspectief met deze van de apotheker en van de zaakvoerder besproken. Uit de resultaten blijkt een duidelijke eensgezindheid m.b.t. de status van de licentiaat in vergelijking met de apotheker en de zaakvoerder: de licentiaat wordt (veel) lager gerangschikt dan de andere twee beroepen. Ook hier weer moeten we na controle voor de kernvariabelen vaststellen dat respectievelijk geen (bij de vergelijking licentiaat – zaakvoerder) en één, zijnde interesse voor onderwijs (bij de vergelijking licentiaat – apotheker), een significante rol spelen bij de oordeling. Het verband met interesse voor onderwijs is echter niet rechtlijnig: middelmatig-geïnteresseerden in onderwijs schatten de status van de licentiaat iets hoger in dan weinig-geïnteresseerden, maar sterk-geïnteresseerden schatten de status van de licentiaat lager in dan middelmatig-geïnteresseerden.

In de beroepsprestigeschaal van Elchardus neemt de licentiaat tevens een lagere plaats in dan de apotheker en de zaakvoerder.

Tabel 4.6. Significante verschillen wat betreft de inschatting van de status[33]

	Kleuterl-agent	Kleuterl-bediende	Onderwijzer-hoofdverpleger	Onderwijzer-secretaresse	Lk SO-boekhouder	LK SO-Soc. ass.	Regent-Soc. ass.	Regent-Boekhouder	Licentiaat-zaakvoerder	Licentiaat-apotheker
Leeftijd	+ (-)	-	-	+ (-)	-	-	+	-	-	+ (-)
Geslacht	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Diploma	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+ (-)
Beroepssituatie	-	-	-	+ (-)	-	-	-	-	-	+ (-)
Beroepsprestige	-	-	-	+ (-)	-	-	-	-	+ (-)	-
Eigen Schoolbel.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Wel/ geen kinderen	+	-	-	-	-	-	+ (-)	+ (-)	-	-
Tevredenheid lkn kind	+ (-)	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Prof. ervaring in onderwijs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Betrokkenheid via anderen	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+ (-)
Vrijwillig engagement	+ (-)	+ (-)	-	-	-	+	-	-	-	-
Utilitair individualisme	+ (-)	+	-	+	+ (-)	+ (-)	-	-	+ (-)	-
Interesse voor het onderwijs	+	+	-	-	-	-	-	+ (-)	+ (-)	+

[33] Een '+' betekent dat er zich een significant verschil voordoet, een '-' geeft aan dat er geen significante verschillen zijn naargelang het respondentenkenmerk, een '+ (-)' tenslotte, wijst erop dat er een significant verband is, maar dat het hier gaat om een schijnverband of dat er een interactie-effect speelt.

Wanneer we het concept 'status' uitsplitsen naar de verschillende dimensies, zijnde loon, kennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en aanzien, komen we tot de volgende bevindingen. Bij de vergelijking van de kleuterleidster met de agent werd de kleuterleidster hoger geplaatst dan de agent. Dit betekent echter niet dat zij beter scoort op alle statuscomponenten. Op gebied van kennis, verantwoordelijkheid en maatschappelijk nut wordt zij effectief hoger ingeschat dan de agent. Wat loon en aanzien betreft echter, wordt de agent hoger ingeschat. De vergelijking van de kleuterleidster met de bediende gaf ons een symmetrische verdeling van de antwoorden; deze verdeling vinden we ook min of meer terug bij de verschillende statuscomponenten. Op twee dimensies, namelijk verantwoordelijkheid en maatschappelijk nut, scoort de kleuterleidster beter dan de bediende. Op twee andere dimensies, namelijk loon en kennis, scoort de bediende beter. Bij de overblijvende component, zijnde aanzien, worden beide beroepen ongeveer even hoog ingeschat.

De vergelijking van de onderwijzer en de hoofdverpleger m.b.t. de verschillende elementen levert wel een éénduidig resultaat op: de onderwijzer wordt bij elke dimensie lager gerangschikt dan de hoofdverpleger. Bij de vergelijking met de secretaresse doet zich bijna het omgekeerde voor. De onderwijzer wordt immers zowel op gebied van kennis, verantwoordelijkheid, aanzien en maatschappelijk nut hoger ingeschat dan de secretaresse, het loon van beide beroepen zou min of meer gelijklopend zijn.

Het loon van de leerkracht SO ligt volgens de respondenten veel lager dan het loon van de boekhouder. Ook op gebied van kennis en verantwoordelijkheid wordt aan de leerkracht SO een lagere score toegekend dan aan de boekhouder. Het aanzien van beide beroepen wordt ongeveer gelijk ingeschat. Op vlak van maatschappelijk nut tenslotte, scoort de leerkracht SO dan weer veel beter dan de boekhouder. In vergelijking met de sociaal assistent doen we grotendeels omgekeerde vaststellingen. Het loon, de kennis en het aanzien van de leerkracht worden hier beter gerangschikt dan deze van de sociaal assistent. De verantwoordelijkheid ligt bij beide beroepen ongeveer even hoog volgens de respondenten. Enkel op het vlak van maatschappelijk nut scoort de sociaal assistent beter dan de leerkracht.

Bij de vergelijking van de regent met de sociaal assistent stelden we een symmetrische verdeling van de antwoorden vast. Dit uit zich ook bij de verdeling van de antwoorden wat de verschillende statusdimensies betreft. De respondenten geven de regent een betere score dan de sociaal assistent op vlak van loon en aanzien, op gebied van verantwoordelijkheid en maatschappelijk nut echter, krijgt de sociaal assistent een hogere rangschikking. De kennis van de twee beroepen wordt door de respondenten ongeveer even hoog ingeschat. In vergelijking met de boekhouder echter, krijgen we duidelijk andere resultaten. Zowel het loon, de

verantwoordelijkheid als het aanzien van de regent worden hier lager ingeschat. De kennis van beide beroepen zou ongeveer even groot zijn. Het maatschappelijk nut van de regent rangschikken de respondenten veel hoger dan dat van de boekhouder.

De laatste vergelijking betrof de vergelijking van de licentiaat met de zaakvoerder en de apotheker. Er werd reeds gesteld dat de resultaten hier vrij duidelijk waren: de licentiaat in het onderwijs werd (veel) lager ingeschat dan de zaakvoerder en de apotheker. Dit manifesteert zich sterk in de beoordeling van de verschillende statusdimensies. Zo wordt de licentiaat in vergelijking met de zaakvoeder op vier van de vijf dimensies (loon, kennis, verantwoordelijkheid en aanzien) beduidend lager ingeschat. Slechts op het vlak van maatschappelijk nut krijgt de licentiaat een betere score dan de zaakvoerder. In vergelijking met de apotheker staat de licentiaat in het onderwijs er nog slechter voor; op geen enkele van de vijf dimensies wordt hij hoger ingeschat. M.a.w. volgens de respondenten beschikt de apotheker over een hoger loon, meer kennis, een grotere verantwoordelijkheid, een groter maatschappelijk nut en meer aanzien dan de licentiaat.

In het eerste deel van dit rapport haalden we reeds de bevindingen van Vanhoutvinck aan. Hij stelde vast dat het lerarenberoep laag scoort wat betreft de inschatting van het loon, gemiddeld op het vlak van kennis, hoog qua verantwoordelijkheid en hoog tot zeer hoog op het gebied van maatschappelijk nut en invloed in de samenleving. Onze resultaten stemmen op bepaalde punten overeen met zijn gegevens, op andere punten is er een belangrijk verschil. Zo zien we dat het loon van het lerarenberoep inderdaad lager ingeschat wordt dan het loon van de meeste andere beroepen. Wat kennis en aanzien betreft, wordt het lerarenberoep relatief gezien ook lager gerangschikt dan de andere beroepen. De scores zijn hier echter niet extreem. Betreffende de verantwoordelijkheid zijn de resultaten zeer uiteenlopend en sterk afhankelijk van het beroep waarmee vergeleken wordt. Het is dan ook moeilijk hieromtrent een éénduidige uitspraak te doen. Over de inschatting van het maatschappelijk nut van het lerarenberoep ten opzichte van andere beroepen kunnen we ons enigszins wel uitspreken. Op deze dimensie scoort de leerkracht duidelijk beter. Het feit dat onze bevindingen gedeeltelijk verschillen van deze van Vanhoutvinck mag ons echter nog niet doen besluiten dat er zich belangrijke verschuivingen in de tijd hebben voorgedaan. De bevindingen van Vanhoutvinck zijn gebaseerd op absolute scores, onze resultaten op relatieve scores. Interessanter is misschien te kijken naar een belangrijke overeenkomst tussen beide resultaten. Hieruit blijkt immers dat het lerarenberoep duidelijk te lijden heeft onder *statusinconsistentie*. Met 'statusinconsistentie' bedoelen we de spanning die er heerst tussen de verschillende dimensies die tezamen een goede indicator zijn voor het concept 'status'. Het duidelijkste voorbeeld hiervan betreft de inschatting van het loon en het maatschappelijk nut. De publieke opinie is er van overtuigd dat leerkrachten een

belangrijke maatschappelijke functie vervullen. Het maatschappelijk nut is een sterk positief punt betreffende de status van het lerarenberoep. Dit maatschappelijk nut wordt blijkbaar niet evenredig verloond. Het loon van het lerarenberoep wordt immers lager tot veel lager ingeschat (in vergelijking met andere beroepen). Het (lagere) loon van leerkrachten vormt een belangrijk pijnpunt in de ganse discussie omtrent de aantrekkelijkheid van het beroep. In het volgende hoofdstuk gaan we dan ook uitgebreider in op de evaluatie van het loon van beginnende leerkrachten.

HOOFDSTUK V. EVALUATIE VAN HET LOON VAN BEGINNENDE LERAREN

Inleiding

In voorgaand hoofdstuk bekeken we het loon als één van de dimensies die de status van een beroep uitmaken. De status van het loon van het lerarenberoep kwam er in vergelijking met de status van het loon van andere beroepen niet zo goed uit. Bij zeven van de tien vergelijkingen werd de status van het loon van het lerarenberoep lager ingeschat ten opzichte van de andere. In dit hoofdstuk willen we het loon niet in vergelijkend perspectief ten opzichte van het loon van andere beroepen behandelen, maar willen we eens kijken in hoeverre dat respondenten vinden dat leraren te veel, te weinig of voldoende verdienen. Hiervoor gingen we als volgt te werk: eerst werd meegedeeld hoeveel een beginnende kleuterleidster / onderwijzer / regent / licentiaat (die telkens niet vast benoemd is, voltijds werkt en niemand ten laste heeft) ongeveer verdient. De respondenten dienden aan te geven of ze dit te weinig (1), voldoende (2) of te veel (3) vinden. Eerst bespreken we de globale evaluatie van het loon van beginnende leraren. Vervolgens geven we een gedetailleerder beeld van het oordeel over het loon, namelijk de evaluatie van het loon per lerarengroep.

1. Globale evaluatie van het loon van beginnende leraren

De score voor de globale evaluatie van het loon van beginnende leraren werd berekend op basis van een schaal die het gemiddelde van de evaluaties van het loon per lerarengroep weergeeft.

Tabel 5.1. laat zien dat de respondenten gemiddeld genomen menen dat beginnende leraren eerder te weinig dan te veel verdienen. Er is een niet onbelangrijk verschil tussen de lerarengroepen, maar globaal genomen kunnen we stellen dat de score tegen '2' aanleunt. Dit kunnen we interpreteren als zou het loon van beginnende leraren net niet voldoende zijn.

Tabel 5.1. Oordeel over het aanvangsloon van de verschillende lerarengroepen (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal antwoorden)

	$\overline{X}$	S.d.	N
Oordeel aanvangsloon leraar (globaal)	1.80	0.45	963
Oordeel aanvangsloon kleuterleider	1.89	0.48	955
Oordeel aanvangsloon onderwijzer	1.77	0.54	958
Oordeel aanvangsloon regent	1.54	0.55	652
Oordeel aanvangsloon licentiaat	1.86	0.58	626

Het is interessant om eens te kijken of de globale evaluatie van het loon van beginnende leraren verschilt naargelang de respondentenkenmerken, zoals leeftijd, diploma, … enzovoorts.

- *Verband met leeftijd*

Er wordt m.b.t. tot de evaluatie van het loon van beginnende leraren een verschil vastgesteld tussen mensen in de leeftijdscategorieën 19-24 jaar ($\overline{X}$ = 1.87) en 25-34 jaar ($\overline{X}$ = 1.88) enerzijds en mensen in de leeftijdsgroep 45-54 jaar ($\overline{X}$ = 1.70) anderzijds. In vergelijking met de twee andere leeftijdsgroepen vinden mensen tussen 45 en 54 jaar significant meer dat leraren te weinig verdienen ($F(5,957) = 3.93$; $p = .0016$). Dit verband is echter niet zuiver; er spelen immers twee interactie-effecten (tussen leeftijd en diploma enerzijds en tussen leeftijd en eigen schoolbeleving anderzijds). Tevens doet zich een schijnverband voor onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0568$). De kernvariabele interesse voor onderwijs oefent geen invloed uit ($p = .0014$).

- *Verband met al dan niet hebben van kinderen*

Het speelt ook een rol of men kinderen heeft of niet ($F(1,961) = 8.98$; $p = .0028$). Mensen met kinderen ($\overline{X}$ = 1.77) vinden significant meer dan deze zonder kinderen ($\overline{X}$ = 1.87) dat beginnende leraren te weinig worden betaald. Ook hier doet zich een interactie-effect voor (namelijk met interesse), maar vinden we geen schijnverbanden (voor diploma: $p = .0046$ en voor eigen schoolbeleving: $p = .0016$).

- *Verband met tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen*

Merkwaardig is het vastgestelde verschil op basis van de tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($F(2,646) = 4.49$; $p = .0116$). De groep die middelmatig tevreden is ($\overline{X}$ = 1.71) vindt meer dat beginnende leraren te weinig worden betaald dan de groep die het sterkst tevreden is over de leerkrachten van hun kinderen ($\overline{X}$ = 1.83). De groep die het minst tevreden is ($\overline{X}$ = 1.73) onderscheidt zich evenwel niet. De tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen heeft geen erg uitgesproken impact op de beoordeling van het lerarenloon. Dit blijft ook zo na controle voor interesse voor onderwijs ($p = .0345$), diploma ($p = .0303$) en eigen schoolbeleving ($p = .0093$).

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Meer betekenisvol is de relatie tussen de betrokkenheid via significante anderen bij het onderwijs en de beoordeling van het lerarenloon ($F(2,960) = 16.24$; $p < .0001$). Respondenten die in hun directe omgeving sterk worden geconfronteerd met mensen die beroepsmatig bij het onderwijs betrokken zijn ($\overline{X}$ = 1.66), vinden meer dan mensen wier significante anderen niet in het onderwijs werken ($\overline{X}$ = 1.87) dat beginnende leraren te weinig worden betaald. Het significante verschil tussen beide groepen blijft behouden onder controle van de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving, diploma en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p < .0001$).

- *Verband met interesse voor onderwijs*

De cijfers leren verder dat mensen die blijk geven van een sterke interesse voor het onderwijs er meer van overtuigd zijn dat beginnende leraren te weinig verdienen dan matig- of niet-geïnteresseerden ($F(2,955) = 14.62$; $p < .0001$). De gemiddelden zijn respectievelijk 1.69 voor de groep dit het sterkst geïnteresseerd is, 1.80 voor de groep die matig geïnteresseerd is en 1.90 voor de groep die weinig geïnteresseerd is. Gecontroleerd voor eigen schoolbeleving ($p < .0001$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p < .0001$) blijven deze verschillen behouden. We stellen echter een interactie-effect vast tussen interesse voor onderwijs en diploma.

- *Verband met utilitair individualisme*

Het oordeel over het loon van beginnende leraren heeft ook te maken met de utilitaristische ingesteldheid van de respondent ($F(2,960) = 10.75$; $p < .0001$). Mensen die als weinig utilitair individualistisch worden getypeerd ($\overline{X}$ = 1.70), menen meer dan matig ($\overline{X}$ = 1.80) en sterk utilitair individualistisch ($\overline{X}$ = 1.87) ingestelde respondenten dat beginnende leraren te weinig verdienen. Ook na controle voor eigen schoolbeleving ($p < .0001$), interesse voor onderwijs ($p = .0025$), diploma ($p < .0001$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = 0.0104$) vinden we dit verschil terug.

2. Evaluatie van het loon van beginnende leraren in het kleuteronderwijs

Het aanvangsloon van een kleuterleidster behaalde de hoogste score (van de verschillende lerarenberoepen); nl. 1.89. Dit houdt in dat de respondenten gemiddeld genomen menen dat een beginnende kleuterleidster bijna evenredig betaald wordt naargelang het werk dat ze levert.

Aangezien we vermoeden dat mensen zich bij de evaluatie van het lerarenloon misschien laten leiden door een vergelijking tussen het loon van het lerarenberoep en hun eigen loon, gaan we na of het oordeel over het loon verschilt naargelang het diploma, de beroepssituatie en het beroepsprestige van de respondent. Dit blijkt bij de beoordeling van het aanvangsloon van de kleuterleidster echter niet het geval te zijn.

3. Evaluatie van het loon van beginnende leraren in het lager onderwijs

Op de schaal van 1 (te weinig) tot 3 (te veel) behaalt de leraar in het lager onderwijs een score van 1.77. De respondenten oordelen wederom dat de leraar in het lager onderwijs net iets meer zou mogen verdienen.

Hier blijkt de *beroepssituatie* van de respondenten enig belang te hebben bij hun oordeel ($F(2,951) = 3.70$; $p = .0250$). Niet-beroepsactieven ($\overline{X} = 1.72$) zijn er meer van overtuigd dan beroepsactieven ($\overline{X} = 1.81$) dat beginnende onderwijzers te weinig worden betaald. Er dient opgemerkt te worden dat het verschil in gemiddelde gering is maar toch significant (cf. tabel B.5.2. in bijlage 5). We kunnen niet zeggen dat het hier om een schijnverband gaat aangezien de significantie zich handhaaft na controle voor de vier kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: $p = .0249$, voor diploma: $p = .0036$, voor eigen schoolbeleving: $p = .0278$ en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0064$).

4. Evaluatie van het loon van beginnende leraren voor het secundair onderwijs groep 1 ('regenten')

Regenten verdienen volgens de respondenten duidelijk te weinig. Van alle lerarengroepen komen zij er het slechts uit wat hun loon betreft ($\overline{X} = 1.54$).

Bij deze beoordeling speelt het *diploma* van de respondenten wel een rol ($F(4,571) = 4.58$; $p = .0012$). Mensen die hoogstens een diploma lager secundair onderwijs hebben behaald, vinden het meest dat beginnende regenten te weinig worden betaald ($\overline{X} = 1.30$). De verschillen zijn significant in vergelijking met alle andere diplomacategorieën (cf. tabel B.5.2. in bijlage 5) en blijven bestaan na controle voor eigen schoolbeleving ($p = .0011$) en interesse voor onderwijs ($p = .0014$). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen doet zich echter een schijnverband voor ($p = .0513$).

5. Evaluatie van het loon van beginnende leraren voor het secundair onderwijs groep 2 ('licentiaten')

De groep licentiaten in het onderwijs verdient, net zoals de overige lerarengroepen, net iets te weinig, menen de respondenten. Hun score bedraagt 1.86.

Van de drie hier onderzochte variabelen heeft enkel de *beroepssituatie* van de respondenten een (kleine) impact op de mening over het loon van beginnende licentiaten ($F(2,622) = 4.19$; $p = .0156$). Niet-beroepsactieven (werkzoekenden, arbeidsongeschikten, huismoeders/-vaders of gepensioneerden) ($\overline{X} = 1.75$) vinden meer dan beroepsactieven ($\overline{X} = 1.90$) dat beginnende licentiaten in het onderwijs te weinig worden betaald (cf. tabel B.5.2. in bijlage 5). Dit komt overeen met de vaststellingen die we deden inzake het loon van beginnende onderwijzers. Wanneer we controleren op schijnverbanden, stellen we vast dat er zich geen schijnverbanden voordoen (voor diploma: $p = .0348$, voor eigen schoolbeleving: $p = .0173$ en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0067$). Hier speelt echter wel een interactie-effect, met name tussen beroepssituatie en interesse voor het onderwijs.

Ook hier hebben we dus geen samenhang gevonden tussen de evaluatie van het loon van licentiaten en het *diplomaniveau* of het *beroepsprestige* van de respondenten.

6. Besluit

In het algemeen kunnen we besluiten dat de respondenten van mening zijn dat leerkrachten eerder te weinig dan te veel verdienen. Uit de scores blijkt dat vooral het loon van de regent als 'te weinig' beoordeeld wordt.

Bij de globale evaluatie van het loon van beginnende leerkrachten waren er toch een drietal respondentenkenmerken die hierop een invloed uitoefenden. Eerst en vooral is er de – eerder opvallende – vaststelling dat mensen die 'slechts' middelmatig tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen er meer van overtuigd zijn dat leraren te weinig verdienen dan mensen die zeer tevreden zijn over de leerkrachten van hun kinderen. De betrokkenheid via anderen leverde ook een significant verschil op. De respondenten die via anderen matig tot sterk op het onderwijs betrokken zijn vinden eerder dat leerkrachten te weinig verdienen dan zij die niet via anderen betrokken zijn. Mensen die weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn, waren eveneens de mening toegedaan dat beginnende leraren meer zouden mogen verdienen.

Bij de evaluatie van het loon per onderwijsniveau hebben we enkel de respondentenkenmerken 'diploma, beroepssituatie en beroepsprestige' in de analyse opgenomen. De bedoeling was dus nagaan of de respondenten in hun beoordeling van het loon van een beginnende kleuterleidster,

onderwijzer, regent of licentiaat verschilden naargelang hun diploma, beroepssituatie en beroepsprestige. Het beroepsprestige en het diploma van de respondenten deed er blijkbaar niets toe. De beroepssituatie daarentegen, had wel enige invloed. Niet-beroepsactieven zijn er meer van overtuigd dat beginnende leraren in het lager onderwijs te weinig verdienen in vergelijking met beroepsactieven en studenten.

De mening van de respondenten stemt duidelijk niet overeen met de resultaten uit de loonstudie die in 2001 in opdracht van de Vlaamse regering werd uitgevoerd (zie ook Deel I Literatuurstudie, 3.2.). Deze loonstudie toonde aan dat het loon van een groot gedeelte van het onderwijzend personeel op een competitief niveau staat met de lonen in de privé-sector. In de studie wordt niet enkel het basisjaarsalaris[34] in rekening gebracht, maar ook de voordelige looncomponenten zoals de vakanties, het pensioen, de vaste benoeming en de combineerbaarheid werk – gezin. Wanneer men met deze voordelen rekening houdt, is het loon voor de meeste leerkrachten voldoende. Enkel diegenen in bestuurlijke functies in het onderwijs en de tijdelijke leerkrachten kunnen onvoldoende genieten van de voordelen die het lagere loon compenseren. In het volgende hoofdstuk zullen we zien dat deze componenten een belangrijke factor vormen voor de aantrekkelijkheid van het beroep.

[34] Dat inderdaad lager zou liggen dan het salaris op de markt.

HOOFDSTUK VI. AANTREKKELIJKHEID VAN HET LERARENBEROEP

Inleiding

Het aanvangsloon in het lerarenberoep werd in het voorgaande hoofdstuk door de respondenten gemiddeld als onvoldoende beschouwd. In dit hoofdstuk laten we de respondenten ook andere jobkenmerken beoordelen, dit om een ruimer beeld te hebben van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. Eerst hebben we de respondenten gevraagd de aangename en de onaangename kanten van het lerarenberoep tegen elkaar af te wegen. Tegelijkertijd vroegen we hen ook de werkdruk in het onderwijs te vergelijken met deze in het bedrijfsleven en in de ambtenarij. In de tweede paragraaf geven we de resultaten van hun evaluatie van tien jobkenmerken die hen werden voorgelegd en waarvan zij moesten aangeven of men het lerarenberoep op dat vlak al dan niet aantrekkelijk vond.

1. Algemeen

Wanneer we de respondenten vroegen de aangename en de onaangename kanten van het lerarenberoep ten opzichte van elkaar te plaatsen om te bepalen welke van beide meest doorweegt, krijgen we een positief beeld van het beroep. Volgens de respondenten worden de onaangename kanten van het beroep (ruimschoots) gecompenseerd door de aangename. In die zin kunnen we het lerarenberoep als aantrekkelijk beschouwen. Toch zijn er ook aanwijzingen dat de samenleving een vrij hoge werkbelasting voor leraren onderkent. Bijna de helft van de bevraagden geeft aan dat de werkdruk in het onderwijs minstens even hoog is als deze in het bedrijfsleven en bijna drie kwart schat de werkdruk in het onderwijs hoger in dan deze in de ambtenarij.

Tabel 6.1. Eerste indicatie van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep (in %)

Aangename kanten van het lerarenberoep vs onaangename kanten	**%**
De aangename kanten zijn groter	37
De onaangename kanten zijn groter	12
De aangename en onaangename kanten zijn even groot	51
Vergelijking van de werkdruk in het onderwijs met deze in het bedrijfsleven	**%**
Werkdruk hoger in het onderwijs	16
Werkdruk hoger in het bedrijfsleven	53
Er is weinig verschil in werkdruk	31
Vergelijking van de werkdruk in het onderwijs met deze in de ambtenarij	**%**
Werkdruk hoger in het onderwijs	71
Werkdruk hoger in de ambtenarij	11
Er is weinig verschil in werkdruk	18

2. Evaluatie van de arbeidsvoorwaarden

Om een genuanceerder beeld te krijgen van de perceptie van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep, werd de respondenten tien 'jobkenmerken' voorgelegd. Voor elk van deze kenmerken diende men aan te geven of men het lerarenberoep op dit vlak 'niet aantrekkelijk' (1), 'aantrekkelijk' (2) of 'zeer aantrekkelijk' (3) vindt. Deze tien items (cf. tabel 6.2.) vormen de schaal 'perceptie van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep' ($\alpha = .71$). Eerst bespreken we de opvallende resultaten uit tabel 6.2. Daarna bekijken we welke persoonskenmerken invloed uitoefenen op de perceptie van de arbeidsvoorwaarden van leraren.

Tabel 6.2. laat zien dat van de tien opgenomen jobkenmerken het lerarenberoep maar op één aspect slecht scoort, namelijk de promotiemogelijkheden. Het salaris en de mogelijkheden om de eigen arbeidstijd in te delen worden weliswaar ook niet echt bejubeld. Zoals we verwachten, scoren vooral de vakantieregeling en de combineerbaarheid van het lerarenberoep met een familiaal leven uitermate goed. Ook de pensioenregeling wordt duidelijk als aantrekkelijk beschouwd. De andere arbeidsvoorwaarden worden eerder neutraal beoordeeld.

Frappant is dat 'de waardering door de samenleving' een score haalt beneden het midden van de driepuntenschaal. Dit terwijl eerdere bevindingen (cf. 1.) erop wijzen dat de bevraagde leden van de Vlaamse bevolking persoonlijk (veel) waardering hebben voor leraren. Uit de relatief lage score voor 'waardering door de samenleving'(cf. tabel 6.2.) blijkt nu dat deze respondenten menen dat de samenleving als geheel hun respect (veel) minder deelt. In dit opzicht is het nuttig nog even te herinneren aan de vaststellingen m.b.t. de perceptie van de evolutie in de waardering voor leraren. Zoals beschreven in hoofdstuk III, paragraaf 2 wordt door de respondenten in het algemeen een (lichte) afname in de maatschappelijke waardering

gepercipieerd. Ook deze bevinding zou kunnen wijzen op een tegenstelling tussen de persoonlijke waardering die men heeft voor leraren (cf. 1) en de perceptie van de waardering door de samenleving. Dit komt overeen met de vaststellingen uit de survey van de Vlaamse INES-groep (Daems, Leysen & Van Petegem, 1996). Uit deze studie blijkt namelijk dat leraren in het secundair onderwijs door individuele leden van de samenleving gerespecteerd worden maar dat de individuele leden ervan overtuigd zijn dat de samenleving als geheel hun respect veel minder deelt (cf. 3.1., hoofdstuk II, deel I)

Tabel 6.2. Perceptie van de arbeidsvoorwaarden voor leraren (gemiddelde, standaarddeviatie en aantal antwoorden)

	$\overline{X}$	S.d.	N
Het salaris	1.69	0.59	935
De vakantieregeling	2.63	0.51	972
De kansen op een vaste benoeming	1.90	0.71	900
De pensioenregeling	2.27	0.58	710
Het aantal werkuren per week	2.12	0.58	937
De promotiemogelijkheden	1.36	0.56	847
De combineerbaarheid van het beroep met een familiaal leven	2.43	0.59	958
De mogelijkheden tot bijscholing	2.08	0.61	870
De mogelijkheden om de eigen arbeidstijd in te delen	1.65	0.65	885
De waardering door de samenleving	1.75	0.61	940

Bekeken naar verschillen tussen respondenten zien we dat heel wat achtergrondkenmerken invloed uitoefenen op de perceptie van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep (cf. tabel B.6.1. in bijlage 6):

- *Verband met leeftijd*

Een belangrijke vaststelling is dat jongere mensen het lerarenberoep het minst aantrekkelijk vinden ($F(5,971) = 4.01$; $p = .0013$). Mensen ouder dan 64 ($\overline{X} = 2.10$) beschouwen de arbeidsvoorwaarden voor leraren als aantrekkelijker in vergelijking met de jongste leeftijdsgroepen ($\overline{X} = 1.93$ voor de groep 19-24 jaar en $\overline{X} = 1.97$ voor de groep 25-34 jaar). Voor mensen in de leeftijdscategorie 55-64 jaar ($\overline{X} = 2.06$) is er slechts een significant verschil met 19- tot 24-jarigen, waarbij ook hier geldt dat de oudste groep de arbeidsvoorwaarden het meest positief inschat. Onder controle van de vier kernvariabelen komen twee schijnverbanden aan het licht, namelijk onder controle van diploma ($p = .7027$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1394$). Onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0071$) en eigen schoolbeleving ($p = .0023$) blijft het significante verschil naar leeftijd bestaan.

- *Verband met diploma*

Mensen die hoogstens de lagere school hebben voltooid schatten de arbeidsvoorwaarden van leraren aantrekkelijker in ($\overline{X}$ = 2.12) dan alle andere groepen respondenten samengesteld op basis van diplomaniveau (F(4,873) = 8.05; p < .0001). Het verschil tussen deze groep en de andere groepen op basis van diploma blijft behouden onder controle van eigen schoolbeleving (p < .0001) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0044). Na inbreng van de variabele interesse voor onderwijs stellen we een interactie-effect vast.

- *Verband met beroepssituatie*

De beroepssituatie is ook van belang (F(2,970) = 9.78; p < .0001). Respondenten die niet-beroepsactief zijn (werkzoekenden, arbeidsongeschikten, huismoeders/vaders en gepensioneerden) ($\overline{X}$ = 2.05) beoordelen de arbeidsvoorwaarden van leraren gunstiger dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = 1.99) en studenten ($\overline{X}$ = 1.85). Verder wordt een significant verschil vastgesteld tussen beroepsactieven en studenten waarbij de eerste groep de arbeidsvoorwaarden het aantrekkelijkst vindt. Deze conclusies gelden nog steeds na controle voor eigen schoolbeleving (p < .0001), interesse voor onderwijs (p < .0001) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0074). Na controle voor diploma (p = .1309) stellen we echter een schijnverband vast.

- *Verband met beroepsprestige*

Verder schatten respondenten wier huidige of laatst uitgeoefende beroep op basis van de Elchardus beroepsprestigeschaal een lage score krijgt ($\overline{X}$ = 2.07), de arbeidsvoorwaarden voor leraren aantrekkelijker in dan respondenten met een middelmatige ($\overline{X}$ = 1.99) of hoge beroepsprestigescore ($\overline{X}$ = 1.95) (F(2,873) = 6.94; p = .0001). Gecontroleerd voor eigen schoolbeleving (p = .0003) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0206) blijft dit verband behouden, onder controle van diploma (p = .2314) verdwijnt het echter. Er doet zich tevens een interactie-effect voor, namelijk tussen beroepsprestige en interesse voor onderwijs.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Mensen met kinderen ($\overline{X}$ = 2.02) oordelen positiever over de arbeidsvoorwaarden voor leraren dan mensen zonder kinderen ($\overline{X}$ = 1.95) (F(1,975) = 9.04; p = .0027). Dit verschil blijft bestaan onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0007) en eigen schoolbeleving (p = .0054). Na controle voor diploma (p = .2273) is het oorspronkelijk vastgestelde verschil verdwenen.

- *Verband met elke vorm van betrokkenheid op het onderwijs*

Opmerkelijk is dat mensen die sterker betrokken zijn op het onderwijs, het lerarenberoep als minder aantrekkelijk percipiëren. Dit wordt duidelijk wanneer men rekening houdt met de eigen professionele betrokkenheid bij het onderwijs (F(2,974) = 4.03; p = .0180), met het feit of men ooit vrijwilliger was in een school (F(1,940) = 5.72; p = .0169), met de professionele betrokkenheid van significante anderen bij het onderwijs (F(2,974) = 11.82; p < .0001) of met de interesse van de respondent voor het onderwijs (F(2,969) = 16.50; p < .0001).

Deze vaststellingen zouden er kunnen op wijzen dat mensen die het onderwijs 'van kortbij' kennen vooral aandacht schenken aan de negatieve kanten van het beroep, terwijl zij die minder sterk betrokken zijn bij het onderwijs vooral de aangename aspecten van het beroep zien.

Wie nooit in het onderwijs heeft gewerkt ($\overline{X}$ = 2.01) vindt de arbeidsvoorwaarden voor leraren aantrekkelijker dan wie momenteel in het onderwijs werkt ($\overline{X}$ = 1.87). Gecontroleerd voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = 0.0073) en eigen schoolbeleving (p = .0240) blijft dit significant verschil behouden, gecontroleerd voor diploma (p = .1581) en interesse voor onderwijs (p = .0730) verdwijnt het verschil.

Mensen die als vrijwilliger in een school geëngageerd zijn/waren, schatten de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep ook lager in ($\overline{X}$ = 1.96) dan de anderen ($\overline{X}$ = 2.02). Dit verschil tussen geëngageerden en niet-geëngageerden houdt enkel stand na controle voor de eigen schoolbeleving (p = .0201). Na controle voor diploma (p = 0.1674), interesse voor onderwijs (p = .0920) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .1310) kunnen we spreken van een schijnverband.

Zijn de significante anderen sterk op het onderwijs betrokken dan wordt het lerarenberoep opvallend minder aantrekkelijk gevonden ($\overline{X}$ = 1.91) in vergelijking met een lage ($\overline{X}$ = 2.04) of een middelmatige betrokkenheid ($\overline{X}$ = 2.02). Wanneer we controleren op schijnverbanden, krijgen we een negatief resultaat; er doen zich geen schijnverbanden voor (voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p < 0.0001, voor diploma: p < 0.0001 en voor interesse voor onderwijs: p = 0.0002). We stellen wel een interactie-effect vast tussen betrokkenheid via anderen en eigen schoolbeleving.

Heeft men weinig interesse voor het onderwijs dan worden de arbeidsvoorwaarden voor leraren gunstiger ingeschat ($\overline{X}$ = 2.10) dan wanneer men behoort tot de groep met middelmatige ($\overline{X}$ = 1.96) of hoge interesse ($\overline{X}$ = 1.96). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = 0.0027) blijft het oorspronkelijke verschil behouden. Gecontroleerd voor diploma en eigen schoolbeleving stellen we telkens een interactie-effect vast met de variabele interesse voor onderwijs.

- *Verband met utilitair individualisme*

Tenslotte blijkt dat respondenten die sterk utilitair individualistisch zijn ingesteld ($\overline{X}$ = 2.08) de arbeidsvoorwaarden voor leraren significant aantrekkelijker vinden dan mensen die als weinig ($\overline{X}$ = 1.97) of matig utilitair individualistisch ($\overline{X}$ = 1.95) worden getypeerd (F(2,974) = 14.67; p < .0001). Deze significantie vinden we evenzeer terug na controle voor diploma (p = .0002), interesse voor onderwijs (p < .0001) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p < .0001). Toch vinden we een interactie-effect; namelijk tussen utilitair individualisme en eigen schoolbeleving.

3. Besluit

We hebben zonet bekeken in hoeverre het lerarenberoep door de Vlaamse bevolking als aantrekkelijk bestempeld wordt. Hieruit kunnen we besluiten dat het lerarenberoep als een vrij aantrekkelijk beroep gepercipieerd wordt, waarin de aangename kanten voldoende compenseren voor de onaangename kanten. De facetten van het lerarenberoep die het minst scoren, zijn de promotiemogelijkheden, de mogelijkheden om de eigen arbeidstijd in te delen en het salaris. De vakantieregeling en de combineerbaarheid van de job met een gezin daarentegen, worden als zeer aantrekkelijk beschouwd.

De evaluatie van de arbeidsvoorwaarden van het lerarenberoep wordt door veel respondentenkenmerken beïnvloed. Wanneer we deze verbanden echter controleren op schijnbaarheid en interactie-effecten, moesten we vaststellen dat het hier niet altijd om 'zuivere' relaties ging; ongeveer in de helft van de gevallen verdween de significantie of trad er een interactie-effect op. We kunnen dus niet zomaar stellen dat leeftijd, diploma, beroepssituatie, … enz. allen een eenduidige invloed hebben bij het beoordelen van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep.

De mening van de respondenten stemt niet overeen met de resultaten uit de loonstudie die in 2001 in opdracht van de Vlaamse Regering werd uitgevoerd (zie deel I, hoofdstuk I, 3.2.1.).

Deze loonstudie toonde aan dat het loon van een groot gedeelte van het onderwijzend personeel op een competitief niveau staat met de lonen in de privé-sector. Niet enkel het basisjaarsalaris werd daar in achting genomen, maar ook enkele voordelige componenten die men tot het loon kan rekenen; zoals vakanties, pensioen, vaste benoeming en combineerbaarheid werk – gezin. Wanneer men hiermee rekening houdt, is het loon van het meeste onderwijzend personeel voldoende. Enkel diegenen in bestuurlijke functies in onderwijs en de tijdelijke leerkrachten kunnen onvoldoende genieten van de voordelen die het lagere loon compenseren. In volgend hoofdstuk zullen we zien dat die compensatie echter volgens vele respondenten een belangrijke factor is die het lerarenberoep aantrekkelijk maakt.

HOOFDSTUK VII. MATE WAARIN LERAREN VOLGENS DE RESPONDENTEN EEN BREDERE PEDAGOGISCHE OPDRACHT HEBBEN

Inleiding

In onderstaande bespreking belichten we de visie van de respondenten met betrekking tot de opdracht van leraren in het kleuter-, lager en secundair onderwijs. Voor elk van de onderwijsniveaus werd de respondenten een lijst voorgelegd bestaande uit zes taken. De helft van deze zes taken verwijst naar een eerder leerstofgerichte onderwijsopvatting, de andere helft naar een bredere pedagogische opdracht voor de leraar. Er werd gevraagd de drie taken te kiezen die men zelf het belangrijkste acht. Vervolgens diende men deze taken te ordenen volgens belangrijkheid. Op die manier krijgen we een zicht op de mate waarin leraren volgens de respondenten een leerstofgerichte of eerder een bredere pedagogische opdracht bezitten. Vervolgens voeren we variantie-analyses uit om na te gaan of de mening betreffende de taken van leerkrachten al dan niet beïnvloed wordt door bepaalde respondentenkenmerken.

1. Rangschikking van de opdrachten

Tabel 7.1. geeft een overzicht van de resultaten. Voor elk van de taken wordt weergegeven welk percentage van de respondenten deze als eerste, tweede of derde keuze heeft aangeduid. De eerste drie taken in de tabel verwijzen naar een eerder leerstofgerichte taakopvatting (in de vragenlijst werden de taken uiteraard door elkaar aangeboden).

Tabel 7.1. Overzicht van de voorgelegde taken per onderwijsniveau en het aantal respondenten dat de taak als eerste, tweede of derde belangrijkste aanduidt (in %)

Taken voor de leraar kleuteronderwijs (N = 980)	1ste keuze	2de keuze	3de keuze	Totaal
Kinderen voorbereiden op het eerste leerjaar	21	13	18	52
Ervoor zorgen dat kinderen zich verstandelijk ontwikkelen	11	16	15	42
Kinderen leren taken aan te pakken en af te werken	5	12	19	36
Kinderen leren omgaan met andere kinderen	35	24	15	74
Kinderen zelfredzaamheid bijbrengen	10	16	16	42
Meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen	18	19	17	54
Taken voor de leraar lager onderwijs (N = 978)	1ste keuze	2de keuze	3de keuze	Totaal
Kinderen voorbereiden op het middelbaar onderwijs	6	11	23	40
Kinderen kennis bijbrengen	19	20	15	54
Kinderen leren hoe ze moeten studeren	20	19	14	53
Kinderen leren respect en waardering te hebben voor anderen	30	20	16	66
Kinderen leren een eigen mening te vormen	7	15	19	41
Meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen	18	15	13	46
Taken voor de leraar middelbaar onderwijs (N = 978)	1ste keuze	2de keuze	3de keuze	Totaal
Jongeren voorbereiden op verdere studies of op het beroepsleven	37	20	21	78
Jongeren een vak bijbrengen	14	15	18	47
Jongeren leren hoe ze moeten studeren	8	15	12	35
Jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen	21	15	13	49
Jongeren leren een eigen mening te vormen	10	19	18	47
Meewerken aan de bredere opvoeding van jongeren	10	16	18	44

Duidelijk is dat de respondenten inzake de bredere pedagogische opdracht voor de leraar basisonderwijs vooral belang hechten aan sociale vorming. Bijna driekwart duidt 'kinderen leren omgaan met andere kinderen' aan als één van de drie belangrijkste taken van een leraar in het kleuteronderwijs. Voor ruim een derde van de respondenten is dit zelfs de voornaamste taak. Voor het lager onderwijs zijn deze percentages lager maar ook hier wordt 'kinderen leren respect en waardering te hebben voor anderen' veruit het meest gekozen (door 66% van de mensen), 30% van de respondenten meent zelfs dat dit de belangrijkste taak is van onderwijzers. Voor de leraar secundair onderwijs noemt ook nog de helft van de respondenten 'jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen' als één van de drie belangrijkste taken. Toch leggen de respondenten voor leraren in dit onderwijsniveau vooral de nadruk op voorbereiding

op verdere studies of op het beroepsleven. Deze laatste vaststelling in combinatie met het relatief lage percentage voor 'jongeren een vak bijbrengen' wijst erop dat de bredere samenleving voornamelijk belang hecht aan de totale ontwikkeling van de leerling en niet in de eerste plaats vak- en leerstofgericht denkt. Dit neemt niet weg dat - zoals we in 3.3. van hoofdstuk III vaststelden - wordt verwacht dat leraren in het secundair onderwijs in de eerste plaats vakspecialisten zijn.

Opvallend voor alle onderwijsniveaus is ook de eerder lage score voor 'meewerken aan de bredere opvoeding'. Iets meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat dit een belangrijke taak is voor de leraar kleuteronderwijs, voor de leraar lager en secundair onderwijs is dat respectievelijk 46 en 44%. Deze cijfers maken duidelijk dat de samenleving zeker niet van de leraar verwacht dat hij de opvoedende taak van de ouders overneemt.

Op basis van de rangordening van taken werd een schaal samengesteld die weergeeft in welke mate de respondent belang hecht aan een bredere pedagogisch opdracht voor de leraar kleuteronderwijs. Gelijkaardige schalen werden geconstrueerd m.b.t. de visie op de opdracht van de leraar lager onderwijs en van de leraar secundair onderwijs.

De minimumwaarde van deze schalen is telkens 0 (geen enkele bredere pedagogische taak gekozen), de maximumwaarde 6 (enkel bredere pedagogische taken gekozen). Opmerkelijk is dat het belang dat de respondenten hechten aan een bredere pedagogische opdracht voor de leraar afneemt naargelang de leeftijd van de leerlingen stijgt. Zo is het gemiddelde voor de schaal 'belang van de bredere pedagogische opdracht voor de leraar kleuteronderwijs' nog vrij hoog (3.52), terwijl dit voor de schaal m.b.t. de leraar lager onderwijs 3.12 bedraagt en voor de leraar secundair onderwijs slechts 2.70.

Voor elk van deze schalen werd d.m.v. enkelvoudige variantie-analyses nagegaan of er verschillen optreden naargelang de groep waartoe de respondenten behoren. Deze worden hieronder besproken. De gedetailleerde resultaten van de variantie-analyses die significante verschillen opleveren, zijn opgenomen in tabel B.7.1. tot B.7.3. van bijlage 7.

2. Leraar kleuteronderwijs

Voor de schaal 'belang van een bredere pedagogische opdracht voor de leraar in het kleuteronderwijs' werden m.b.t. onderstaande onafhankelijke variabelen significante groepsverschillen gevonden (cf. tabel B.7.1. in bijlage 7):

- *Verband met leeftijd*

Een eerste significant verband heeft betrekking op de leeftijd van de respondenten (F(5,979) = 5.17; p = .0001). In het algemeen kan men stellen dat jongeren meer belang hechten aan bredere pedagogische taken voor de leraar kleuteronderwijs. Mensen in de leeftijdscategorieën van 19-24 jaar ($\overline{X}$ = 3.89) en van 25 tot 34 jaar ($\overline{X}$ = 3.85) scoren immers significant hoger dan respondenten in de leeftijdsgroepen 44 - 54 jaar ($\overline{X}$ = 3.25) en 55 – 64 jaar ($\overline{X}$ = 3.19). Er moet evenwel opgemerkt worden dat de andere leeftijdscategorieën ($\overline{X}$ = 3.42 voor de groep tussen 35 en 44 jaar en $\overline{X}$ = 3.35 voor de groep ouder dan 65 jaar) zich niet onderscheiden. De vastgestelde verschillen naargelang leeftijdscategorie worden behouden onder controle van interesse voor onderwijs (p < 0.0001) en eigen schoolbeleving (p < .0001). Onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .4555) kunnen we een schijnverband onderkennen. Tegelijkertijd doet zich een interactie-effect voor, namelijk tussen leeftijd en diploma.

- *Verband met diploma*

Ook de vastgestelde verschillen op basis van het diplomaniveau (F (4,877) = 5.91; p = .0001) zijn niet echt eenduidig. Respondenten met een diploma hoger niet- universitair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.88) hechten significant meer belang aan bredere pedagogische taken voor de leraar kleuteronderwijs dan respondenten die hoogstens lager onderwijs ($\overline{X}$ = 3.20) of lager secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.18) hebben genoten.

Verder stellen we een significant verschil vast tussen respondenten met een diploma hoger secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.61) en deze met een diploma lager secundair onderwijs ($\overline{X}$ = 3.18). Geen enkele controlevariabele oefent hierop invloed uit (voor interesse voor onderwijs: p = .0002, voor eigen schoolbeleving: p = .0002 en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0084).

- *Verband met beroepssituatie*

Opvallend is dat de bevraagde studenten bredere pedagogische taken voor de leraar kleuteronderwijs belangrijker achten dan beroepsactieven en respondenten die noch beroepsactief noch student zijn (F(2,975) = 4.84; p = .0081). Het gemiddelde op deze schaal is voor de studenten ($\overline{X}$ = 4.12) duidelijk hoger dan voor de andere groepen (respectievelijk $\overline{X}$ = 3.55 en $\overline{X}$ = 3.36). Dit blijft ook zo na controle voor interesse voor onderwijs (p = .0131),

eigen schoolbeleving (p = 0.0113) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = 0.9796). Onder controle van diploma (p = .3114) verdwijnt het significante verband echter.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Merkwaardig is dat respondenten zonder kinderen significant (F(1,980) = 31.59; p < .0001) meer belang hechten aan een bredere pedagogische opdracht voor de leraar kleuteronderwijs dan respondenten met kinderen ($\overline{X}$ is respectievelijk 3.96 en 3.31). Dit significante verschil tussen beide groepen handhaaft zich onder controle van de kernvariabelen (telkens: p < .0001).

- *Verband met utilitair individualisme*

De graad van utilitair individualisme blijkt eveneens een rol te spelen (F(2,979) = 5.39; p = .0047). Zoals we logisch gezien verwachten, vinden respondenten die als 'zwak utilitair individualistisch' worden getypeerd ($\overline{X}$ = 3.76) de pedagogische taken van de leraar kleuteronderwijs belangrijker dan sterk utilitair individualistische respondenten ($\overline{X}$ = 3.32). Hier stellen we echter twee interactie-effecten (tussen utilitair individualisme en eigen schoolbeleving enerzijds en tussen utilitair individualisme en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen anderzijds) vast en een schijnverband (onder controle van diploma: p = .0981). Enkel de controlevariabele interesse voor onderwijs oefent geen invloed uit op het oorspronkelijk vastgestelde verschil (p = .0050).

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via significante anderen*

Respondenten die via significante anderen matig tot sterk betrokken zijn bij het onderwijs ($\overline{X}$ = 3.69), hechten meer belang aan pedagogische taken voor de leraar kleuteronderwijs dan respondenten die in hun directe omgeving geen contact hebben met mensen die in het onderwijs werken ($\overline{X}$ = 3.32) (F(2,982) = 4.14; p = .0162). Onder controle van interesse voor onderwijs (p = .0321) en eigen schoolbeleving (p = .0399) houdt dit verschil stand. Onder controle van diploma (p = .3007) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0597) echter, vinden we niet langer een significant verschil terug.

3. Leraar lager onderwijs

De mate waarin de leraar lager onderwijs volgens de respondent een bredere pedagogische taak heeft blijkt met heel wat variabelen verband te houden (cf. tabel B.7.2. in bijlage 7).

- *Verband met geslacht*

Allereerst wordt vastgesteld dat vrouwen significant meer dan mannen belang hechten aan bredere pedagogische taken voor de leraar lager onderwijs ($F(1,980) = 4.63$; $p = .0316$). Het verschil is evenwel klein ($\overline{X}$ is respectievelijk 3.25 en 3.02) en verdwijnt wanneer we controleren voor diploma ($p = .0771$) en eigen schoolbeleving ($p = .0517$). In de twee andere gevallen (onder controle van interesse voor onderwijs: $p = .0359$, onder controle van tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0374$) blijft de significantie evenwel behouden.

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Frappant is dat respondenten zonder kinderen ($\overline{X} = 3.32$) significant meer belang hechten aan bredere pedagogische opdrachten voor de leraar lager onderwijs dan respondenten met kinderen ($\overline{X} = 3.05$) ($F(1,980) = 5.10$; $p = .0242$). Een gelijkaardige vaststelling deden we wat betreft de taken van de kleuterleidster. Het verschil tussen mensen zonder kinderen en mensen met kinderen handhaaft zich onder controle van de kernvariabelen (onder controle van interesse: $p = .0204$, onder controle van diploma: $p = .0233$, onder controle van eigen schoolbeleving: $p = .0351$).

- *Verband met diploma*

M.b.t. het diplomaniveau stellen we vast dat respondenten met een diploma lager secundair onderwijs zich onderscheiden van mensen die een vorm van hoger onderwijs hebben genoten ($F(4,877) = 3.35$; $p = .0098$), waarbij de eerste groep de pedagogische taken van de leraar lager onderwijs het minst belangrijk vindt ($\overline{X} = 3.09$ versus $\overline{X} = 3.40$ voor niet universitair onderwijs en $\overline{X} = 3.61$ voor universitair onderwijs). Ook hier is er geen enkele controlevariabele die dergelijke invloed uitoefent zodat de significantie verdwijnt (voor interesse voor onderwijs: $p = 0.0121$, voor eigen schoolbeleving: $p = .0144$ en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: $p = .0414$).

- *Verband met eigen professionele ervaring in het onderwijs*

Respondenten die momenteel in het onderwijs werken, vinden de bredere pedagogische opdracht van de leraar lager onderwijs belangrijker dan respondenten die nooit professioneel bij het onderwijs betrokken zijn geweest ($F(2,979) = 4.77$; $p = .0087$). De gemiddelden zijn respectievelijk gelijk aan 3.69 en 3.08. Deze significantie wordt doorkruist met een interactie-

effect (tussen professionele ervaring en eigen schoolbeleving) en een schijnverband (voor diploma: $p = .2460$). Interesse voor onderwijs ($p = .0065$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0464$) hebben geen effect.

- *Verband met vrijwillig engagement in een school*

Respondenten die ooit (vroeger of nu) als vrijwilliger betrokken zijn geweest bij de school hechten meer belang aan de pedagogische opdracht van de leraar lager onderwijs dan andere respondenten ($F(1,945) = 4.35$; $p = .0373$). De gemiddelden zijn respectievelijk 3.33 en 3.05. Er is geen sprake van een schijnverband onder controle voor interesse voor onderwijs ($p = .0388$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0479$). Onder controle van diploma ($p = .1026$) stellen we echter wel een schijnverband vast. Daarnaast vinden we ook een interactie-effect tussen vrijwillig engagement en eigen schoolbeleving.

- *Verband met betrokkenheid bij het onderwijs via anderen*

Respondenten die sterke persoonlijke contacten hebben met mensen die in het onderwijs werken en met hen over dit werk praten ($\overline{X} = 3.89$), hechten meer belang aan pedagogische taken voor de leraar lager onderwijs dan respondenten wier onmiddellijke omgeving niet in het onderwijs werkt ($\overline{X} = 3.03$) ($F(2,982) = 3.83$; $p = .0220$). Ook bij deze variabele oefenen interesse voor onderwijs ($p = .0271$) en eigen schoolbeleving ($p = .0466$) geen invloed uit. Diploma ($p = .1719$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .3490$) daarentegen, brengen een schijnverband aan het licht.

- *Verband met utilitair individualisme*

Respondenten die als 'weinig utilitair individualistisch' werden getypeerd ($\overline{X} = 3.51$) vinden de pedagogische taken van de leraar lager onderwijs belangrijker dan respondenten die als matig of sterk utilitair individualistisch werden geïdentificeerd ($\overline{X} = 2.91$) ($F(2,979) = 10.33$; $p < .0001$). Gecontroleerd voor diploma ($p = .0005$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .0025$) blijft dit verschil bestaan. De controlevariabelen interesse voor onderwijs en eigen schoolbeleving leveren een interactie-effect op.

4. Leraar secundair onderwijs

Enkelvoudige variantie-analyses wijzen uit dat de mate waarin de leraar secundair onderwijs volgens de respondent een bredere pedagogische taak heeft enkel samenhangt met de *beroepssituatie* van de respondent ($F(2,975) = 7.22$; $p = .0008$; cf. tabel B.7.3. in bijlage 7). Opvallend hierbij is dat de bevraagde studenten ($\overline{X} = 3.36$) bredere pedagogische taken voor de leraar secundair onderwijs belangrijker achten dan beroepsactieven ($\overline{X} = 2.57$) en werkzoekenden, arbeidsongeschikten, huismoeders/vaders of gepensioneerden ($\overline{X} = 2.81$). Dit verband handhaaft zich onder controle voor eigen schoolbeleving ($p = .0008$), interesse voor onderwijs ($p = .0007$) en diploma ($p < .0001$).

5. Besluit

Wanneer we het hadden over de bredere pedagogische opdracht van leerkrachten, vonden respondenten vooral de sociale vorming belangrijk. Dit was zeker zo voor het basisonderwijs (kleuter- en lager onderwijs). In het secundair onderwijs bleef de sociale vorming belangrijk, maar werd de voorbereiding op het latere leven (verdere studies en beroep) als hoofdtaak van de leerkrachten aangeduid. Een bredere pedagogische opdracht voor leerkrachten betekende hoegenaamd niet dat leerkrachten de taak van de ouders zouden moeten overnemen. Het belang van deze bredere pedagogische opdracht daalde ook naargelang de leeftijd van de leerlingen toeneemt; dus de kleuterleidster zou een bredere pedagogische opdracht hebben dan de leerkrachten uit het lager en het secundair onderwijs.

Bij de beoordeling van de bredere pedagogische opdracht van de kleuterleidster, hebben een aantal respondentenkenmerken - zoals leeftijd, diploma, beroepssituatie, al dan niet kinderen hebben, utilitair individualisme en betrokkenheid via anderen - een rol gespeeld. Van deze kenmerken blijven het diploma en het al dan niet hebben van kinderen duidelijk overeind na het controleren op schijnverbanden en/of interactie-effecten. Bij de andere variabelen (leeftijd, beroepssituatie, utilitair individualisme en betrokkenheid via anderen) verdwijnen de oorspronkelijke vastgestelde significante verschillen meermaals onder controle van één of meerdere kernvariabelen. Dit houdt in dat het ook hier weer moeilijk is om aan te geven welke variabelen in welke mate doorslaggevend zijn bij het evalueren van de bredere pedagogische opdracht van de kleuterleidsters. Wat we op basis van onze analyses kunnen zeggen, is dat respondenten zonder kinderen meer belang hechten aan de bredere pedagogische opdracht van kleuterleidsters dan mensen met kinderen en dat mensen met een hoger diploma ook meer belang hechten aan de bredere pedagogische opdracht van kleuterleidsters dan mensen met een lager diploma.

Ook bij de vraag naar de bredere pedagogische opdracht van de leraar lager onderwijs waren er een heleboel respondentenkenmerken die een significant verschil vertoonden. Uiteindelijk bleven ook hier het al dan niet hebben van kinderen en het diploma als enige twee 'zuivere' variabelen over na het controleren voor de vier kernvariabelen. De opinies betreffende de opdracht van de leraar gaan hier in dezelfde richting als bij de kleuterleidster. De overige variabelen vertoonden één of meerdere schijnverbanden en/of interactie-effecten, waardoor het moeilijk wordt van een éénduidig verband te spreken.

Bij de leerkracht secundair onderwijs werd slechts een significant verschil gevonden naargelang de beroepssituatie van de respondenten.

HOOFDSTUK VIII. EVALUATIE VAN DE BERICHTGEVING OVER DE LERAAR IN DE MEDIA

Inleiding

De berichtgeving over de leraar in de media wordt in dit hoofdstuk op twee aspecten beoordeeld. Enerzijds laten we de respondenten evalueren hoe de leraar in de media wordt voorgesteld (al dan niet bekwaam, gemotiveerd, ...), anderzijds vragen we hen ook aan te geven of het lerarenberoep volgens hen voldoende aan bod komt in de media. De onderzoeksmethode die hier aangewend wordt, is de volgende: we leggen de respondenten één of meerdere stellingen voor over de kwaliteit / kwantiteit van de berichtgeving over de leraar in de media. Zij dienen dan aan te geven in hoeverre zij het eens zijn met de stelling(en).

1. Perceptie van de wijze waarop de leraar in de media wordt voorgesteld

In de vragenlijst werden vier items opgenomen die peilen naar de wijze waarop de respondent het beeld van de leraar in de media percipieert. Er werd hierbij geen onderscheid gemaakt naargelang de aard van de media. De respondenten dienden op een vijfpuntenschaal (van 1 = helemaal oneens tot 5 = helemaal eens) te beoordelen in welke mate de leraar in de media als 'bekwaam', 'gemotiveerd', 'tevreden' en 'een harde werker' overkomt.

Deze items werden samengevoegd tot één schaal (α = .67) die aangeeft in welke mate de respondent vindt dat de leraar positief wordt voorgesteld in de media. De mediaan valt samen met het midden van de vijfpuntenschaal (3) en ook de gemiddelde score situeert zich middenin de schaal ($\overline{X}$ = 2.97). De antwoorden volgen dus een symmetrische verdeling.

Met behulp van enkelvoudige variantie-analyses gaan we na welke persoonskenmerken van de respondent verband houden met de wijze waarop men het beeld van de leraar in de media beoordeelt. Er werden significante verschillen gevonden m.b.t. volgende variabelen (cf. tabel B.8.1. in bijlage 8).

- *Verband met leeftijd*

Op basis van de gegevens in tabel 8.1. kan men algemeen stellen dat de indruk van het beeld van de leraar in media positiever is naarmate de leeftijd van de respondenten stijgt. Deze trend wordt bevestigd door de variantie-analyse ($F(5, 954) = 9.63$; $p < .0001$). Het verschil in gemiddelde tussen de leeftijdscategorieën 55 - 64 jaar en 65 - 70 jaar enerzijds en 19 - 24 jaar,

25-34 jaar en 35-44 jaar anderzijds is significant. Ook tussen de leeftijdsgroepen 45-54 jaar enerzijds en 19-24 jaar en 25-34 jaar anderzijds is er een verschil, waarbij ook hier de 'oudere' respondenten het beeld van de leraar in de media als gunstiger beoordelen. Dit significant verschil naargelang leeftijdscategorie handhaaft zich onder controle van de vier kernvariabelen (p is telkens < .0001).

Tabel 8.1. Mate waarin het beeld van de leraar in de media als positief wordt waargenomen, onderscheiden naar leeftijdscategorie (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal respondenten)

Mate waarin het beeld van de leraar in de media als positief wordt waargenomen	$\overline{X}$	S.d.	N
19 tot 24 jaar	2.81	0.72	107
25 tot 34 jaar	2.85	0.74	179
35 tot 44 jaar	2.90	0.63	240
45 tot 54 jaar	3.10	0.66	194
55 tot 64 jaar	3.17	0.72	148
65 tot 70 jaar	3.26	0.72	92

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Respondenten met kinderen hebben een gunstiger beeld van de voorstelling van de leraar in de media dan respondenten zonder kinderen (F (1, 958) = 21.16; p < .0001). Hoewel het verschil tussen de gemiddelden (respectievelijk 3.06 en 2.83) klein is, is het duidelijk significant en blijft het behouden onder controle van de kernvariabelen (voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor diploma: p = .0062, voor eigen schoolbeleving: p < .0001).

- *Verband met diploma*

Mensen beoordelen het beeld van de leraar in de media anders naargelang hun diplomaniveau (F (4, 857) = 12.57; p < .0001). In het algemeen stellen we vast dat mensen die langer school gelopen hebben een negatievere perceptie hebben van het beeld van de leraar in de media dan mensen die minder ver zijn doorgestroomd in het onderwijs (cf. tabel 8.2.). Meer bepaald percipiëren respondenten die hoogstens een diploma lager onderwijs hebben het beeld van de leraar in de media significant positiever dan respondenten die een vorm van hoger secundair onderwijs of hoger onderwijs hebben beëindigd. Verder stellen we een gelijklopend verschil vast tussen respondenten die 'slechts' lager of hoger secundair onderwijs hebben voltooid enerzijds en respondenten met een diploma hoger niet-universitair onderwijs anderzijds. In die

zin is het merkwaardig dat er geen significant verschil is tussen mensen met een diploma lager of hoger secundair onderwijs enerzijds en universitair gediplomeerden anderzijds. De vastgestelde significanties verdwijnen niet onder controle van interesse voor onderwijs (p < .0001), eigen schoolbeleving (p < .0001) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p < .0001).

Tabel 8.2. Mate waarin het beeld van de leraar in de media als positief wordt waargenomen, onderscheiden naar diplomaniveau (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal respondenten)

Mate waarin het beeld van de leraar in de media als positief wordt beoordeeld	$\overline{X}$	S.d.	N
Hoogstens diploma lager onderwijs	3.24	0.76	124
Diploma lager secundair onderwijs	3.12	0.68	178
Diploma hoger secundair onderwijs	2.98	0.74	304
Diploma hoger niet-universitair onderwijs	2.74	0.63	190
Diploma universitair onderwijs	2.86	0.57	66

- *Verband met beroepssituatie en beroepsprestige*

In dezelfde lijn gaat de relatie tussen enerzijds beroepssituatie (F (2, 953) = 18.14; p < .0001) en beroepsprestige (F (2, 855) = 8.10; p = .0003) en de evaluatie van het beeld van de leraar in de media anderzijds. Mensen die niet-beroepsactief zijn (werkzoekenden, arbeidsongeschikten, huismoeders/-vaders of gepensioneerden) ($\overline{X}$ = 3.18) beoordelen het beeld van de leraar in de media gunstiger dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = 2.89) en studenten ($\overline{X}$ = 2.77). Geen enkele controlevariabele oefent hierop een invloed uit (voor interesse voor onderwijs: p < .0001, voor diploma: p = .0124, voor eigen schoolbeleving: p < .0001, voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p < .0001).

Verder hebben mensen met een laag ($\overline{X}$ = 3.09) of middelmatig beroepsprestige ($\overline{X}$ = 3.01) een positievere perceptie van het beeld van de leraar in de media dan respondenten met een hoog beroepsprestige ($\overline{X}$ = 2.85). Dit verband blijft behouden onder controle van interesse voor onderwijs (p = 0.0007), eigen schoolbeleving (p < .0001) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (p = .0024), het verdwijnt echter onder controle van diploma (p = .8611).

- *Verband met utilitair individualisme*

De vastgestelde groepsverschillen op basis van de graad van 'utilitair individualisme' van de respondenten zijn weinig eenduidig (F (2, 957) = 3.89; p = .0208) en anders dan men logischerwijze zou verwachten. Mensen die als sterk utilitair individualistisch werden gecategoriseerd ($\overline{X}$ = 3.07) beoordelen het beeld van de leraar in de media immers als positiever dan de middelmatig utilitaristisch ingestelde personen ($\overline{X}$ = 2.92). 'Zwak utilitair individualisten' onderscheiden zich evenwel niet ($\overline{X}$ = 2.97). Utilitarisme heeft dus geen echt uitgesproken impact op de perceptie van het beeld van de leraar in de media. Wanneer we nagaan of we hier dan misschien met schijnverbanden te maken hebben, stellen we vast dat dit in drie van de vier gevallen niet zo is (voor interesse voor onderwijs: p = .0285, voor eigen schoolbeleving: p = .0124 en voor tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p = .0290). Echter, onder controle van diploma (p = .1869) kunnen we wel spreken van een schijnverband.

Andere persoonskenmerken van de respondenten blijken geen rol van betekenis te spelen inzake de perceptie van het beeld van de leraar in de media. Er werden geen significante verschillen gevonden tussen *mannen en vrouwen* voor wat betreft de beoordeling van het beeld van de leraar in de media. Ook de betrokkenheid van mensen op het onderwijs (door *eigen professionele betrokkenheid bij het onderwijs* of deze van *significante anderen, vrijwilligerswerk in een school* en *interesse voor het onderwijs*) blijkt geen invloed te hebben op zijn perceptie van het beeld van de leraar in de media. Merkwaardig is dat dit eveneens geldt voor de *eigen schoolbeleving* en de *tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen.*

2. Oordeel over de kwantiteit van de berichtgeving over het lerarenberoep in kranten en op tv

De respondenten werd gevraagd om aan te geven in welke mate ze het eens zijn met de uitspraak 'De kranten en tv zouden wat meer aandacht moeten besteden aan het beroep van leraar'. Er werd wederom gebruik gemaakt van een vijfpuntenschaal waarbij 1 betekent dat men het helemaal oneens is en 5 dat men het helemaal eens is. Opvallend is dat bijna de helft (45%) van de respondenten het hier (helemaal) mee eens is.

De variantie-analyses wijzen uit dat bepaalde kenmerken van de respondent verband houden met zijn/haar oordeel over de kwantiteit van de berichtgeving over de leraar (cf. tabel B.8.2. in bijlage 8).

- *Verband met leeftijd*

Het blijkt dat oudere respondenten negatiever oordelen over de kwantiteit van de informatie over het lerarenberoep in kranten en op televisie (F (5, 946) = 7.86; p < .0001) (cf. tabel 8.3.). Nochtans oordelen zij positiever wat de inhoud betreft (cf. 8.1.). Respondenten in de leeftijdsklassen 55 - 64 jaar ($\overline{X}$ = 3.28) en 65 - 70 jaar ($\overline{X}$ = 3.71) vinden significant meer dan de jongste respondenten (voor 19 tot 24 jaar: $\overline{X}$ = 2.89) dat kranten en tv meer aandacht moeten besteden aan het lerarenberoep. Voor de leeftijdscategorie 65 - 70 jaar ($\overline{X}$ = 3.71) trekt dit verschil zich door tot de leeftijdsgroepen 25 - 34 jaar ($\overline{X}$ = 3.02) en 35 - 44 jaar ($\overline{X}$ = 3.14).

Ook tussen de groep 45 - 54 jaar ($\overline{X}$ = 3.38) enerzijds en de groepen 19 - 24 jaar ($\overline{X}$ = 2.89) en 25 - 34 jaar ($\overline{X}$ = 3.02) anderzijds treden er significante verschillen op. Wel blijkt ook hier dat de oudste groep respondenten meer ontevreden is over de kwantiteit van de berichtgeving over de leraar. Deze significante verschillen blijven bestaan onder controle van de vier kernvariabelen: interesse voor onderwijs, eigen schoolbeleving, diploma en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen (telkens p-waarde < .0001).

Tabel 8.3. Oordeel over de kwantiteit van de berichtgeving over het lerarenberoep in kranten en op tv, onderscheiden naar leeftijdscategorie (gemiddelden, standaarddeviatie en aantal respondenten)

Kranten en TV zouden wat meer aandacht moeten besteden aan het beroep van leraar	$\overline{X}$	S.d.	N
19 tot 24 jaar	2.89	1.08	106
25 tot 34 jaar	3.02	1.11	178
35 tot 44 jaar	3.14	1.06	239
45 tot 54 jaar	3.38	1.09	197
55 tot 64 jaar	3.28	1.16	148
65 tot 70 jaar	3.71	0.95	84

- *Verband met beroepssituatie*

Respondenten die niet-beroepsactief zijn (werkzoekenden, arbeidsongeschikten, huismoeders/vaders en gepensioneerden) ($\overline{X}$ = 3.18) menen significant meer dan beroepsactieven ($\overline{X}$ = 2.91) en studenten ($\overline{X}$ = 2.78) dat kranten en tv meer moeten berichten over de leraar (F (2, 945) = 13.50; p < .0001). Ook hier kunnen we in geen geval spreken van een schijnverband (voor interesse voor onderwijs, diploma, eigen schoolbeleving, diploma en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen: p < 0.0001).

- *Verband met het al dan niet hebben van kinderen*

Niet geheel onverwacht, beoordelen respondenten met kinderen de kwantiteit van de berichtgeving in kranten en tv negatiever dan mensen zonder kinderen ($F(1, 950) = 4.93$; $p = 0.0267$). De gemiddelden zijn respectievelijk 3.25 en 3.08. Dit significant verschil blijft echter niet behouden onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0764$) en diploma ($p = .3295$). Onder controle van eigen schoolbeleving handhaaft de significantie zich ($p = .0218$).

- *Verband met utilitair individualisme*

De groepsverschillen op basis van de graad van 'utilitair individualisme' van de respondenten zijn opnieuw weinig eenduidig ($F(2, 949) = 3.69$; $p = .0253$). Zo wordt een significant verschil vastgesteld tussen zwak utilitair individualisten en middelmatig utilitair individualisten, in de zin dat de eerste groep negatiever oordeelt over de kwantiteit van de berichtgeving over de leraar in kranten en tv. Respondenten die als sterk utilitair individualistisch worden gecategoriseerd, onderscheiden zich evenwel niet. Wanneer we controleren voor schijnverbanden, zien we dat het significant verschil tussen zwak en matig utilitair individualisten behouden blijft onder controle van diploma ($p = .0309$) en eigen schoolbeleving ($p = .0266$), maar dat het verdwijnt onder controle van interesse voor onderwijs ($p = .0794$) en tevredenheid over de leerkrachten van hun kinderen ($p = .1377$).

3. Besluit

Dit hoofdstuk in verband met de berichtgeving over de leerkracht in de media werd opgesplitst in twee componenten van die berichtgeving; namelijk kwaliteit (manier waarop de leerkracht in de media wordt voorgesteld) en kwantiteit (komt het beroep voldoende aan bod in de media).

Met betrekking tot het eerste item kunnen we een vrij algemeen beeld ophangen op basis van een aantal respondentenkenmerken; namelijk het zijn vooral ouderen, mensen met kinderen, mensen met een laag diploma en niet-beroepsactieven die eerder een positief beeld van de leerkracht in de media terugvinden.

Met betrekking tot de kwantiteit van de berichtgeving in de media, houden we na controle voor schijnverbanden en interactie-effecten enkel leeftijd en beroepsprestige over als factoren die duidelijk een invloed hebben op de beoordeling. Algemeen kunnen we stellen dat vooral ouderen en niet-beroepsactieven vinden dat er in de media onvoldoende aandacht wordt besteed aan de leerkracht.

CONCLUSIE SURVEY

In dit tweede deel is gerapporteerd over de analyse van de survey. Globaal kunnen we stellen dat er ook in deze studie indicaties zijn dat de maatschappelijke onderwaardering van leraren veeleer een "mythe" is (cf. o.a. Sikkes, 2000).

Zowel wanneer gevraagd wordt naar de eigen schoolbeleving als naar de tevredenheid over de leraren van de kinderen, geeft de Vlaamse bevolking blijk van een grote appreciatie voor (hun) leraren. Wel is de tevredenheid over de leraren in het basisonderwijs iets groter dan over hun collega's in het secundair onderwijs.

Dit verschil tussen beide onderwijsniveaus wordt tevens weerspiegeld in de persoonlijke waardering die Vlamingen uiten voor de wijze waarop leraren hun werk doen. Algemeen kunnen we stellen dat leraren zowel in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs als het secundair onderwijs op een hoge waardering voor hun werk kunnen rekenen. Maar ook hier zien we dat de waardering het grootst is voor leraren in het basisonderwijs. Verder valt op dat ook leraren in het buitengewoon onderwijs zeer hoog worden gewaardeerd. Bekeken naar onderwijsvormen in het secundair onderwijs blijkt dat de Vlaamse bevolking het meest waardering uit voor leraren in het BSO en het minst voor leraren in het KSO (let wel, nog steeds 60% van de respondenten geeft aan veel tot zeer veel waardering te hebben voor leraren in deze onderwijsvorm).

Aansluitend bij de hoge waardering die mensen uiten voor leraren, stellen we vast dat de bredere samenleving in het algemeen behoorlijk tevreden is over het functioneren van leraren. In het algemeen komen leraren tegemoet aan de maatschappelijke verwachtingen. Wel meent die bredere samenleving dat leraren enigszins tekort schieten op het vlak van ondersteuning van leerlingen met leermoeilijkheden.

Belangrijk is dat de waardering voor leraren en de (on)tevredenheid over het functioneren van leraren samenhangt met een aantal achtergrondkenmerken van de respondenten. Vooral de variabelen die wijzen op positieve ervaringen en contacten met school en leraren beïnvloeden de waardering van leraren in gunstige zin. We vatten hieronder de voornaamste bevindingen samen.

Het is voor de hand liggend dat zowel de eigen schoolbeleving als de tevredenheid over de leraren van de kinderen een invloed hebben. Zoals we verwachten gaat een zeer positieve

schoolbeleving of zeer positieve ervaringen met de leraren van de kinderen gepaard met een hogere waardering en een hogere tevredenheid over leraren.

Verder kunnen we uit de resultaten opmaken dat een sterkere interesse voor onderwijs een gelijkaardig effect heeft. Dit geldt vooral voor de waardering van leraren in elke onderwijsvorm van het secundair onderwijs, voor het basisonderwijs is dit verband minder eenduidig. Aansluitend hierbij stellen we vast dat mensen die zich vroeger of nu als vrijwilliger in een school engageren, een grotere waardering uiten voor leraren in het TSO, BSO, KSO, alsook voor leraren in het buitengewoon onderwijs.

Ook is het opvallend dat de mate van utilitair individualistische ingesteldheid van de respondent samenhangt met de tevredenheid over het functioneren van leraren alsook met de waardering voor leraren in het ASO, TSO, BSO en - in mindere mate - KSO. Mensen die sterk individualistisch ingesteld zijn, uiten de minste waardering voor deze leraren.

Inzake de waardering voor leraren is het verband met leeftijd, diploma en beroep weinig eenduidig. Deze persoonskenmerken zijn meer betekenisvol in hun samenhang met de tevredenheid over het functioneren van leraren. Wie zelf professionele ervaring heeft in het onderwijs, beoordeelt leraren positiever. Verder blijkt dat de tevredenheid over leraren daalt naarmate het diplomaniveau of het beroepsprestige van de respondent afnemen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat mensen die zelf minder ver zijn doorgestroomd in het schoolsysteem, hier in zekere zin de leraren voor verantwoordelijk stellen.

Afgezien van deze (kleine) verschillen in waardering naargelang het onderwijsniveau en de onderwijsvorm waarin de leraar werkt en naargelang bepaalde achtergrondkenmerken van de respondent, wijzen de resultaten van deze survey erop dat de Vlaamse bevolking in het algemeen (veel) waardering heeft voor leraren. Wanneer evenwel expliciet gevraagd wordt om de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep te beoordelen op het vlak van maatschappelijke waardering, dan stellen we vast dat de Vlamingen menen dat de samenleving als geheel hun eigen individueel respect voor leraren veel minder deelt. Ook het feit dat de respondenten een – weliswaar lichte – afname in de maatschappelijke waardering voor leraren percipiëren, kan wijzen op een tegenstelling tussen de persoonlijke waardering die men heeft voor leraren en de perceptie van de waardering door de samenleving. De negatieve beeldvorming over het beroep wordt dus eigenlijk op een kunstmatige manier in stand gehouden.

Naast een beeld van de maatschappelijke *waardering* voor leraren geeft deze studie enige indicaties betreffende de *status* van het lerarenberoep. Deze werd in vergelijkend perspectief bestudeerd. De respondenten dienden kleuterleidsters, onderwijzers, regenten en licentiaten op verschillende dimensies (loon, kennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en aanzien) te

vergelijken met twee andere beroepen die in de beroepsprestigeschaal van Elchardus (1979) in de nabijheid van het betreffende lerarenberoep liggen. Deze werkwijze legt zekere beperkingen op met betrekking tot de interpretatie. We kunnen immers geen uitspraak doen over de status van het lerarenberoep op zich, enkel over de status van de onderscheiden lerarenberoepen ten opzichte van de status van twee andere beroepen. De resultaten bevestigen trouwens dat de status van het lerarenberoep geen eenduidig, vastliggend gegeven is. Afhankelijk van het beroep waarmee vergeleken wordt, wordt de leraar soms veel hoger ingeschat (b.v. de onderwijzer versus de secretaresse) en dan weer veel lager (b.v. de licentiaat versus de apotheker). Ook zijn de verschillen naargelang het profiel van de respondenten gering en weinig eenduidig. De interesse voor het onderwijs speelt de meest betekenisvolle rol, met name voor de inschatting van de status van de kleuterleidster. Respondenten met een sterke belangstelling voor onderwijs, schatten de status van deze lerarengroep significant hoger in dan anderen.

Een belangrijke vaststelling is dat de verschillende lerarengroepen in het algemeen en in vergelijking met de andere beroepen vooral hoog scoren wat betreft de inschatting van het maatschappelijk nut, gemiddeld voor kennis en laag voor loon. Dit sluit aan bij de bevindingen van Van Houtvinck (1975). De resultaten met betrekking tot verantwoordelijkheid en aanzien zijn evenwel minder eenduidig en komen niet overeen met de vaststellingen van Van Houtvinck (1975). We kunnen hieruit afleiden dat het lerarenberoep te kampen heeft met statusinconsistentie. Dit betekent dat er een spanning heerst tussen de verschillende dimensies die samen een indicator zijn van het concept 'status'. Immers, de publieke opinie is er duidelijk van overtuigd dat leraren in elk onderwijsniveau een belangrijke maatschappelijke functie vervullen. Tegelijkertijd wordt evenwel aangegeven dat de verloning en - in mindere mate - het aanzien van leraren niet in verhouding staan tot die belangrijke maatschappelijke rol.

Hierbij aansluitend blijkt uit deze studie dat beginnende leraren volgens de publieke opinie gemiddeld eerder te weinig dan te veel verdienen. Dit geldt in het bijzonder voor beginnende regenten. De betrokkenheid van de respondenten bij het onderwijs houdt verband met hun opinie over het loon van beginnende leraren. Wie kinderen heeft, zich sterk voor onderwijs interesseert en/of familie of vrienden heeft die in het onderwijs werken, is er meer van overtuigd dat beginnende leraren meer zouden mogen verdienen. Ook de utilitair individualistisch ingesteldheid speelt een rol. Vooral mensen die als weinig utilitair individualistisch worden getypeerd, menen dat de aanvangslonen in het onderwijs zouden moeten verhoogd worden.

Naast de bevindingen inzake de algemene waardering en de status van leraren stellen we vast dat de samenleving er zich wel van bewust is dat het lerarenberoep de voorbije decennia sterk

veranderd is. In deze survey komt naar voor dat de Vlaamse bevolking de werk*druk* voor leraren in grote mate onderkent. Toch blijkt ook dat ongeveer de helft van de respondenten ofwel geen idee heeft over de arbeids*tijd* van leraren ofwel meent dat de meeste leraren (vooral in het secundair onderwijs) minder dan 38 uur per week werken. Dit idee leeft vooral bij de oudste (+ 65 jaar), de minst opgeleide (hoogstens lager onderwijs), de minst bij het onderwijs betrokkenen en de sterkst individualistisch ingestelde respondenten. Het zijn in zekere mate diezelfde groepen (met name laagst opgeleiden, weinig interesse voor onderwijs, geen familie of vrienden die in het onderwijs werken en sterk utilitair individualisten) die de arbeidsvoorwaarden van leraren het meest aantrekkelijk vinden. Dit kan erop wijzen dat het vooral deze groepen in de Vlaamse bevolking zijn die het minst goede beeld hebben van wat het lerarenberoep inhoudt.

In verband met de opdracht van leraren in de huidige maatschappij valt het belang van de opvoedende taak op. Bijna alle respondenten vinden dat leraren en ouders partners (zouden moeten) zijn in de opvoeding. Ruim drie kwart van de bevraagden geeft aan dat de opvoedende taak van de leraar groter wordt, enerzijds omdat ouders over het algemeen minder tijd kunnen besteden aan de opvoeding van hun kinderen, maar meer nog omdat de samenleving ingewikkelder wordt. Toch vindt slechts een kleine meerderheid van de respondenten dat de maatschappij op dit vlak te veel van de leraar verwacht. Ruim de helft van de bevraagden meent dat het de taak is van de leraar om in te spelen op wat in de maatschappij aan opvoeding ontbreekt, wat niet impliceert dat de kerntaken van het onderwijs (o.a. voorbereiding op verdere studies of op het beroepsleven) of de vakdeskundigheid van leraren (in het secundair onderwijs) als minder belangrijk worden beschouwd. Ook is het duidelijk dat de samenleving niet verwacht dat de leraar de opvoedingstaak van de ouders overneemt. Inzake de bredere pedagogische opdracht voor de leraar wordt immers vooral de nadruk gelegd op sociale vorming.

Met betrekking tot het belang dat mensen hechten aan een bredere pedagogische opdracht voor de leraar vinden we vooral verschillen voor de leraren in het kleuter en het lager onderwijs. Algemeen valt op dat vooral hoger geschoolden en zwak utilitair individualistisch ingestelde mensen de bredere pedagogische opdracht het belangrijkst vinden.

In de survey komt verder naar voor dat ongeveer de helft van de respondenten, vooral mensen ouder dan 55, meer aandacht vraagt voor de leraar in de media. Over de wijze waarop de leraar in media wordt voorgesteld, lopen de meningen vrij sterk uiteen. Wel kunnen we stellen dat vooral mensen jonger dan 45 en hoger geschoolden het beeld van de leraar in de media het meest negatief percipiëren.

DEEL III

ANALYSE VAN DE DELPHI-STUDIE

INLEIDING

In de derde en laatste onderzoeksfase werden de geïnventariseerde knelpunten en voorstellen van de verschillende bevraagde groepen (directe onderwijsbetrokkenen en publieke opinie) op elkaar betrokken en opnieuw getoetst aan de wetenschappelijke literatuur. Op basis daarvan werden een aantal voorstellen voor beleidsmaatregelen uitgewerkt die kunnen bijdragen tot de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep. Om deze mogelijke maatregelen aangaande het bevorderen van de maatschappelijke waardering van leraren te evalueren, werd geopteerd voor een Delphi-onderzoek. Deze onderzoeksmethode is immers geschikt om een gestructureerd communicatieproces tussen onderwijsbetrokkenen op gang te brengen en zo verschillende standpunten en argumenten te exploreren. In hoofdstuk I verantwoorden we de keuze voor deze onderzoeksmethode en beschrijven we de gehanteerde werkwijze. Hoofdstuk II beschrijft de resultaten van de Delphi-studie.

HOOFDSTUK I. METHODOLOGIE VAN DE DELPHI-STUDIE

1. De Delphi-methode nader omschreven

De Delphi-techniek is in het begin van de jaren vijftig ontwikkeld als een manier om zicht te krijgen op de opinies van experts zonder de respondenten met elkaar in contact te brengen. Oorspronkelijk werd de Delphi-methode alleen gehanteerd om, op basis van de opinies van deskundigen, ontwikkelingen in de toekomst te voorspellen (Ludwig, 1997). Volgens Van Tulder et al. (1989) is de Delphi-methode een beproefde techniek voor het leveren van een bijdrage aan het oplossen van een probleem door het belichten van zoveel mogelijk facetten vanuit een veelheid van gezichtspunten. Het doel van de meeste Delphi-toepassingen is een betrouwbare en creatieve verkenning van standpunten en de productie van gepaste informatie met het oog op beleidskeuzes (Adler & Ziglio, 1996).

De Delphi-methode bestaat uit de raadpleging van een groep vooraf geselecteerde experts (Adler & Ziglio, 1996). Essentieel is dat meerdere vraagrondes worden georganiseerd en dat bij elke nieuwe ronde de deelnemers worden geconfronteerd met de inzichten van de andere geraadpleegde deskundigen. Het is immers de bedoeling om een proces van stapsgewijze oordeelsvorming op gang te brengen en daardoor de bruikbare latente kennis die bij deskundigen aanwezig is, boven het individuele niveau uit te tillen.

Ondanks de veelheid aan specifieke Delphi-varianten die in de specifieke vakliteratuur beschreven worden, zijn er slechts enkele hoofdvormen die duidelijk van elkaar kunnen worden onderscheiden. Van Houten (1985) somt ze als volgt op[35].

Real time-Delphi

Deze Delphi-variant confronteert de respondenten rechtstreeks met elkaar, nadat de centrale discussiepunten aan de hand van vragenlijsten werden voorbereid. De resultaten hoeven dan niet na elke vragenronde te worden gerapporteerd. Een nadeel is wel dat het persoonlijke prestige en de invloed van experts bij de uiteindelijke besluitvorming een belangrijke rol spelen, daar ze rechtstreeks met elkaar in discussie treden.

---

[35] Hierbij wordt opgemerkt dat de verschillende varianten elkaar niet hoeven uit te sluiten.

Conventionele Delphi

In deze variant worden de panelleden niet rechtstreeks met elkaar geconfronteerd. De gehele procedure gebeurt schriftelijk met voorgestructureerde vragenlijsten. De anonimiteit van de deskundigen is gewaarborgd zodat de besluitvorming niet door negatieve groepsdynamische processen kan worden beïnvloed.

Beleidsgerichte Delphi

Hier ligt de klemtoon op een analyse van de problemen en meningsverschillen over een specifieke beleidsmaatregel of een geheel van maatregelen. Het is niet de bedoeling om steeds een consensus onder de respondenten te bereiken. De aandacht gaat veeleer uit naar de argumenten pro en contra die de deelnemers over de specifieke maatregel naar voren brengen. Meestal worden ook in deze variant de deelnemers niet direct met elkaar geconfronteerd. Soms wordt in de laatste vraagronde echter van het anonimiteitprincipe afgeweken en sluit men de procedure af met een mondelinge groepsbijeenkomst.

2. De Delphi-methode in dit onderzoek

Het doel dat wij in dit onderzoek met de Delphi-studie vooropstellen is het evalueren van mogelijke maatregelen aangaande het bevorderen van de maatschappelijke waardering van leraren. We kunnen stellen dat deze doelstelling aansluit bij het hoger beschreven doel van een Delphi-studie, namelijk een betrouwbare en creatieve verkenning van standpunten en de productie van gepaste informatie met het oog op beleidskeuzes.

De variant die het best bij onze specifieke doelstellingen aansluit, is een conventionele Delphi. Deze studie beoogt immers geen evaluatie van geplande beleidsmaatregelen maar wel het genereren van mogelijke initiatieven die de onderwijsoverheid zou kúnnen nemen om de maatschappelijke waardering van leraren te bevorderen.

We maken gebruik van voorgestructureerde vragenlijsten die we aan een aantal panels van onderwijsbetrokkenen zullen voorleggen. Door de wijze van bevragen willen we voorkomen dat de deelnemers beïnvloed worden door eventuele dominantie van bepaalde respondenten of zich bescheiden opstellen uit ontzag voor bepaalde andere deelnemers. De anonieme verzameling van de gegevens maakt dat deelnemers makkelijker bij hun eigen standpunt kunnen blijven of eventueel dit standpunt nog kunnen verscherpen of bijstellen. Er treedt immers geen openlijk gezichtsverlies op. Bovendien zullen allerhande machtsmechanismen en belangenconflicten een minder grote rol spelen dan in de andere varianten (Dehais, 1999).

3. Organisatie en verloop van het Delphi-onderzoek

3.1. Keuze van de respondenten

Gezien de aard van het in deze studie onderzochte onderwerp hebben wij getracht om in de Delphi-studie een zo breed mogelijke groep van inhouds- en ervaringsdeskundigen te bevragen. Enerzijds hebben we ons gericht op de groepen directe onderwijsbetrokkenen die ook in de eerste onderzoeksfase (panels, cf. deel I, hoofdstuk I) aan bod kwamen: leerlingen, ouderkoepels, leraren, schoolleiders, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, studenten uit de lerarenopleiding, leden van de inspectie, onderwijsvakbonden en onderwijskoepels.

Daarnaast werden enkele groepen opgenomen die als 'referentiepunten binnen de samenleving' gezien worden: journalisten, ambtenaren van het departement Onderwijs, verantwoordelijken uit de socio-culturele sector en de welzijnssector en vormingsverantwoordelijken uit de profitsector.

Doordat iemand in een bepaalde groep verkeert, kan verondersteld worden dat hij of zij oog heeft voor precies die argumenten, zienswijzen, verwachtingen en wensen die binnen die groep leven. De verwachting is dat door het vertegenwoordigd zijn van vele groepen belanghebbenden het complete beeld naar voren komt (Swanborn, 1991).

Gezien de doelstellingen en de context van deze Delphi-studie werden de respondenten in de verschillende groepen geselecteerd op basis van een combinatie van hun ervaring en expertise enerzijds en de positie die zij in het Vlaamse onderwijsland innemen anderzijds. Ook werd binnen de groepen gestreefd naar een maximale spreiding over de verschillende onderwijsnetten.

Wij menen op deze manier de meest interessante perspectieven aangaande de maatschappelijke waardering van leraren in de studie te hebben betrokken.

3.2. Respons en non-respons

De doelstelling bij de aanvang van de Delphi-studie was om per groep minstens drie respondenten in het onderzoek te betrekken. Om mogelijke non-respons op te vangen, werd voor elk van de groepen aan vier of vijf personen gevraagd aan het onderzoek deel te nemen. Omdat we een lagere respons in de profitsector verwachtten, werden voor deze respondentengroep zeven personen geselecteerd.

In totaal werden 68 personen verzocht aan de Delphi-studie te participeren, 52 hiervan hebben hun medewerking verleend aan de eerste vragenronde. Binnen de groep respondenten is er een

behoorlijke spreiding over de verschillende groepen belanghebbenden; enkel voor de pedagogische begeleiding, de koepels en de onderwijsvakbonden zijn er telkens slechts twee reacties.

De vragenlijst bij de tweede ronde werd enkel verzonden naar de respondenten die aan de eerste ronde hebben deelgenomen. Deze vragenlijst werd door 45 personen beantwoord. In deze ronde zijn er meer groepen waar de respons niet tegemoet komt aan de vooropgestelde doelstelling: zowel voor de groepen pedagogisch begeleiders, koepels, vakbonden, studenten uit de lerarenopleiding en journalisten zijn er minder dan drie reacties.

Gezien de eigenheid van het Delphi-onderzoek in het algemeen en de functie van de tweede vragenronde in dit specifieke onderzoek, is er evenwel geen aanleiding om de enigszins beperktere respons bij de genoemde respondentengroepen te problematiseren.

3.3. Verloop van de Delphi-studie

3.3.1. Eerste ronde

De vragenlijst van de eerste ronde is gebaseerd op de bevindingen uit de panelgesprekken en de survey. Eerst werden de te bevragen thema's vastgelegd (cf. onderzoeksvragen): de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van leraren, de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep en de maatschappelijke waardering van leraren. Voor elk van deze thema's werd samengevat welke knelpunten aangegeven werden in de vorige onderzoeksfasen. Op basis van de standpunten en voorstellen van de verschillende bevraagde groepen in de panels (onderwijsbetrokkenen) en de survey (publieke opinie) werden in de vragenlijst voor de Delphi een aantal voorstellen geformuleerd. Aan de respondenten werd gevraagd om deze voorstellen te beoordelen en vervolgens te categoriseren volgens belangrijkheid. Tot slot werd aan de hand van twee zogenaamde effectvragen een specifieke topic behandeld, namelijk de evaluatie van leraren. Meer bepaald werd de respondenten gevraagd naar hun mening betreffende mogelijke effecten van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren enerzijds en een herziening van het systeem van de vaste benoeming anderzijds.

De respondenten kregen tevens de kans om m.b.t. voorgelegde knelpunten eigen voorstellen te formuleren. Bovendien werd de respondenten telkens de mogelijkheid geboden hun eigen standpunten en keuzes nader toe te lichten. Aan het eind werd ruimte gelaten om algemene bedenkingen te formuleren.

In bijlage 12 geven we de inhoud van de vragenlijst bij de eerste ronde weer.

3.3.2. Tweede ronde

De vragenlijst bij de tweede ronde van de Delphi-studie presenteerde een samenvatting van de resultaten van de eerste ronde en gaf de respondenten de kans hun originele antwoorden te herzien en aan te vullen in het licht van de eerdere bijdragen van de gehele onderzoeksgroep. In deze tweede vragenronde werd specifieke aandacht besteed aan die maatregelen waarover onder de respondenten aanzienlijke onenigheid bestond. Daarnaast werden een aantal elementen bevraagd die op basis van de antwoorden op de eerste vragenlijst onvoldoende waren uitgewerkt. Dit houdt in dat enkele voorstellen uit de eerste vragenlijst werden aangepast en aangevuld op basis van de reacties van de respondenten en opnieuw voorgelegd aan elk van de groepen. Tevens werden de respondenten geconfronteerd met enkele nieuwe voorstellen die in de eerste vragenronde werden aangebracht.

In bijlage 13 geven we de inhoud van de vragenlijst bij de tweede ronde weer.

HOOFDSTUK II. RESULTATEN VAN DE DELPHI-STUDIE

In onderstaande rubrieken geven we een synthese van de antwoorden van de respondenten op de verschillende vragenrondes van de Delphi-studie weer. De resultaten van de eerste en tweede ronde worden samengebracht in één geheel. In de synthese geven we telkens expliciet aan welke gegevens afkomstig zijn uit de eerste en uit de tweede vragenronde.

De structuur van de beschrijving sluit aan bij de structuur van de vragenlijsten. Er worden drie delen onderscheiden. Het eerste deelhoofdstuk behandelt mogelijke voorstellen voor beleidsmaatregelen die leraren meer mogelijkheden moeten geven om tegemoet te komen aan de maatschappelijke verwachtingen zoals deze naar voor komen uit de survey bij de publieke opinie. Het tweede deelhoofdstuk beschrijft de reacties van de respondenten op een aantal voorstellen die gericht zijn op het bevorderen van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. We maken hierbij een onderscheid tussen maatregelen die verband houden met een verbetering van de arbeidsvoorwaarden van leraren (statuut, verloning, ...) en maatregelen die specifiek bedoeld zijn om de werkdruk voor leraren te verminderen. Het derde deelhoofdstuk richt zich op voorstellen om de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt. In een vierde en laatste deelhoofdstuk beschrijven we de (kwantitatieve) antwoorden van de respondenten op een aantal vragen betreffende mogelijke effecten van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren enerzijds en mogelijke effecten van een herziening van het systeem van de vaste benoeming anderzijds.

1. Maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van leraren

1.1. Inleiding

Zowel in de panelgesprekken als in het opinie-onderzoek bij de Vlaamse bevolking wordt aangegeven dat het onderwijs in deze snel evoluerende samenleving nieuwe opdrachten krijgt. Vooral de opvoedende taak van leraren wordt beklemtoond. Uit de resultaten van de bevraging bij de Vlaamse bevolking blijkt dat de samenleving enerzijds een grote vakdeskundigheid van leraren verwacht maar anderzijds vindt dat de leraar ook een belangrijke pedagogische opdracht heeft. In tegenstelling tot wat sommige leraren en andere onderwijsbetrokkenen denken, verwacht de samenleving evenwel niet dat de leraar de opvoedingstaak van de ouders overneemt. Inzake de bredere pedagogische opdracht voor de leraar wordt immers vooral de nadruk gelegd op sociale vorming (b.v. kinderen en jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen).

Het is belangrijk om te beklemtonen dat in alle panelgesprekken de deelnemers kritische bedenkingen uiten over de mogelijkheden die leraren hebben om te voldoen aan de nieuwe en bijkomende verwachtingen die ten aanzien van het onderwijs geuit worden. Volgende knelpunten worden genoemd: overladen leerplannen, te grote klasgroepen, een tekort aan ondersteuning en vorming bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen, de praktijkschok voor beginnende leraren en een gebrekkige infrastructuur in de scholen.

Uitgaande van dit spanningsveld en de aangegeven knelpunten werd in de eerste Delphi-ronde gevraagd om een aantal voorstellen te beoordelen die de bedoeling hebben leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit voeren en aldus tegemoet te komen aan de geschetste maatschappelijke verwachtingen. Aansluitend bij de door de onderzoekers geformuleerde beleidsmaatregelen konden de respondenten eigen voorstellen formuleren. Een aantal van deze nieuwe voorstellen werden in de tweede vragenronde aan de hele groep respondenten voorgelegd.

Inhoudelijk kunnen we in de beleidsvoorstellen verschillende componenten onderscheiden die gerelateerd zijn aan de bevindingen uit de literatuurstudie en de panelgesprekken. Een aantal voorgestelde maatregelen zijn gericht op het bevorderen van de professionele ontwikkeling van leraren. Eén voorstel heeft betrekking op een verbetering van de infrastructuur. Andere voorstellen houden verband met een verbreding van de professionaliteitsopvatting bij leraren (cf. deel I, hoofdstuk II: Hoyle, extended professionality). Een laatste groep beleidsmaatregelen is specifiek bedoeld voor leraren die werken met leerlingen die specifieke zorg behoeven.

1.2. Voorstellen gericht op de professionele ontwikkeling van leraren

In beide vragenlijsten werden maatregelen opgenomen die gericht zijn op het bevorderen van de professionele ontwikkeling van leraren. Zowel in de eerste als in de tweede ronde dienden de respondenten in de eerste plaats aan te geven of ze het al dan niet eens zijn met de geformuleerde voorstellen. Vervolgens werd gevraagd om voor de voorstellen waarmee men het eens is aan te geven hoe belangrijk men deze vindt om leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit te voeren. Hiervoor werd een driepuntenschaal gebruikt: onbelangrijk of niet ter zake (1), min of meer belangrijk (2) of zeer belangrijk (3). Tabel 1.1. geeft voor beide vragenrondes een overzicht van de resultaten betreffende de maatregelen die gericht zijn op de professionele ontwikkeling van leraren.

Over het algemeen stellen we vast dat er voor de meeste voorgestelde maatregelen uit de eerste ronde een groot draagvlak is bij de verschillende onderwijsbetrokkenen. Slechts met betrekking

tot het voorstel om de opleidingsduur en het -niveau van de lerarenopleidingen te verhogen, verschillen de respondenten sterk van mening.

Ofschoon de meeste voorstellen dus door een ruime meerderheid van de onderwijsbetrokkenen aanvaard worden, formuleerden verscheidene respondenten zinvolle opmerkingen en nuanceringen bij de voorgestelde beleidsmaatregelen. Een aantal van deze elementen werden als nieuwe voorstellen opgenomen in de tweede vragenlijst. Uit tabel 1.1. blijkt dat ook deze voorstellen telkens door een grote groep respondenten ondersteund worden.

Tabel 1.1. Beoordeling van de voorstellen bedoeld om **leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit voeren** (in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2)[36]

	RONDE 1				RONDE 2			
	Eens	Oneens	Geen uitspraak	Belang	Eens	Oneens	Geen uitspraak	Belang
Voorstellen gericht op de professionele ontwikkeling van leraren								
Meer inhoudelijke ondersteuning en begeleiding voor leraren tijdens de invoering van onderwijsvernieuwingen.	94.3	0	5.7	$\overline{X} = 2.57$				
Een betere spreiding van onderwijsvernieuwingen, zodat scholen en leraren meer tijd hebben om deze in te voeren.	80.8	9.6	9.6	$\overline{X} = 2.36$				
Leraren meer kansen bieden om nieuwe competenties te verwerven, door hen op geregelde tijdstippen in hun loopbaan de mogelijkheid te geven tot een leersabbat (langere tijd vrijgesteld worden om nascholing te volgen) met behoud van loon.	92.3	7.7	0	$\overline{X} = 2.46$				
Opleidingsduur en -niveau van de lerarenopleidingen verhogen, zodat deze beter aansluiten bij de huidige maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs	50	46.2	3.8	$\overline{X} = 2.04$				
Een meer geleidelijke ingroei van beginnende leraren in het beroep, door hen andere verantwoordelijkheden te geven dan meer ervaren leraren.	88.5	9.6	1.9	$\overline{X} = 2.48$				
In elke school naast de directeur een pedagogisch consulent aanstellen die onder meer de leraren kan ondersteunen en begeleiden.					80	15.6	4.4	$\overline{X} = 2.28$

Uit tabel 1.1. blijkt dat de verschillende onderwijsbetrokkenen duidelijk veel belang hechten aan maatregelen die gericht zijn op de professionele ontwikkeling van leraren. De klemtoon wordt hierbij gelegd op de *begeleiding van leraren tijdens de invoering van onderwijsvernieuwingen.* Dit sluit aan bij de vaststelling uit de literatuurstudie en de panelgesprekken dat leraren vaak wel achter de ideeën van vernieuwingen staan maar onvoldoende tijd en middelen krijgen om deze behoorlijk uit te voeren.

Meer inhoudelijke ondersteuning en begeleiding voor leraren tijdens de invoering van onderwijsvernieuwingen is voor de Delphi-respondenten onmiskenbaar een prioriteit ($\overline{X}$ = 2.57). Ze motiveren dit door te stellen dat veranderingsprocessen enkel maar kans op slagen hebben indien zij van onderuit worden gedragen. De respondenten menen dat leraren niet altijd goed weten hoe met de vernieuwingen om te gaan. Een open communicatie met het lerarenteam en aangepaste begeleiding worden dan ook als belangrijke voorwaarden beschouwd opdat onderwijsvernieuwingen daadwerkelijk worden geïmplementeerd en het niet enkel blijft bij een theoretisch discours. De respondenten vragen dus niet enkel inhoudelijke maar ook procesmatige ondersteuning. Voor sommige respondenten is het essentieel om de effectiviteit van deze ondersteuning en begeleiding te toetsen.

Verder wijzen een aantal respondenten op de rol van de schoolleider inzake het implementeren van onderwijsvernieuwingen binnen de school. Zij vragen dan ook een betere omkadering van de directeur en meer aandacht voor zijn (verdere) professionalisering.

Een respondent suggereert om *in elke school naast de directeur een pedagogisch consulent* aan te stellen die onder meer de leraren kan ondersteunen en begeleiden. Dit voorstel werd in de tweede Delphi-ronde aan de hele groep voorgelegd (cf. tabel 1.1.). 80% van de respondenten aanvaardt dit voorstel; het gemiddelde op de driepuntenschaal bedraagt 2.28. In vergelijking met andere maatregelen wordt het aanstellen van een pedagogisch consulent op elke school dus als minder prioritair beschouwd.

Naast meer (inhoudelijke) ondersteuning en begeleiding bij onderwijsvernieuwing is een grote meerderheid van de Delphi-respondenten (81%) tevens voorstander van *een betere spreiding van de onderwijsvernieuwingen.* Zij vinden dat men van leraren mag verwachten dat zij zich permanent aanpassen aan veranderende omstandigheden maar vragen een groter respect voor de autonomie van de leraren. Dit betekent voor hen dat leraren de kans moeten krijgen om "datgene wat zij doen goed te doen en te verdiepen". Deze respondenten benadrukken dat vernieuwing die geen voedingsbodem heeft, geen kans krijgt om te slagen. Een gedeelte van het effect van de vernieuwingen gaat verloren indien deze niet geïntegreerd zijn in de bestaande opleidings- en/of onderwijspraktijk. Verder wordt verwacht dat bij leerkrachten die zich

constant moeten overeind houden in opeenvolgende vernieuwingsgolven na verloop van tijd onvermijdelijk een zekere 'vernieuwingsmoeheid' zal optreden.

Toch zijn er ook een aantal onderwijsbetrokkenen (enkele leden van de inspectie, lerarenopleiding, profitsector en ambtenarij) die erop wijzen dat wanneer een onderwijshervorming zich opdringt, deze dient doorgevoerd te worden. Deze respondenten betwisten bovendien de stelling dat leraren voortdurend vanuit de overheid overvallen worden met vernieuwingen. In dit verband wordt gewezen op het belang van een schoolbeleidsplan waarin een langetermijnvisie ontwikkeld wordt over hoe de school zich als 'lerende organisatie' zal profileren. Of de onderwijsvernieuwingen al dan niet gespreid worden doorgevoerd, zou in deze visie moeten afhankelijk zijn van de strategische en operationele doelstellingen van dit schoolbeleidsplan (missie school). De schoolleider wordt geacht de rol van 'veranderingsmanager' op te nemen, wat implicaties heeft voor zijn rekrutering en (verdere) professionalisering.

Ook voor andere voorgestelde beleidsmaatregelen gericht op de professionele ontwikkeling van leraren is er een groot draagvlak. Meer dan 90% van de respondenten steunt het voorstel om leraren op geregelde tijdstippen in hun loopbaan de mogelijkheid te geven tot een *leersabbat met behoud van loon*. Bovendien wordt dit voorstel door hen duidelijk als belangrijk aangeduid ($\overline{X}$ = 2.46 op een driepuntenschaal) omdat het leraren de mogelijkheid biedt om zich in een bredere context te herbronnen. De onderwijsbetrokkenen menen dat hierdoor de (vakinhoudelijke) deskundigheid, de aansluiting met de leefwereld van de leerlingen, de motivatie, het welbevinden en het enthousiasme van leraren kan verhoogd worden.

Ten aanzien van het idee van een leersabbat worden evenwel ook enkele kritische bedenkingen geformuleerd, vooral door respondenten uit de profitsector. Uiteraard wordt erop gewezen dat een dergelijke beleidsmaatregel niet aangewezen is in tijden van structurele en acute lerarentekorten (hoewel een zelfstandige stage van laatstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding een oplossing zou kunnen zijn). Een paar respondenten menen bovendien dat nascholing niet steeds en volledig door de werkgever moet betaald worden maar dat leraren (alsook werknemers in andere sectoren) een deel van hun vrije tijd dienen te investeren in hun employability.

Uit het bovenstaande komt naar voor dat er aanzienlijke eensgezindheid is onder de respondenten omtrent maatregelen die de verdere professionalisering van leraren moeten bevorderen. Omtrent het voorstel om het niveau en de duur van de initiële lerarenopleidingen te verhogen, zijn de meningen daarentegen duidelijk verdeeld. Voorstanders (zo'n 50% van de respondenten uit verschillende belangengroepen) nemen aan dat een verlenging van de studieduur het aanzien van het beroep zou ten goede komen. Daarnaast stellen ze dat elke

vernieuwing uiteindelijk start bij de opleiding van leraren. Indien deze onvoldoende diepgang kan bieden, zijn beginnende leraren onvoldoende toegerust op het onderwijsveld. Voorts wijzen ze erop dat voor heel wat nieuwe belangrijke competenties een degelijke basiskennis (zowel vakinhoudelijk als algemeen pedagogisch) en (meta)-cognitieve basisvaardigheden (b.v. reflectievaardigheden) vereist zijn. Belangrijk hierbij is dat een paar respondenten een onderscheid maken tussen de lerarenopleidingen aan de hogescholen en de academische opleidingen. Zij vinden dat een verlenging van de studieduur en een verhoging van het niveau in hoofdzaak van belang is voor de universitaire opleidingen.

Respondenten die het voorstel afwijzen, zijn vooral gekant tegen een verlenging van de opleidingsduur. Ze argumenteren dat het lerarenberoep minder aantrekkelijk zou worden, wat nefast is in een periode waar er reeds een tekort aan leraren is. Verder menen een aantal onder hen dat dit voorstel enorme budgettaire consequenties heeft vermits aangenomen wordt dat een verhoging van opleidingsduur en -niveau een aantrekkelijker salaris impliceert. Bovendien is het volgens sommige respondenten (voornamelijk ambtenaren en mensen uit de profitsector) "in tijden van levenslang leren" niet aangewezen om de initiële opleidingsduur te verlengen. In dit verband merkt een respondent op dat verlengen van de opleidingsduur meestal voor gevolg heeft dat leerstof toegevoegd wordt aan het bestaande pakket zonder na te denken over de relevantie van het huidige curriculum.

Opvallend is dat de respondenten in de eerste vragenronde een waaier van alternatieve voorstellen formuleren die verband houden met de duur van de lerarenopleidingen. De belangrijkste zijn opgenomen in de tweede vragenlijst (cf. tabel 1.1.). Uit de reacties blijkt dat het flexibiliseren van de studieduur i.f.v. het startniveau van de kandidaat-leerkracht voor de respondenten geen absolute prioriteit is ($\overline{X} = 2.03$). Permanente vorming voor leraren vinden ze veel belangrijker. Zo'n 91% van de respondenten vindt immers dat de lerarenopleiding niet mag beperkt worden tot het bekomen van een diploma maar dat een permanente vorming (gedurende de ganse loopbaan) moet opgelegd worden die te vergelijken is met deze bij de vrije beroepen. De hoge gemiddelde score op de driepuntenschaal ($\overline{X} = 2.61$) geeft een indicatie over het belang dat aan deze maatregel wordt toegekend. Om leraren meer mogelijkheden te geven tot permanente vorming pleiten de verschillende onderwijsbetrokkenen (95,6 %) voor *een betere uitbouw van voortgezette opleidingen in een modulair vormingsstelsel.* Dit voorstel kan ontegensprekelijk als een prioriteit beschouwd worden ($\overline{X} = 2.72$).

Hoewel het voorstel om het niveau en de duur van de lerarenopleidingen te verhogen weinig bijval oogst, zijn de verschillende onderwijsbetrokkenen sterk bekommerd om de noden van beginnende leraren. Dit blijkt onder meer uit het belang dat toegekend wordt aan het voorstel

voor een meer geleidelijke ingroei van beginnende leraren in het beroep door hen andere verantwoordelijkheden te geven dan meer ervaren leraren ($\overline{X} = 2.48$). De enige kritische kanttekening die hierbij gemaakt wordt, is dat de aandacht voor beginnende leraren niet mag ontaarden in betutteling.

Verder blijkt uit de voorstellen die de respondenten zelf aanbrengen om de lerarenopleiding en -vorming beter te laten aansluiten bij de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs specifieke aandacht voor het tegengaan van de zogenaamde 'praktijkschok' van beginnende leraren. Een aantal van deze voorstellen werden in de tweede bevragingsronde aan de hele groep respondenten voorgelegd (cf. tabel 1.1.).

Duidelijk is dat de respondenten vragen om in de lerarenopleidingen voldoende confrontatie in te bouwen met alle aspecten van het leraarschap. Op dit vlak wordt veel heil verwacht van een stage die het karakter heeft van een 'onderdompeling' in de dagelijkse realiteit van een school. Alle respondenten staan achter het voorstel om laatstejaars uit de lerarenopleidingen aan de hogescholen gedurende een langere periode stage laten lopen in een zelfde school zodat zij - ondersteund en onder begeleiding - ervaringen kunnen opdoen m.b.t. alle aspecten van het lerarenberoep (incl. vergaderingen, directe contacten met ouders, werkgroepen, klassenraden, ...). Dit voorstel haalt bovendien een bijzonder hoge score op de driepuntenschaal ($\overline{X} = 2.70$) en wordt dus duidelijk als een prioriteit beschouwd. De stage is voor de respondenten ontegensprekelijk een bijzonder essentieel deel van de initiële opleiding en kan in hun opinie bezwaarlijk nog opgevat worden als een gecumuleerde verzameling van afzonderlijke lessen.

Aansluitend hierbij steunt 91% van de respondenten het voorstel tot een meer geleidelijke ingroei vanuit de initiële lerarenopleiding in de onderwijspraktijk door een vorm van leercontract waarbij aspirant leraren ondersteund en begeleid worden door een ervaren leraar (= mentor) en waarbij de opleiding vooral kaders aangeeft om de praktijk te ordenen en in een referentiekader te plaatsen. De gemiddelde score op de driepuntenschaal bedraagt 2.46. Ook dit wijst erop dat de respondenten inzake aanvangsbegeleiding van beginnende leraren veel belang hechten aan het bevorderen van de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en het afnemende veld. Dit sluit aan bij recent Amerikaans empirisch onderzoek waarbij vastgesteld is dat lerarenopleidingen in de vorm van sterk geïntegreerde programma's bestaande uit uitgebreide praktijkvoorbereiding verweven met een meer theoretische opleiding over leren en lesgeven, leraren vormen die meer effectief zijn en meer geneigd om daadwerkelijk tot het lerarenberoep toe te treden en er te blijven (Darling-Hammond et al. 2002).

Opmerkelijke is dat 'slechts' 75,6% van de Delphi-respondenten achter het voorstel om lectoren en docenten vakdidactiek in de lerarenopleiding te verplichten een minimale praktijkervaring

voor te leggen en blijvend een minimumopdracht waar te nemen in een onderwijsinstelling van de doelgroep waarvoor ze leraren afleveren. Wel zijn de voorstanders van deze maatregel overtuigd van het belang ervan ($\overline{X}$ = 2.56) om de lerarenopleiding beter te laten aansluiten bij de maatschappelijke verwachtingen.

1.3. Verbetering van de infrastructuur

Een ander thema dat door de verschillende onderwijsbetrokkenen als een uitgesproken prioriteit wordt aangeduid, betreft de verbetering van de infrastructuur (lokalen, didactisch materiaal, ICT, mediatheek, bibliotheek, ...) in scholen. Niet alleen zijn alle respondenten het eens met dit voorstel, de gemiddelde score op de driepuntenschaal ($\overline{X}$ = 2.44) duidt aan dat zij hier in grote mate belang aan hechten om leraren meer mogelijkheden te geven hun veranderende opdracht goed uit te voeren.

De respondenten benadrukken dat een overheid die bepaalde competenties van leraren verwacht ook moet investeren in de materiële omgeving waarin het onderwijs moet plaatsvinden. Een investering in materiële omkadering wordt dus beschouwd als een essentieel middel (geen doel!) tot het bevorderen van de onderwijskwaliteit. In dit kader stelt een respondent dat het vooral belangrijk is dat leraren deze middelen (b.v. ICT) weten te integreren in het onderwijsleerproces. Een respondent stelt dat er dringend werk moet gemaakt worden van een leeromgeving waarin de infrastructuur moet toelaten progressief vernieuwingen vorm te geven.

Tevens wijzen enkele onderwijsbetrokkenen op de noodzaak tot een efficiënter gebruik van de beschikbare infrastructuur door netoverschrijdende samenwerking tussen scholen, andere opleidingsinstellingen (VDAB, VIZO, OSP) en bedrijven. Een respondent meent dat deze (gedwongen) samenwerking op materieel gebied een eerste aanzet kan zijn voor samenwerking op meer inhoudelijk vlak (o.a. netwerken onder leerkrachten en scholen, teamteaching, intervisie, ...).

1.4. Voorstellen gericht op de verbreding van de professionaliteitsopvatting

In de eerste bevragingsronde van de Delphi-studie werden enkele maatregelen opgenomen die specifiek kaderen binnen een uitgebreide professionaliteitsopvatting (cf. Hoyle, 1975; deel I, hoofdstuk I). In het bijzonder betreft het voorstellen die leraren aanzetten tot een meer vakoverstijgende onderwijsoriëntatie waarbij de klemtoon ligt op het functioneren als lid van de onderwijsgemeenschap. In de literatuurstudie (cf. deel I, hoofdstuk II) wordt uiteen gezet dat een dergelijke onderwijsoriëntatie fundamenteel is voor de verbreding van de lerarenopdracht zoals die voortvloeit uit de veranderende maatschappelijke verwachtingen.

Ook voor deze maatregelen dienden de respondenten zowel in de eerste als in de tweede ronde in de eerste plaats aan te geven of ze het al dan niet eens zijn met de voorstellen. Vervolgens werd gevraagd om voor de voorstellen waarmee men het eens is aan te duiden hoe belangrijk men deze vindt om leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit te voeren. Hiervoor werd een driepuntenschaal gebruikt: onbelangrijk of niet ter zake (1), min of meer belangrijk (2) of zeer belangrijk (3). Tabel 1.2. geeft voor beide vragenrondes een overzicht van de resultaten betreffende maatregelen die gericht zijn op de verbreding van de professionaliteitsopvatting van leraren. Om aan te geven op welke wijze de voorstellen uit de eerste vragenlijst werden aangepast en aangevuld op basis van de reacties van de respondenten, zijn de aanvullingen cursief gezet. Wat cursief gedrukt is, werd enkel in de tweede vragenlijst opgenomen.

Tabel 1.2. Beoordeling van voorstellen bedoeld om **leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit voeren** (in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2)[37]

Voorstellen gericht op de verbreding van de professionaliteitsopvatting van leraren	**RONDE 1**				**RONDE 2**			
	Eens	**Oneens**	**Geen uitspraak**	**Belang**	**Eens**	**Oneens**	**Geen uitspraak**	**Belang**
Meer taakdifferentiatie voor leraren: binnen elke school de verschillende competenties binnen het team detecteren en in taken omzetten, zodat elke leraar ingezet kan worden voor opdrachten die hem het beste liggen.	100	0	0	$\overline{X} = 2.42$				
Meer aandacht in de lerarenopleiding en -vorming voor de leraar als teamlid (meer nadruk op communicatie, omgaan met positieve en negatieve kritiek, feedback geven en vragen,...).	96.2	3.8	0	$\overline{X} = 2.46$				
Meer ruimte en ondersteuning voor leraren om teamgericht te werken, door aangepaste infrastructuur op school en overlegmogelijkheden.	94.2	1.9	3.8	$\overline{X} = 2.33$				
Meer samenwerking tussen leraren van verschillende scholen, zodat zij opgenomen worden in netwerken van professionele ondersteuning	92.4	1.9	5.7	8 = 2.08				
Meer samenwerking tussen scholen en de lokale gemeenschap (jeugdverenigingen, bibliotheken, buurtwerk, ...) *mits duidelijke afspraken omtrent taakverdeling en verantwoordelijkheid.*	88.5	7.7	3.8	$\overline{X} = 1.85$	88.9	2.2	8.9	$\overline{X} = 2.05$

[37] De percentages in de tabel verwijzen naar het aandeel respondenten dat het al dan niet eens is met het betreffende voorstel; de gemiddelden ($\overline{X}$) slaan op het belang dat de respondenten die het eens zijn met het voorstel aan dit voorstel hechten. Het is dus mogelijk dat alle respondenten het eens zijn met een voorstel maar dat de gemiddelde waarde voor het belang op de driepuntenschaal toch kleiner is dan 3.

Uit de resultaten blijkt dat de noodzaak tot een uitgebreide professionaliteitsopvatting alleszins wordt onderkend door de bevraagde onderwijsbetrokkenen. De respondenten leggen hierbij duidelijk de klemtoon op de 'leraar als lid van een schoolteam'. Opvallend is dat maatregelen die gericht zijn op de 'leraar als partner van externen' veel minder prioritair geacht worden. Voor de respondenten is het vooral essentieel dat leraren kunnen fungeren in een team en dus in collegiaal verband hun opdracht kunnen uitvoeren. Zij gaan ervan uit dat de wederzijdse ondersteuning die leden van een schoolteam elkaar bieden een positief effect heeft op de professionele ontwikkeling en deskundigheid van de individuele leraar.

Opvallend hierbij is dat het voorstel tot meer taakdifferentiatie voor leraren (binnen elke school de verschillende competenties binnen het team detecteren en in taken omzetten zodat elke leraar ingezet kan worden voor opdrachten die hem het beste liggen) unaniem aanvaard wordt. Meer nog, de respondenten zien taakdifferentiatie als een belangrijk middel om leraren meer mogelijkheden te geven om tegemoet te komen aan de geschetste maatschappelijke verwachtingen ($\overline{X} = 2.42$).

Het voornaamste argument is dat leraren niet (meer) als een verzameling van individuen kunnen voldoen aan de eisen die in de huidige complexe onderwijssituatie gesteld worden. De respondenten gaan ervan uit dat niet elke leraar kan beschikken over alle noodzakelijke competenties en stellen dat het noodzakelijk is om de onderwijsuitdagingen als team aan te pakken. Daarom wordt het belangrijk geacht om in elke school een goed competentiemanagement te voeren. De respondenten menen dat taakdifferentiatie ertoe zal bijdragen dat de kwaliteiten van leraren maximaal benut en ontwikkeld worden. Dit wordt fundamenteel geacht in functie van de onderwijskwaliteit en het welbevinden van de leraren.

Niettegenstaande alle bevraagde onderwijsbetrokkenen achter het voorstel voor meer taakdifferentiatie staan, worden enkele kritische kanttekeningen geplaatst. Sommige respondenten waarschuwen dat taakdifferentiatie aanleiding kan geven tot mijdingsgedrag wat demotiverend kan werken. Een andere respondent vreest dat directies onder de huidige omstandigheden niet in staat zijn om een goed competentiemanagement te voeren. Meer taakdifferentiatie voor leraren dient dus gekoppeld te worden aan een betere omkadering en professionalisering van de schoolleider.

Ook andere vaststellingen wijzen op de bekommernis van de respondenten voor een goed functionerend schoolteam i.f.v. het tegemoet komen aan de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs. Zo vragen de respondenten dat in de lerarenopleiding en -vorming meer aandacht besteed wordt aan de leraar als teamlid ($\overline{X} = 2.46$). Slechts twee respondenten

(studenten uit de lerarenopleiding) verwerpen dit voorstel. Niet omdat ze twijfelen aan het belang ervan maar omdat ze ervaren dat dit voorstel binnen de huidige lerarenopleidingen reeds toegepast wordt. Dit wordt trouwens bevestigd door enkele lerarenopleiders.

Tevens ijveren de respondenten voor *meer ruimte en ondersteuning voor leraren om teamgericht te werken, door aangepaste structuur op school en overlegmogelijkheden* ($\overline{X}$ = 2.33). Weer wordt aangegeven dat de veranderende opdracht van de leraren vereist dat zij hun individuele autonomie in de klas ruilen voor een gedeelde autonomie in de school. De respondenten gaan er vanuit dat leerlingen het best tot ontplooiing komen wanneer hun 'groei' gedragen wordt door een team. Belangrijk hierbij is dat elk teamlid vanuit een eigen invalshoek en professionaliteit leerlingen kan benaderen en begeleiden. Duidelijk is dus dat de respondenten vanuit een leerlinggerichte onderwijsvisie ervoor pleiten dat leraren in team hun veranderende opdracht opnemen. Een respondent verwacht trouwens dat als leraren zich collegiaal ondersteund voelen, zij andere hindernissen (b.v. grote klasgroepen) als kleiner ervaren.

Hoewel meer dan 90% van de respondenten het eens is met het voorstel om de *samenwerking tussen leraren van verschillende scholen te bevorderen zodat zij opgenomen worden in netwerken van professionele ondersteuning*, wordt een dergelijk initiatief duidelijk minder belangrijk geacht dan maatregelen gericht op de samenwerking binnen één school (cf. tabel 1.2.).

Eén respondent geeft expliciet aan dat samenwerking in eerste instantie **binnen** de school moet. Anderen erkennen het belang van schooloverstijgende netwerkvorming maar wijzen erop dat van leraren extra inspanningen gevraagd wordt om hierin te investeren. (Meer) Netwerkvorming wordt door hen dus als een bijkomende belasting beschouwd. Opvallend is dat andere respondenten het tegenovergestelde aangeven. Zij stellen dat er veel tijd en energie verloren gaat omdat in elke school dezelfde processen moeten worden opgezet. Ze verwachten dat een bundeling van teams aanleiding geeft tot een ruimer blikveld, een verdeling van inspanningen en een grotere deskundigheid waardoor netwerkvorming uiteindelijk de taak van de leraar verlicht. Een respondent wijst erop dat er met de scholengemeenschappen reeds grote netwerken bestaan waar er niet enkel samenwerking is tussen leraren maar tussen alle onderwijsbetrokkenen.

Wordt 'schooloverschrijdende' netwerkvorming nog min of meer belangrijk geacht, de respondenten zien weinig heil in het *uitbreiden van de samenwerking tussen scholen en de lokale gemeenschap* om beter tegemoet te komen aan de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs. Want hoewel 88.5% van de respondenten dit voorstel aanvaardt, scoort het slechts 1.85 op de driepuntenschaal van belangrijkheid. Enkele respondenten vinden

dat een scholengemeenschap voor het optimaal functioneren en bereiken van de maatschappelijke verwachtingen die uit de survey naar voor komen (vakdeskundigheid en sociale vorming) niet noodzakelijk de lokale gemeenschap als nauwe partner moet hebben. In hoofdzaak moet de interne teambuilding en functionaliteit verhoogd worden. Sommige respondenten vrezen bovendien dat meer samenwerking tussen scholen en de lokale gemeenschap de taakbelasting van leraren sterk zou doen stijgen. Om dit mogelijke nadeel op te vangen, werd dit voorstel in een aangepaste vorm opgenomen in de tweede vragenlijst: *meer samenwerking tussen scholen en de lokale gemeenschap mits duidelijke afspraken omtrent taakverdeling, verantwoordelijkheid, ...* (cf. tabel 1.2.). Met inbegrip van deze randvoorwaarde wordt het voorstel door ongeveer evenveel respondenten (89%) aanvaard. Het belang wordt nu wel iets hoger ingeschat maar de gemiddelde score op de driepuntenschaal ($\overline{X}$ = 2.05) is nog steeds een stuk lager dan deze van maatregelen gericht op de samenwerking binnen één school.

1.5. Voorstellen bedoeld voor leraren van leerlingen die extra zorg behoeven

De respondenten werd ook gevraagd om voorstellen te beoordelen die specifiek bedoeld zijn voor leraren van leerlingen die extra zorg behoeven. Weer werd eerst gevraagd of men het eens is met de voorgestelde maatregelen. Enkel de voorstellen waarmee men het eens is, dienden beoordeeld te worden op een driepuntenschaal: onbelangrijk of niet ter zake (1), min of meer belangrijk (2) of zeer belangrijk (3). Tabel 1.3. geeft een overzicht van de resultaten uit beide vragenrondes.

Tabel 1.3. Beoordeling van voorstellen bedoeld om **leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit voeren** (in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid)[38]

Voorstellen gericht op leraren van leerlingen die extra zorg behoeven	**Eens**	**Oneens**	**Geen uitspraak**	**Belang**
Eerste vragenronde (N = 52)				
Meer ruimte en autonomie voor leraren om de leerplandoelstellingen aan te passen aan de klasgroep meer ruimte en autonomie voor leraren om de leerplandoelstellingen aan te passen aan de klasgroep.	82.7	17.3	0	$\overline{X} = 2.37$
Kleinere klasgroepen in scholen met een hoog percentage leerlingen die vanwege sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven.	86.5	13.5	0	$\overline{X} = 2.71$
Tweede vragenronde (N = 45)				
Scholen met een hoog percentage leerlingen die extra zorg behoeven extra lestijden geven die gebruikt moeten worden om gedurende een deel van de dag twee leerkrachten gezamenlijk met de leerlingen te laten werken.	97.8	0	2.2	$\overline{X} = 2.55$

Uit tabel 1.3. blijkt dat de Delphi-respondenten veel belang hechten aan maatregelen om de leraren van kinderen die vanwege sociale, culturele of andere factoren specifieke zorg behoeven, beter te ondersteunen. Over de aard van de maatregelen lopen de meningen evenwel uiteen. Zo vindt 82,7% van de respondenten dat *leraren meer ruimte en autonomie moeten krijgen om de leerplandoelstellingen aan te passen aan de klasgroep* ($\overline{X} = 2.37$). Zij menen dat leraren hierdoor meer controle krijgen over hun activiteiten waardoor ze creatiever kunnen zijn en er meer ruimte gecreëerd wordt voor differentiatie. De onderwijsoverheden moeten volgens deze respondenten meer vertrouwen hebben in de verantwoordelijkheid van leraren om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen.

Toch is het belangrijk om de aandacht te vestigen op enkele fundamentele bedenkingen. Een aantal respondenten beklemtonen dat de huidige leerplannendoelstellingen doorgaans vrij open geformuleerd zijn en derhalve leraren reeds een grote autonomie bieden. Ook stellen sommige respondenten dat wanneer leerplandoelstellingen niet noodzakelijk gerealiseerd moeten worden, de dualiteit tussen scholen zal toenemen. Als alternatief wordt voorgesteld om er enerzijds op

[38] De percentages in de tabel verwijzen naar het aandeel respondenten dat het al dan niet eens is met het betreffende voorstel; de gemiddelden slaan op het belang dat de respondenten die het eens zijn met het voorstel aan dit voorstel hechten.

toe te zien dat de leerplannen niet overladen en wel realiseerbaar zijn en anderzijds leraren te helpen de ruimte die de huidige leerplannen bieden adequaat te benutten.

De respondenten werden tevens gevraagd te reageren op het voorstel om de klasgroepen kleiner te maken in scholen met een hoog percentage leerlingen die vanwege sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven. Een grote meerderheid van de respondenten (86,5%) vindt deze maatregel uitermate belangrijk om leraren meer mogelijkheden te geven om tegemoet te komen aan de maatschappelijke verwachtingen ($\overline{X} = 2.71$). Ze argumenteren dat een kleinere klasgroep meer kansen biedt tot differentiatie waardoor extra aandacht en begeleiding kan gegeven worden aan leerlingen die deze het meeste nodig hebben. Opvallend is trouwens dat een aantal respondenten ervoor pleit om in alle scholen de klasgroepen kleiner te maken. Zij nemen aan dat het onmogelijk is om voor een te grote groep goed les te geven en een optimale leerlingenbegeleiding te waarborgen.

Toch worden ook tegenargumenten aangebracht. Een aantal respondenten waarschuwt dat kleinere klasgroepen wellicht het *gevoel* van meer mogelijkheden tot extra zorg geven maar niet automatisch een grotere zorg voor bepaalde doelgroepen tot gevolg hebben. In dit kader wordt gesuggereerd om – overeenkomstig de projecten zorgverbreding – *scholen met een hoog percentage leerlingen die extra zorg behoeven extra lestijden te geven die gebruikt moeten worden om gedurende een deel van de dag twee leerkrachten gezamenlijk met de leerlingen te laten werken.* Als bijkomende argumenten wordt naar voor gebracht dat een dergelijke aanpak aanmoedigt tot intens teamwerk en een mogelijke formule is voor ingroeibanen. Het voorstel werd in de tweede vragenlijst opgenomen. Er blijkt een bijzonder groot draagvlak voor te zijn: alle respondenten (op één 'onthouding' na) stemmen ermee in en het voorstel wordt bovendien als belangrijk aangeduid ($\overline{X} = 2.55$). We verwijzen hierbij ook naar Nederland waar opleidingen tot 'onderwijsassistent' bestaan. De taak van de onderwijsassistent in het ondersteunen van de klasleraar in het basisonderwijs teneinde kinderen die dat nodig hebben, extra hulp en zorg te kunnen geven. In Vlaanderen heeft het fenomeen van hulpleerkrachten vooral de laatste jaren in een aantal basisscholen intrede gedaan. Het gaat bijvoorbeeld om pas afgestudeerden van een lerarenopleiding of vrijwilligers die als helper van de klastitularis fungeren.

1.6. Conclusie

Om leraren meer mogelijkheden te geven om tegemoet te komen aan hun veranderende maatschappelijke opdracht, vinden de respondenten het vooral essentieel dat gewerkt wordt aan een permanente vorming van leraren. Dit betekent dat zowel beginnende als ervaren leraren

meer kansen moeten krijgen om steeds nieuwe competenties te verwerven. Prioritair hierbij zijn een meer geleidelijke ingroei van leraren in het beroep door het versterken van de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de (stage)scholen, een betere uitbouw van voortgezette opleidingen in een modulair stelsel en een betere begeleiding van leraren bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen. In dit verband pleiten de respondenten unaniem voor een betere infrastructuur in de scholen opdat een leeromgeving kan gecreëerd worden waarin vernieuwingen kunnen waargemaakt worden.

Opvallend is ook de grote eensgezindheid over de verruimde professionaliteitsopvatting. We kunnen stellen dat de onderwijsvisie die ten grondslag ligt aan de basiscompetenties en beroepsprofielen in ruime mate gedragen wordt door de verschillende onderwijsbetrokkenen. Op dit vlak wordt de nadruk gelegd op maatregelen die gericht zijn op het versterken van de functionaliteit van het schoolteam. De respondenten vragen specifieke aandacht voor taakdifferentiatie en het ontwikkelen van competentiemanagement binnen de school.

Verder uiten de respondenten een bijzondere bekommernis voor leraren die werken in scholen met een hoog percentage leerlingen die omwille van sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven. Er is grote eensgezindheid over de noodzaak tot een gunstiger lestijdenpakket voor deze klassen of scholen maar discussie over de besteding ervan.

Verschillende respondenten wijzen erop dat een aantal van de gewenste maatregelen slechts te realiseren zijn indien scholen durven gebruik te maken van de geboden (relatieve) autonomie om een eigen beleid te voeren. Gezien schoolleiders een sterke impact hebben op de wijze waarop scholen de hen toegemeten beleidsruimte zelfstandig invullen, hebben deze voorstellen dus belangrijke implicaties voor de rekrutering, omkadering en (verdere) professionalisering van de schoolleider.

2. Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep: verbetering van de arbeidsvoorwaarden

2.1. Inleiding

Zowel in de panelgesprekken als in het opinie-onderzoek is de teneur dat het lerarenberoep over het algemeen wel een aantrekkelijk beroep is, maar dat er toch enkele zaken zijn die deze aantrekkelijkheid negatief beïnvloeden. Uit de resultaten van de survey blijkt dat de samenleving vooral de vakantieregeling, de combineerbaarheid van het beroep met een familiaal leven en de pensioenregeling als de meest aantrekkelijke aspecten van het lerarenberoep beschouwt. Anderzijds scoort het beroep vooral zwak op het vlak van promotiemogelijkheden en in mindere mate inzake verloning en mogelijkheden om de eigen arbeidstijd in te delen. In

de panelgesprekken met de onderwijsbetrokkenen wordt vooral het gebrek aan loopbaanperspectieven voor leraren benadrukt.

Op basis van deze vaststellingen werd in de eerste Delphi-ronde gevraagd om te reageren op een aantal suggesties ter verbetering van de arbeidsvoorwaarden voor leraren. Inhoudelijk kunnen we in de beleidsvoorstellen verschillende componenten onderscheiden. Een aantal voorgestelde maatregelen heeft betrekking op het statuut van leraren. Een tweede categorie handelt specifiek over verloning en een derde groep is gericht op het bevorderen van de lerarenparticipatie in het school- en onderwijsbeleid. Aansluitend bij de door de onderzoekers geformuleerde beleidsmaatregelen konden de respondenten eigen voorstellen formuleren. Een aantal van deze nieuwe voorstellen werden in de tweede vragenronde aan de hele groep respondenten voorgelegd. Tevens werd de tweede Delphi-ronde benut om een aantal elementen te bevragen waarover in de eerste ronde tegengestelde opinies geformuleerd zijn.

2.2. Maatregelen betreffende het statuut van leraren

Met betrekking tot de verbetering van de arbeidsvoorwaarden van leraren omvat deze Delphi-studie enkele maatregelen op statutair vlak. Naast een groep voorstellen die verband houdt met het uitbreiden van de mogelijkheden tot differentiatie, afwisseling en carrière-uitbouw binnen de lerarenloopbaan, worden ook enkele maatregelen opgenomen die specifiek gericht zijn op de prestatieregeling. De respondenten werd gevraagd om aan te geven of ze het al dan niet eens zijn met de geformuleerde voorstellen. Enkele de voorstellen waarmee men het eens is, dienden vervolgens beoordeeld te worden op een driepuntenschaal: onbelangrijk of niet ter zake (1), min of meer belangrijk (2) of zeer belangrijk (3). Tabel 2.1. geeft een overzicht van de resultaten uit de beide vragenrondes. Om aan te geven op welke wijze de voorstellen uit de eerste vragenlijst werden aangepast en aangevuld op basis van de reacties van de respondenten, zijn de aanvullingen cursief gezet.

Tabel 2.1. Beoordeling van de voorstellen die de bedoeling hebben leraren **de arbeidsvoorwaarden voor leraren te verbeteren** (percentages en gemiddelden op driepuntenschaal; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2)[39]

Maatregelen m.b.t. het statuut van leraren	**RONDE 1**				**RONDE 2**			
	Eens	**Oneens**	**Geen uitspraak**	**Belang**	**Eens**	**Oneens**	**Geen uitspraak**	**Belang**
Meer loopbaanperspectieven voor leraren, door hen de mogelijkheid te geven het lesgeven af te bouwen en andere opdrachten op administratief, pedagogisch of beleidsmatig vlak binnen de school op te nemen.	94.3	0	5.7	$\overline{X} = 2.53$				
Meer promotiemogelijkheden voor leraren gekoppeld aan verloning (b.v. onderscheid maken tussen beginnende leraren, ervaren leraren, leraren die coördinatietaken of begeleidingstaken opnemen, ...).	80.8	19.2	0	$\overline{X} = 2.31$	93.3	6.7	0	$\overline{X} = 2.36$
Een betere aanvangsbegeleiding van beginnende leraren (o.a. via ondersteuning en begeleiding door meer ervaren leraren).	96.2	0	3.8	$\overline{X} = 2.68$				
Een betere overstapregeling vanuit een andere sector naar het onderwijs.	78.9	5.8	15.3	$\overline{X} = 2.32$				
Meer mogelijkheden voor ervaren leraren om tijdelijk met behoud van loon en rechten in een andere sector te werken (b.v. in de bedrijfswereld, het socio-culturele vormingswerk, ...).	90.5	3.8	5.7	$\overline{X} = 2.15$				
Meer zekerheid en continuïteit voor beginnende leraren.	92.4	3.8	3.8	$\overline{X} = 2.42$				
Meer vormingskansen voor leraren door hen per schooljaar een aantal uren toe te kennen die besteed moeten worden aan nascholing op een tijdstip naar keuze.	96.2	0	3.8	$\overline{X} = 2.42$				

Het vergroten van mogelijkheden tot differentiatie, afwisseling en carrière-uitbouw binnen de lerarenloopbaan.

Aansluitend bij de vaststellingen uit de panelgesprekken en de survey zijn de Delphi-respondenten voorstander van functiedifferentiatie (*leraren de mogelijkheid geven het lesgeven af te bouwen en andere opdrachten op administratief, pedagogisch of beleidsmatig vlak binnen de school op te nemen) als middel om loopbaanperspectieven te creëren*. Er worden een hele reeks argumenten aangehaald om het belang van dit voorstel ($\overline{X} = 2.53$) te staven. De meeste respondenten verwachten een positief effect op de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep indien in de lerarenloopbaan structureel meer mogelijkheden ingebouwd worden die telkens andere uitdagingen kunnen bieden en een gericht carrièreplan mogelijk maken. Verder menen de respondenten dat loopbaanperspectieven in de vorm van functiedifferentiatie leraren stimuleren om bewust betrokken te blijven in het geheel van het school- en onderwijsgebeuren, wat een gunstige invloed zou hebben op hun welbevinden. In dit verband wordt verwezen naar de gewijzigde uitstapregeling van het onderwijspersoneel[40]. De verhoging van de aantrekkelijkheid van het beroep wordt dus niet enkel belangrijk geacht om de instroom van jonge, bekwame mensen in het beroep te bevorderen maar evenzeer om vroegtijdige uitstroom (b.v. wegens burn-out) te verminderen. Enthousiaste ervaren leraren zijn immers noodzakelijk om de gewenste aanvangsbegeleiding mogelijk te maken.

Het is dus weinig verwonderlijk dat bovenstaand voorstel voor de respondenten evenzeer perspectieven biedt voor de begeleiding van beginnende leraren. *Een betere aanvangsbegeleiding van beginnende leraren via ondersteuning en begeleiding door meer ervaren leraren* is een absolute prioriteit voor de verschillende onderwijsbetrokkenen ($\overline{X} = 2.68$). Zoals in 1.2. reeds aangegeven is, menen de respondenten dat leraren de kans moeten krijgen om geleidelijk in hun job te groeien en daarbij voldoende ondersteund en begeleid moeten worden. Uiteraard is het in de eerste plaats de verantwoordelijkheid van de school om te zorgen voor een gepaste invulling van de gewenste aanvangsbegeleiding. De respondenten menen evenwel dat de overheid dit proces kan faciliteren door meer mogelijkheden tot functiedifferentiatie in te bouwen. Verder is ook de omschrijving van het statuut van de beginnende leraar in zijn ingroeiperiode een vereiste.

[40] In januari 2002 besliste de Vlaamse regering tot een belangrijke aanpassing van twee besluiten over de regelgeving inzake de terbeschikkingstelling voor het onderwijspersoneel. De belangrijkste bepaling is dat personeelsleden in de toekomst pas op 58 jaar kunnen uitstappen, met uitzondering van de leerkrachten in het kleuteronderwijs waarvoor de uitstapregeling 56 jaar wordt.

Aansluitend hierbij ijveren de respondenten ook voor meer *zekerheid en continuïteit voor beginnende leraren* ($\overline{X} = 2.42$). Opvallend is dat slechts één persoon zich afvraagt of de vervangingspools dan niet voldoende zekerheid bieden. Meer dan 90% van de respondenten vindt dat beginnende leraren (ondanks de pool) te weinig zekerheid hebben over hun werksituatie. Dit wordt als een belangrijke hinderpaal beschouwd voor de aantrekkingskracht van het beroep en dit zowel voor pas afgestudeerden als voor kandidaten die vanuit andere sectoren de overstap naar het onderwijs willen maken.

De enige kanttekening die bij dit voorstel gemaakt wordt, is dat meer zekerheid en continuïteit niet hoeft te betekenen dat men vanaf het afstuderen zeker is over wat de toekomst zal brengen. De huidige arbeidsmarkt kenmerkt zich immers door permanente verandering van arbeidsorganisaties; in alle jobs dienen werknemers zich flexibel op te stellen. In die context stellen een aantal respondenten dat de zekerheid die een vaste benoeming biedt "uit de tijd is".

Hoewel er een bijzonder groot draagvlak is voor het creëren van loopbaanperspectieven via functiedifferentiatie, worden enkele opmerkingen geformuleerd. Een respondent waarschuwt dat het aantal doorgroeimogelijkheden dat gecreëerd kan worden uitermate beperkt is (net zoals promotie tot directie beperkt zal zijn). Vanuit die redenering is het aangewezen om loopbaanperspectieven zo veel mogelijk met 'kerntaken' te betrekken en differentiatie als deel van de opdracht in te bouwen.

Verder is het opmerkelijk dat 'slechts' 80,8% van de respondenten er voorstander van is om *promotiemogelijkheden te koppelen aan verloning (b.v. onderscheid maken tussen* beginnende *leraren, ervaren leraren, leraren die coördinatietaken of begeleidingstaken opnemen, ...)* ($\overline{X} = 2.31$). Om dit aspect verder te bevragen, werden in de tweede vragenronde een aantal argumenten van zowel voor- als tegenstanders in de vorm van stellingen aan de hele groep respondenten voorgelegd. We vroegen hen om op een vierpuntenschaal (1 = helemaal oneens, 4 = helemaal eens) aan te geven in welke mate ze het eens zijn met de verschillende uitspraken. De resultaten worden weergegeven in tabel B.11.1. in bijlage 11. Weer blijkt dat de meeste respondenten het belang van promotiemogelijkheden via functiedifferentiatie erkennen. Ongeveer de helft van de respondenten verwacht evenwel dat de koppeling aan verloning een bedreiging vormt voor de teamwerking binnen de school. Bovendien zou er een reëel gevaar zijn dat mensen omwille van het loon kiezen voor een functie waar ze niet de gepaste competenties voor hebben. Ondanks deze risico's die aan de maatregel zouden verbonden zijn, is er in de tweede vragenronde duidelijk een verschuiving opgetreden inzake het aandeel respondenten dat het voorstel steunt (van 80.8 naar 93.3). Het belang dat aan de maatregel toegekend wordt is wel ongeveer gelijk gebleven (cf. tabel 2.1.).

Naast differentiatie en variatie in taken en functies kan ook externe mobiliteit mogelijkheden bieden om afwisseling aan te brengen in de lerarenloopbaan. De Delphi-respondenten verkiezen evenwel de eerste optie. Hoewel er duidelijk een groot draagvlak is voor het voorstel om *meer mogelijkheden* te *creëren voor ervaren leraren om tijdelijk met behoud van loon en rechten in een andere sector te werken (b.v. in de bedrijfswereld, het socio-culturele* vormingswerk, ...), wordt het belang hiervan in het algemeen relatief laag ingeschat ($\overline{X} = 2.15$). Opvallend is dat het in hoofdzaak 'externen' (verantwoordelijken uit de profit, de non-profit en de media) zijn die het meeste heil zien in het bevorderen van externe mobiliteit. Een aantal van deze respondenten vindt het cruciaal dat leraren voldoende voeling hebben met andere sectoren binnen de samenleving. Ze verwachten bovendien dat een tijdelijke uitstap frustratiegevoelens en burn-out kan tegengaan.

Anderen pleiten er veeleer voor om ervaren leraren zoveel (en zo lang) mogelijk binnen het onderwijs te houden. Voor hen kan een tijdelijke uitstap naar een andere sector enkel indien deze een meerwaarde betekent voor het onderwijs/de school (b.v. omdat er opvallende inhoudelijke raakpunten zijn). Ook vindt een respondent dat vastbenoemden (via detacheringen, loopbaanonderbrekingen, uitwisselingsprojecten e.d.) reeds voldoende mogelijkheden hebben om in andere sectoren ervaringen op te doen.

Aansluitend bij het vergroten van de mogelijkheden tot externe mobiliteit van leraren meent een grote meerderheid van de respondenten dat stimuli moeten worden voorzien om mensen uit andere sectoren naar het onderwijs te trekken. Zo'n 15% van de respondenten (in hoofdzaak leraren) spreekt zich niet uit over het voorstel om de *overstapregeling vanuit een andere sector naar het* onderwijs te verbeteren. Afgezien daarvan is er grote eensgezindheid over de wenselijkheid van deze maatregel ($\overline{X} = 2.32$). Het voornaamste argument is dat een groep 'oudere', 'waardevolle' kandidaten op dit moment de stap niet zet omwille van een aantal praktische bezwaren (verlies van anciënniteit, studieduur, studielast, ... e.d.). Om belangrijke tekorten aan didactische en pedagogische bagage op te vangen, is het voor enkele respondenten wel noodzakelijk om een aangepaste opleiding voor deze 'zij-instromers' te voorzien. In dit verband willen we verwijzen naar recent Amerikaans onderzoek waaruit blijkt dat - hoewel de lerarenopleidingen vaak onder grote druk en kritiek staan - leraren die een lerarenopleiding volgden zich beter voorbereid voelen op het lerarenberoep dan de leraren die geen opleiding hebben genoten (Darling-Hammond et al. 2002).

Prestatieregeling

Zowel in de literatuurstudie als in de verkennende panelgesprekken met diverse onderwijsbetrokkenen werd gewezen op de nadelen van de traditionele prestatieregeling waarbij de opdracht van de leraar in lesuren wordt uitgedrukt. In de Delphi-studie werden daarom een aantal voorstellen geformuleerd om deze regeling aan te passen.

Maar liefst 96,2% van de respondenten is het eens met het voorstel om *leraren per schooljaar een aantal uren toe te kennen die moeten besteed worden aan nascholing op een tijdstip naar keuze* ($\overline{X} = 2.42$). Dit sluit aan bij de vaststelling uit 1.2. dat de respondenten groot belang hechten aan maatregelen die gericht zijn op de verdere professionalisering van leraren.

In de eerste vragenronde werd tevens voorgesteld om *mogelijkheden te creëren voor een meer flexibele invulling van de onderwijsopdracht (aantal lesuren dat nodig is voor een fulltime opdracht).* Uit de reacties blijkt evenwel dat dit voorstel te vaag geformuleerd was. In de tweede vragenlijst werden daarom twee meer specifieke statutaire maatregelen aan de respondenten voorgelegd. Opmerkelijk is dat 91% van de respondenten ervoor pleit om *de (voltijdse) opdracht niet langer te definiëren in termen van lestijden maar uit te drukken in* ***percentage beschikbaarheid voor de school*** *(naast lestijden ook uren voor overleg, voorbereiding, planning, oudercontacten, enz. voorzien binnen de opdracht).* Ook de hoge gemiddelde score op de driepuntenschaal ($\overline{X} = 2.66$) wijst op de prioriteit van deze maatregel. De respondenten argumenteren dat het uitdrukken van de lerarenopdracht in lesuren niet langer beantwoordt aan de realiteit. Een belangrijk nadeel is dat de huidige prestatieregeling een gevoel van overbevraging in de hand werkt: de indruk wordt gewekt dat alle opdrachten buiten de lesopdracht – die in feite integraal deel uitmaken van het lerarenberoep – 'en surplus' gepresteerd worden. Door het uitdrukken van de opdracht in % beschikbaarheid voor de school kan men bovendien veel gemakkelijker het gewicht van andere opdrachten uitdrukken in het geheel van de taakbelasting. Een bijkomend argument is dat hierdoor ook aan de publieke opinie duidelijk gemaakt wordt dat 100% taakbelasting ook overeenkomt met een fulltime job en niet - zoals thans wel eens gedacht wordt - met een 20-uren week.

Een iets minder groot draagvlak is er voor het voorstel om een *meer flexibele invulling van de onderwijsopdracht mogelijk te maken zodat het aantal lesuren dat nodig is voor een fulltime opdracht kan verschillen van persoon tot persoon (b.v. op basis van ervaring, op basis van het leerlingenpubliek, ...).* Toch is een ruime meerderheid (82.2 %) hier voorstander van. Zij zien hierin perspectieven voor zowel in- als uitgroeibanen. Een tegenargument is dat het aantal uren voor de klas nu reeds flexibel kan worden ingevuld via BPT-uren.

2.3. Maatregelen m.b.t. verloning

Op basis van de bevindingen in de panelgesprekken werden in de Delphi-studie voorstellen geformuleerd die betrekking hebben op het differentieel verlonen van l respondenten werd gevraagd om aan te geven of ze het al dan niet eens z geformuleerde voorstellen. Enkel de voorstellen waarmee men het eens is, dienden beoordeeld te worden op een driepuntenschaal: onbelangrijk of niet ter zake (1), n belangrijk (2) of zeer belangrijk (3). Tabel 2.2. geeft een overzicht van de resul beide vragenrondes. Om aan te geven op welke wijze de voorstellen uit de eerste werden aangepast en aangevuld op basis van de reacties van de respondenten, hel aanvullingen cursief gezet. Wat cursief gedrukt is, werd enkel in de tweede opgenomen.

Maatregelen m.b.t. de verloning van leraren	RONDE 1				RONDE 2			
	Eens	Oneens	Geen uitspraak	Belang	Eens	Oneens	Geen uitspraak	Belang
Meer materiële middelen voor de scholen zodat leraren een gedeelte van de infrastructuur (b.v. computer, videorecorder, videotapes e.d.) niet zelf hoeven te betalen.					97.8	0	2.2	$\overline{X} = 2.75$
Het invoeren van een lerarenkaart waardoor leraren gratis culturele activiteiten kunnen bijwonen, toegang krijgen tot bibliotheken, centra, korting krijgt op boeken en tijdschriften i.v.m. hun vak.					88.9	8.9	2.2	$\overline{X} = 2.23$

In 2.2. werd reeds aangegeven dat sommige respondenten gekant zijn tegen het koppelen van promotiemogelijkheden aan verloning. Het is dus weinig verwonderlijk dat er ook m.b.t. andere vormen van differentiële verloning enige weerstand is bij bepaalde respondenten.

Uit de reacties in de eerste Delphi-ronde blijkt dat een aantal respondenten (met name sommige (aspirant)leraren, een ambtenaar en enkele vertegenwoordigers van vakbonden en ouderkoepels) *elke* vorm van differentiële verloning afkeurt. Elk voorstel wordt afgewezen met dezelfde argumenten: er zouden geen echte objectieve criteria bestaan voor eender welke vorm van differentiële verloning; het verschillend verlonen van leraren binnen één school zou een zeer nadelig effect hebben op de teamwerking (terwijl een goed functionerend schoolteam cruciaal geacht wordt - cf. 1.4.); verloning is een zwakke en onbetrouwbare factor om mensen te motiveren. De meeste respondenten reageren echter verschillend naargelang de wijze waarop de differentiële verloning concreet wordt ingevuld.

Het grootste draagvlak is er voor de maatregel om het loon van leraren meer afhankelijk te maken van de opdrachten die ze op zich nemen. Toch wordt ook dit voorstel in de eerste ronde slechts door 71,2 % van de respondenten aanvaardt. Op basis van de reacties uit de eerste ronde werd het oorspronkelijke voorstel in de tweede ronde uitgebreid met volgende randvoorwaarden: 1) enkel voor opdrachten buiten de basistaken van elke leraar zoals b.v. coördinatietaken, buitenschoolse taken, ... en 2) betere rekrutering, opleiding en evaluatie van schoolleiders. Ook werden de belangrijkste argumenten van zowel voor- als tegenstanders in de vorm van stellingen aan de hele groep respondenten voorgelegd. De resultaten worden weergegeven in tabel B.11.2. in bijlage 11. Opmerkelijk is dat de respondenten in grote mate van mening zijn dat leraren die extra inspanningen leveren hiervoor beloond moeten worden. Ze verwachten bovendien dat diversificatie van het loon gekoppeld aan de reële inzet motiverend kan werken. Deze bevindingen, alsook de markante verschuiving in het aandeel respondenten dat instemt met het verschillend verlonen van leraren naargelang de opdrachten die ze op zich nemen (van 71% in ronde 1 naar 93.2 % in ronde 2) wijzen erop dat bovenvermelde randvoorwaarden essentieel zijn.

Minder eensgezindheid is er over het voorstel om het loon van leraren meer afhankelijk te maken van de pedagogische situatie, zoals bijvoorbeeld het leerlingenpubliek. In de eerste ronde wordt dit voorstel slechts door 63,5% van de respondenten aanvaard. Opmerkelijk is dat ook de voorstanders deze maatregel niet absoluut noodzakelijk achten om de arbeidsvoorwaarden voor leraren te verbeteren ($\overline{X} = 2.09$).

Om een meer genuanceerd beeld te krijgen van de opinies van de respondenten werden in de tweede vragenronde een aantal argumenten van zowel voor- als tegenstanders in de vorm van stellingen aan de hele groep respondenten voorgelegd. We vroegen hen aan te geven in welke mate ze het eens zijn met de verschillende uitspraken. Tabel B.11.3. in bijlage 11 geeft een overzicht van de resultaten.

De respondenten erkennen dat dit voorstel het werken in scholen met een 'risicopubliek' extra kan motiveren en een beter imago kan geven. Het voornaamste bezwaar is echter dat met een aantrekkelijker loon niet per definitie de mensen met de gepaste competenties voor die specifieke pedagogische situatie aangetrokken worden. Daarnaast wordt aangegeven dat het voorstel alle leraren binnen een welbepaalde pedagogische situatie gelijkstelt terwijl aangenomen wordt dat sommigen in die situatie veel harder zullen werken en anderen het zich toch gemakkelijk zullen maken.

Om aan deze beide bezwaren tegemoet te komen, werd het voorstel in de tweede vragenlijst op twee manieren aangepast (cf. tabel 2.2.). Er is duidelijk een groter draagvlak (84,5%) voor de maatregel indien de hogere verloning gekoppeld wordt aan de evaluatie van het werk en de inzet van de leraren. Ook is een grote meerderheid van de respondenten (86,7%) er voorstander van om een intensieve opleiding m.b.t. het werken in die specifieke pedagogische situatie als voorwaarde te stellen. In vergelijking met andere maatregelen is het gemiddelde op de driepuntenschaal voor deze voorstellen evenwel vrij laag (resp. 2.11 en 2.15). Zelfs met bovenvermelde randvoorwaarden vinden de respondenten het dus minder prioritair om het lerarenloon meer afhankelijk te maken van de pedagogische situatie. Bijna 70% van de respondenten (cf. tabel B.11.3. in bijlage 11) geeft trouwens aan dat het voldoende is om de ondersteuning en de toelagen van scholen aan te passen aan het leerlingenpubliek (om zo de arbeidsvoorwaarden voor leraren in scholen met een zogenaamd 'risicopubliek' te verbeteren).

Het is volgens de respondenten belangrijker om directeurs meer mogelijkheden te geven om goed functionerende leraren (leraren die 'extra' inspanningen doen, meer taken op zich nemen, vorming volgen,...) te belonen (b.v. via een beter uurrooster, een computer,...). Nochtans wordt dit voorstel in de eerste vragenronde slechts door een nipte meerderheid goedgekeurd. Op basis van de reacties werd het oorspronkelijke voorstel in de tweede vragenlijst uitgebreid met een randvoorwaarde, namelijk een betere rekrutering, opleiding en evaluatie van schoolleiders. De opmerkelijke toename van het aantal respondenten dat het voorstel aanvaardt (van 59,6% in ronde 1 naar 82,2 % in ronde 2) toont aan dat deze voorwaarde cruciaal is.

Opnieuw werden in de tweede vragenronde de belangrijkste argumenten van zowel voor- als tegenstanders in de vorm van stellingen aan de hele groep respondenten voorgelegd (cf. tabel

B.11.4. in bijlage 11). Weer wordt aangegeven dat leraren die een extra inspanning doen om te werken aan de kwaliteit van de hele school (en niet enkel bekommerd zijn om hun lesopdracht in enge zin), hiervoor mogen beloond worden. Wel menen de respondenten dat het niet aangewezen is om de directeur hier als enige te laten over beslissen.

Naast bovenvermelde voorstellen m.b.t. differentiële verloning werden in de eerste Delphi-ronde ook andere maatregelen aangebracht die verband houden met de verloning van leraren. Deze werden in de tweede vragenronde aan de hele groep voorgelegd.

Nagenoeg alle respondenten staan achter het voorstel om meer materiële middelen voor de scholen te voorzien zodat leraren een gedeelte van de infrastructuur (b.v. computer, videorecorder, videotapes e.d.) niet zelf hoeven te betalen. De bijzonder hoge score op de driepuntenschaal ($\overline{X}$ = 2.75) toont aan dat dit voor de respondenten uitermate belangrijk is.

Verder sluit bijna 89% van de respondenten zich aan bij het voorstel om een lerarenkaart in te voeren waardoor leraren gratis culturele activiteiten kunnen bijwonen, toegang krijgen tot bibliotheken, centra, korting krijgt op boeken en tijdschriften in verband met hun vak. Dit wordt evenwel in vergelijking met andere voorstellen als minder prioritair beschouwd ($\overline{X}$ = 2.23). Voor de volledigheid wijzen we erop dat er momenteel reeds via het tijdschrift Klasse voor Leraren en de Canon cultuurcel van het departement Onderwijs regelmatig acties zijn waarbij leraren gratis of tegen voordeeltarief kunnen deelnemen aan culturele activiteiten.

2.4. Participatie van leraren

Een laatste reeks maatregelen ter verbetering van de arbeidsvoorwaarden van leraren heeft betrekking op het vergroten van hun participatiemogelijkheden in het onderwijs- en schoolbeleid. De respondenten werd gevraagd om aan te geven of ze het al dan niet eens zijn met de geformuleerde voorstellen. Enkel de voorstellen waarmee men het eens is, dienden vervolgens beoordeeld te worden op een driepuntenschaal: onbelangrijk of niet ter zake (1), min of meer belangrijk (2) of zeer belangrijk (3). Tabel 2.3. geeft een overzicht van de resultaten uit de beide vragenrondes.

Tabel 2.3. Beoordeling van voorstellen bedoeld om **de arbeidsvoorwaarden van leraren te verbeteren** (in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid)[42]

Maatregelen m.b.t. participatie van leraren	**Eens**	**Oneens**	**Geen Uitspraak**	**Belang**
Eerste vragenronde (N = 52)				
Meer mogelijkheden tot participatie en inspraak voor leraren in het schoolbeleid.	92.4	1.9	5.7	$\overline{X} = 2.33$
Tweede ronde (N = 45)				
Leraren actiever betrekken bij de voorbereiding van onderwijsreglementering en -vernieuwing.	93.4	2.2	4.4	$\overline{X} = 2.52$

Uit de eerste vragenronde blijkt er een groot draagvlak te zijn *om leraren meer mogelijkheden te geven tot participatie en inspraak in het schoolbeleid* ($\overline{X} = 2.33$). Hoewel enkele respondenten opmerken dat deze inspraak reeds moet bestaan in democratisch georganiseerde scholen, wordt ook aangegeven dat leraren in veel scholen nog te veel beschouwd worden als "volwassen leerlingen". Heel wat respondenten verwachten dat meer participatie van leraren een grotere betrokkenheid bij het schoolgebeuren tot gevolg zal hebben en aldus het welbevinden en de motivatie zal verhogen. Wel merken een aantal respondenten op dat de participatie in de eerste plaats betrekking moet hebben op domeinen die direct verband houden met het pedagogisch optreden van de leraar.

In navolging van het bevorderen van de lerarenparticipatie aan het schoolbeleid menen een aantal respondenten dat het evenzeer belangrijk is om leraren meer te betrekken bij het beleid op macroniveau. In de tweede vragenronde werd nagegaan hoe de andere respondenten hierover denken. Niet minder dan 93,4% vindt dat *leraren actiever moeten betrokken worden bij de voorbereiding van onderwijsreglementering en -vernieuwing* ($\overline{X} = 2.52$).

2.5. Conclusie

Om de arbeidsvoorwaarden voor leraren te verbeteren moeten er volgens de respondenten absoluut meer loopbaanperspectieven gecreëerd worden. Functiedifferentiatie is volgens hen het meest aangewezen om de mogelijkheden tot differentiatie, afwisseling en carrière-uitbouw binnen de lerarenloopbaan te vergroten. Aansluitend hierbij pleiten de respondenten ervoor om

[42] De percentages in de tabel verwijzen naar het aandeel respondenten dat het al dan niet eens is met het betreffende voorstel; de gemiddelden slaan op het belang dat de respondenten die het eens zijn met het voorstel aan dit voorstel hechten.

de opdracht van leraren niet langer te definiëren in termen van lestijden maar uit te drukken in percentage beschikbaarheid voor de school.

Ook vraagt men specifieke aandacht voor de arbeidsvoorwaarden van beginnende leraren. Naast meer zekerheid en continuïteit voor deze lerarengroep, moet volgens de respondenten beslist werk gemaakt worden van een betere aanvangsbegeleiding.

In verband met de verloning van leraren vinden de respondenten het vooral belangrijk om meer materiële middelen voor de scholen te voorzien zodat leraren een gedeelte van de infrastructuur (b.v. computer, videorecorder, videotapes e.d.) niet zelf hoeven te betalen. Minder eensgezindheid is er over maatregelen die betrekking hebben op differentiële verloning. Algemeen kunnen we stellen dat hoewel bepaalde vormen van differentiële verloning door een grote groep respondenten geaccepteerd worden, ze als minder prioritair aangeduid worden. Wel geven de respondenten aan dat differentiële verloning van leraren op basis van hun functioneren best gekoppeld wordt aan een betere rekrutering, opleiding en evaluatie van schoolleiders.

Een laatste prioriteit voor de respondenten betreft de betrokkenheid van leraren bij de voorbereiding van onderwijsreglementering en -vernieuwing.

3 Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep: vermindering van de werkdruk voor leraren

3.1. Inleiding

In de panelgesprekken met de onderwijsbetrokkenen en in de bevraging van de Vlaamse bevolking wordt aangegeven dat de onaangename kanten van het beroep (ruimschoots) gecompenseerd worden door de aangename. Belangrijk is wel dat in de panelgesprekken de toenemende werkbelasting voor leraren wordt gehekeld. Ook de bredere samenleving onderkent een vrij hoge werkdruk (stress) voor leraren.

In de eerste Delphi-ronde werden daarom een aantal voorstellen opgenomen die gericht zijn op een vermindering van de werkdruk voor leraren. Tevens konden de respondenten eigen voorstellen formuleren

3.2. Algemeen overzicht van de resultaten

De respondenten werd gevraagd om aan te geven of ze het al dan niet eens zijn met de geformuleerde voorstellen. Vervolgens dienden ze de voorstellen waarmee ze het eens zijn te beoordelen op een driepuntenschaal: onbelangrijk of niet ter zake (1), min of meer belangrijk (2) of zeer belangrijk (3). Tabel 3.1. geeft een overzicht van de resultaten uit de eerste

vragenronde (in de tweede vragenlijst werden geen voorstellen opgenomen die betrekking hebben op het verminderen van de werkdruk).

Tabel 3.1 Beoordeling van de voorstellen die de bedoeling hebben **de werkdruk voor leraren te verminderen** (ronde 1, N = 52, in % + gemiddelde op driepuntenschaal van belangrijkheid)[43]

	Eens	Oneens	Geen uitspraak	Belang
Leraren minder belasten met opvang en toezichten door andere personeelsleden in te schakelen.	84.7	9.6	5.7	$\overline{X} = 2.61$
Per school voor *elke* leraar een afzonderlijke, expliciete functiebeschrijving opstellen (duidelijke afbakening van de verantwoordelijk-heden en taken binnen het schoolteam).	80.8	13.5	5.7	$\overline{X} = 2.21$
'Planlast' (administratieve taakbelasting) voor de leraar inperken	90.4	0	9.6	$\overline{X} = 2.40$
Laatstejaars uit de lerarenopleidingen aan de hogescholen voor een aantal weken als volwaardig teamlid inschakelen in de school (incl. vergaderingen, directe contacten met ouders,...).	57.7	38.5	3.8	$\overline{X} = 1.87$
Klasgroepen kleiner maken in scholen met een hoog percentage leerlingen die vanwege sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven.	84.6	9.6	5.8	$\overline{X} = 2.61$
Scholen naast het lestijdenpakket een bijkomend 'beleidsondersteunend' urenpakket toekennen, bedoeld voor leraren die specifieke verantwoordelijkheden opnemen op schoolniveau (b.v. coördinatietaken, begeleiding beginnende leraren, e.d.).	94.3	3.8	1.9	$\overline{X} = 2.76$

Algemeen kunnen we stellen dat er vrij grote eensgezindheid is onder de respondenten aangaande de maatregelen om de werkdruk voor leraren te verminderen. Slechts voor één voorstel is er duidelijk een onvoldoende groot draagvlak. De respondenten zien bijzonder weinig in het voorstel om *laatstejaars uit de lerarenopleidingen aan de hogescholen voor een aantal weken als volwaardig teamlid in te schakelen in de school (incl. vergaderingen, directe contacten met ouders,...*). Enerzijds stellen een aantal respondenten dat het inschakelen van studenten alleen maar kan vanuit het motief om die studenten een boeiende stage of

[43] De percentages in de tabel verwijzen naar het aandeel respondenten dat het al dan niet eens is met het betreffende voorstel; de gemiddelden slaan op het belang dat de respondenten die het eens zijn met het voorstel aan dit voorstel hechten.

opleidingspakket te bieden. Ze benadrukken dat leraren in opleiding geen goedkope werkkrachten en polyvalent inzetbare personen zijn. Verder beklemtonen enkele respondenten dat stage inhoudt dat men begeleid en ondersteund wordt en dus geen eindverantwoordelijkheid hoeft te nemen. Beide argumenten betekenen dat het voorstel geenszins zou bijdragen tot werkdrukverlaging.

Wel onderkennen sommige respondenten dat een dergelijke maatregel perspectieven biedt voor de ingroei van leraren. Daarom werd dit voorstel in een aangepaste vorm opgenomen in de tweede vragenlijst maar dan niet als maatregel gericht op werkdrukverlaging maar bedoeld om de lerarenopleiding beter te laten aansluiten bij de maatschappelijke verwachtingen (cf. 1.2.).

Om de werkdruk voor leraren te verlagen, vinden de respondenten het vooral belangrijk dat *scholen naast het lestijdenpakket een bijkomend 'beleidsondersteunend' urenpakket toegekend wordt, bedoeld voor leraren die specifieke verantwoordelijkheden opnemen op schoolniveau (b.v. coördinatietaken, begeleiding beginnende leraren, e.d.)* ($\overline{X} = 2.76$). Dit voorstel biedt volgens hen ruimte voor meer professionele beleidsondersteuning en algemene werkdrukverlaging. Een respondent specificeert dat door dit voorstel een aantal opdrachten die thans verspreid zijn over vele leerkrachten beter gecoördineerd kunnen worden. De verwachting is dat daardoor het individueel rendement van leerkrachten zal toenemen zonder dat zij het gevoel hebben dat zij hiervoor meer moeten presteren.

In dit verband stellen enkele respondenten ook dat de evolutie van de school als organisatie duidelijker in de opdracht tot uiting moet komen. Dit betekent dat de noodzakelijke beleidsondersteuning niet alleen kan steunen op vrijwilligheid maar als kerntaak binnen de opdracht moet worden opgenomen. Als leraren meer moeten doen dan hun lesopdracht (cf. extended professionality), moet dit duidelijk blijken uit het uurrooster. Sommige respondenten voegen hieraan toe dat de huidige lesurenpakketten ontoereikend zijn om alle noodzakelijke beleidsondersteunende taken in te vullen met BPT-uren.

Een andere prioriteit is *het inperken van de 'planlast' (administratieve taakbelasting) voor de leraar.* Afgezien van de bijna kleine 10% respondenten die zich niet uitspreekt, wordt dit voorstel unaniem aanvaard. De score op de driepuntenschaal is overigens vrij hoog ($\overline{X} = 2.40$). De respondenten vrezen dat de planlast voor leraren te omvangrijk is, waardoor andere meer leerlinggerichte en pedagogische taken op de achtergrond dreigen te geraken.

Ook voor de andere maatregelen is er in het algemeen wel een vrij groot draagvlak maar er zijn meer kritische bedenkingen.

In 1.5. werden de verschillende reacties beschreven op het voorstel om *klasgroepen kleiner te maken in scholen met een hoog percentage leerlingen die vanwege sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven.* Net zoals er enige verdeeldheid is over de geschiktheid van deze maatregel om leraren meer mogelijkheden te geven om tegemoet te komen aan hun veranderende opdracht, vinden niet alle respondenten dit een passend voorstel om de werkdruk voor leraren te verlagen. Het beperkte aantal tegenstanders meent dat de werkdruk eerder verlaagt wanneer extra taken voor zorgverbreding kunnen ingevuld worden via extra uren.

Ook over het voorstel om *leraren minder te belasten met opvang en toezichten door andere personeelsleden in te schakelen*, zijn de meningen enigszins verdeeld. Meer bepaald is er discussie of opvang en toezichten al dan niet tot de (pedagogische) opdracht van de leraar behoren.

Verder verschillen de respondenten van mening omtrent de wenselijkheid van *een afzonderlijke, expliciete functiebeschrijving die per school voor elke leraar opgesteld wordt (duidelijke afbakening van de verantwoordelijkheden en taken binnen het schoolteam).* Dit voorstel sluit aan bij de nog niet in werking getreden bepalingen uit het decreet op het basisonderwijs van 25 februari 1997 en het decreet op het secundair onderwijs van 14 juli 1998 omtrent de functiebeschrijving van leraren. Volgens deze bepalingen zullen scholen jaarlijks de opdracht van de personeelsleden moeten vastleggen in een functiebeschrijving.

Voorstanders (80,8%) verantwoorden het belang van differentiële functiebeschrijvingen omdat hierdoor grotere duidelijkheid is over de verwachtingen t.a.v. de leraar, de werklast van elke individuele leraar bekend is bij de schoolleiding en elke leraar weet dat met zijn persoonlijke taakzwaarte rekening wordt gehouden bij het vaststellen van zijn totale opdracht. Ze verwachten dus dat planmatiger zal omgegaan worden met de opdracht van leraren i.f.v. het bereiken van gezamenlijke doelstellingen. Volgens andere respondenten houdt een expliciete functiebeschrijving voor elke leraar het gevaar in dat dit leidt tot een rigide - op het verleden gebaseerd - keurslijf, waaraan sommigen zich in alle omstandigheden zullen willen houden. Op mogelijk nieuwe ontwikkelingen die een andere - niet in de functieomschrijving opgenomen - jobinvulling noodzakelijk maken zal dan onvoldoende soepel kunnen worden ingespeeld. Dit neemt niet weg dat ook deze respondenten aangeven dat een functiebeschrijving als realistische weergave van de taakinhoud van een functie, waarbij een beknopte inventaris van de belangrijkste verantwoordelijkheden en resultaatsgebieden worden vastgelegd, zeker zinvol is. Wel is het belangrijk dat er een zekere polyvalentie aanwezig blijft.

3.3. Conclusie

De respondenten wijzen op twee prioritaire maatregelen die de werkdruk voor leraren kunnen verlagen. Enerzijds dient de 'planlast' voor leraren ingeperkt worden. Anderzijds moeten scholen kunnen beschikken over een ruimer 'beleidsondersteunend' urenpakket waardoor de invulling van beleidsondersteunende taken (b.v. coördinatietaken, begeleiding beginnende leraren, e.d.) niet uitsluitend berust op vrijwilligheid maar als kerntaak binnen de opdracht kan worden opgenomen.

Hoewel een ruime meerderheid van de respondenten het ook essentieel vindt om leraren minder te belasten met opvang en toezichten (door andere personeelsleden in te schakelen), wordt ook opgemerkt dat deze taken kaderen binnen de pedagogische opdracht van de leraar

Net zoals in deelhoofdstuk 1 wordt ook gepleit voor een gunstiger lestijdenpakket voor scholen met een hoog percentage leerlingen die omwille van sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven maar is er discussie over de besteding hiervan.

Belangrijk is verder dat in de opinie van de meeste respondenten het inschakelen van laatstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding veeleer werkdrukverhogend is.

4. Maatschappelijke waardering van leraren

4.1. Inleiding

Uit het opinie-onderzoek bij de Vlaamse bevolking blijkt dat de leraren zowel in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs als het secundair onderwijs bij de Vlaamse bevolking op een behoorlijk hoge waardering voor hun werk kunnen rekenen.

Diverse onderwijsbetrokkenen stellen daarentegen in de panelgesprekken dat de bredere samenleving onvoldoende op de hoogte is van wat het huidige lerarenberoep inhoudt. Zij zijn van mening dat het beeld van de bevolking over het onderwijs en de opdracht van de leraar vaak niet overeenstemt met de realiteit. De onzichtbaarheid van de gespendeerde tijd (vooral buiten de klascontext) en de bereikte resultaten zou mensen de indruk geven dat het lerarenberoep niet erg veeleisend is en dat leraren daardoor niet even hard werken als (andere) professionals. Ook zou de publieke opinie volgens de bevraagde onderwijsbetrokkenen het idee hebben dat het lerarenberoep weinig deskundigheid vereist.

Deze veronderstellingen van de deelnemers aan de panelgesprekken werden getoetst in de bevraging bij de brede bevolking. Uit de resultaten blijkt dat er inderdaad een aantal indicaties

zijn dat (bepaalde groepen in) de bredere samenleving een weinig accuraat beeld (hebben) heeft van wat het huidige lerarenberoep inhoudt.

Uitgaande van deze vaststellingen werd in de eerste Delphi-ronde gevraagd om te reageren op een aantal voorstellen die de bedoeling hebben de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt. Aansluitend bij de door de onderzoekers geformuleerde beleidsmaatregelen konden de respondenten eigen voorstellen formuleren. Een aantal van deze nieuwe voorstellen werden in de tweede vragenronde aan de hele groep respondenten voorgelegd. Tevens werd de tweede Delphi-ronde benut om een aantal elementen te bevragen waarover in de eerste ronde tegengestelde opinies geformuleerd zijn.

Inhoudelijk kunnen we een onderscheid maken tussen maatregelen die verband houden met de verantwoordelijkheid van de school, het macrobeleid, de lerarenopleiding en -vorming en de media.

4.2. Maatregelen op schoolniveau

De respondenten werd gevraagd om aan te geven of ze het al dan niet eens zijn met de geformuleerde voorstellen. Voor de voorstellen waarmee men het eens is, werd gevraagd om op een driepuntenschaal te beoordelen hoe belangrijk het voorstel is om de maatschappelijke waardering van leraren te bevorderen: onbelangrijk of niet ter zake (1), min of meer belangrijk (2) of zeer belangrijk (3). Tabel 4.1. geeft een overzicht van de resultaten uit de beide vragenrondes. Om aan te geven op welke wijze de voorstellen uit de eerste vragenlijst werden aangepast en aangevuld op basis van de reacties van de respondenten, zijn de aanvullingen cursief gezet. Wat cursief gedrukt is, werd enkel in de tweede vragenlijst opgenomen.

Tabel 4.1. Beoordeling van de voorstellen om **de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt** (percentages en gemiddelden op de driepuntenschaal; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2)[44]

Maatregelen op schoolniveau	**RONDE 1**				**RONDE 2**			
	Eens	Oneens	Geen uit-spraak	Belang	Eens	Oneens	Geen uitspraak	Belang
Meer dialoog tussen leraren en ouders: o.a. meer informele contactmogelijkheden, ouders het schoolwerkplan bezorgen, concreet samenwerkingsprojecten uitwerken …	88.5	3.8	7.7	$\overline{X} = 2.28$				
Meer initiatieven van scholen en leraren om de lokale gemeenschap te informeren over en te betrekken bij hun manier van werken	88.5	7.7	3.8	$\overline{X} = 2.28$				
Scholen uitrusten met de nodige infrastructuur zodat leraren een groot deel van hun werk (o.a. lesvoorbereidingen, verbeterwerk, …) op school kunnen doen	88.5	9.6	1.9	$\overline{X} = 2.24$	93.4	4.4	2.2	$\overline{X} = 2.31$
De schoolgebouwen buiten de schooluren meer openstellen voor andere lokale organisaties (o.a. socio-culturele verenigingen, sportverenigingen) *met als randvoorwaarde ondersteunende compenserende maatregelen zoals het ter beschikking stellen van personeel en financies voor het gebruik van lokalen en andere infrastructuur*	75	21.2	3.8	$\overline{X} = 1.64$	100	0	0	$\overline{X} = 1.84$
Leraren stimuleren om tijdens de schoolvakanties nascholing te volgen	61.6	32.7	5.7	$\overline{X} = 1.94$	88.9	8.9	2.2	$\overline{X} = 2.03$
Leraren secundair onderwijs alle dagen op school aanwezig laten zijn *randvoorwaarde: scholen uitrusten met de nodige infrastructuur*					75.5	17.8	6.7	$\overline{X} = 1.94$

[44] De percentages in de tabel verwijzen naar het aandeel respondenten dat het al dan niet eens is met het betreffende voorstel; de gemiddelden slaan op het belang dat de respondenten die het eens zijn met het voorstel aan dit voorstel hechten. Het is dus mogelijk dat alle respondenten het eens zijn met een voorstel maar dat de gemiddelde waarde voor het belang op de driepuntenschaal toch kleiner is dan 3.

In de Delphi-studie werden een aantal initiatieven voorgesteld die scholen en leraren kunnen nemen om een meer realistische beeldvorming over het lerarenberoep te stimuleren.

Aansluitend bij de vaststelling in de survey dat de betrokkenheid bij het onderwijs een gunstige impact heeft op de persoonlijke waardering voor leraren, achten de Delphi-respondenten het vooral aangewezen dat scholen enerzijds *de dialoog met ouders* bevorderen en anderzijds *meer initiatieven nemen om de lokale gemeenschap te informeren over en te betrekken bij hun manier van werken*.

Ze argumenteren dat mensen zich vooral in het kader van contacten met leraren een beeld vormen (of bijstellen) over het lerarenambt. Belangrijk is dat de bredere bevolking ervaart dat leraren niet enkel actief bezig zijn in de klas maar van de school een echte leef- en leeromgeving willen maken. Tevens dienen leraren een partnership met de ouders op te bouwen. Een respondent wijst erop dat dit een open houding impliceert waarbij de ouder niet enkel ervaren wordt als een cliënt (wat al niet mis is) maar als iemand die de eerste opvoedingsverantwoordelijke blijft en dus een wezenlijke bijdrage kan leveren bij het aanpakken van eventuele problemen.

Ondanks de verwachte positieve effecten op de beeldvorming over het lerarenberoep, menen enkele respondenten dat het voorstel om de lokale gemeenschap sterker te betrekken bij de werking van de school, de taakbelasting voor het schoolteam te sterk verhoogt. Om diezelfde reden keurt een groep respondenten het voorstel af om *de schoolgebouwen buiten de schooluren open te stellen voor andere lokale organisaties*. Daarnaast vrezen ze voor vandalisme, diefstal en ander ongemak. Om beide bezwaren op te vangen, werden in de tweede ronde ondersteunende compenserende maatregelen aan het voorstel gekoppeld zoals het ter beschikking stellen van personeel en financies voor het gebruik van lokalen en andere infrastructuur. Opvallend is dat het voorstel in dat geval unaniem goedgekeurd wordt. Wel geven de respondenten aan dat ze het weinig belangrijk vinden om de maatschappelijke waardering voor het lerarenberoep te bevorderen ($\overline{X}$ = 1.84). De respondenten verwachten veeleer dat het openstellen van de schoolinfrastructuur leidt tot een efficiënter gebruik van de beschikbare middelen. Bovendien geeft een grote meerderheid aan dat scholen op deze wijze voortdurend een vinger aan de pols van de samenleving kunnen houden (cf. tabel B.11.5. in bijlage 11).

In deze Delphi-studie werden ook een aantal voorstellen geformuleerd die bedoeld zijn om de onzichtbaarheid van de tijd die leraren buiten de klascontext aan hun beroep besteden aan te pakken.

Het grootste draagvlak is er voor het voorstel om scholen uit te rusten met de nodige infrastructuur zodat leraren een groot deel van hun werk op school kunnen doen. Uit tabel B.11.6. in bijlage 11 blijkt evenwel dat de respondenten dit voorstel vooral belangrijk achten om een positief en ondersteunend werkklimaat voor leraren te organiseren. Slechts een minderheid verwacht dat dit voorstel zal leiden tot een grotere appreciatie van de brede bevolking. Het argument is dat de publieke opinie geen zicht heeft op de activiteiten die leraren in de vermelde infrastructuur uitoefenen.

Aansluitend hierbij vinden de respondenten het weinig belangrijk om leraren secundair onderwijs *alle* dagen op school aanwezig te laten zijn ($\overline{X}$ = 1.94). Een respondent wijst erop dat dit voorstel één van de meest aantrekkelijke kanten van het beroep ontneemt, met name de mogelijkheid om in grote mate de eigen arbeidstijd zelf in te delen.

Een andere opvallende vaststelling is dat in de eerste Delphi-ronde een derde van de respondenten (33%) gekant is tegen het voorstel om leraren te stimuleren om tijdens de schoolvakanties nascholing te volgen. Om een meer genuanceerd beeld te verkrijgen van de verschillende opinies werden in de tweede vragenronde een aantal argumenten van zowel voor- als tegenstanders in de vorm van stellingen aan de hele groep respondenten voorgelegd. We vroegen hen aan te geven in welke mate ze het eens zijn met de verschillende uitspraken. Tabel B.11.7. in bijlage 11 geeft een overzicht van de resultaten. De onderwijsbetrokkenen zijn er duidelijk van overtuigd dat leraren hun maatschappelijke waardering vooral zelf moeten verdienen door zichzelf te blijven zien als een 'professional' en hiervoor de nodige inspanningen te blijven leveren. Toch menen de respondenten dat gemotiveerde leraren nu al een deel van hun vakantie gebruiken i.f.v. hun lesopdracht terwijl dit door het grote publiek niet geweten is en vooralsnog geen effect heeft op de waardering van deze leraren. Ondanks de markante verschuiving in het aandeel respondenten dat het eens is met het voorstel om leraren te stimuleren in de schoolvakanties nascholing te volgen (van 62% naar 89%) wordt deze maatregel dan ook minder prioritair geacht om de positieve beeldvorming over het beroep te bevorderen ($\overline{X}$ = 2.03).

4.3. Maatregelen op macroniveau

Ook voor de maatregelen op macroniveau dienden de respondenten eerst aan te geven of ze het al dan niet eens zijn met de geformuleerde voorstellen. Voor de voorstellen waarmee men het eens is, werd gevraagd om op een driepuntenschaal te beoordelen hoe belangrijk het voorstel is om de maatschappelijke waardering van leraren te bevorderen: onbelangrijk of niet ter zake (1),

min of meer belangrijk (2) of zeer belangrijk (3). Tabel 4.2. geeft een overzicht van de resultaten uit de beide vragenrondes.

Tabel 4.2. Beoordeling van de voorstellen om **de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt** (percentages en gemiddelden op driepuntenschaal; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2)[45]

Maatregelen op macroniveau	Eens	Oneens	Geen uitspraak	Belang
Eerste vragenronde (N = 52)				
Meer inspanningen van de verschillende onderwijsactoren (overheid, koepels, vakbonden, lerarenopleider, leraren ...) om de bevolking beter te informeren over de kwaliteit van het onderwijs en de professionaliteit van de leraren	90.4	5.8	3.8	$\overline{X} = 2.53$
Tweede vragenronde (N = 45)				
De doorlichtingverslagen van de inspectie op het internet plaatsen.	77.8	17.8	4.4	$\overline{X} = 1.77$
Een duidelijker opdracht en inbedding van schoolopbouwwerk om de participatie van kansarme en allochtone ouders aan het schoolgebeuren te stimuleren.	93.4	2.2	4.4	$\overline{X} = 2.50$
Meer investeren in vorming voor ouders opdat ze partners kunnen zijn van de leerkrachten.	93.3	2.2	4.4	$\overline{X} = 2.17$
Het strikte onderscheid tussen de verschillende onderwijsniveaus (basisonderwijs, secundair onderwijs, hoger onderwijs en volwassenen-vorming) doorbreken. Scholen moeten zich ontwikkelen tot en profileren als open leercentra, die zich richten tot een divers en breed publiek van mensen met diverse leer- en opleidingsbehoeften.	82.2	6.7	11.1	$\overline{X} = 2.41$

Om de beeldvorming over het lerarenberoep te verbeteren, is het volgens de respondenten vooral belangrijk dat *de verschillende onderwijsactoren (overheid, koepels, vakbonden, lerarenopleiders, leraren ...) inspanningen doen om de bevolking beter te informeren over de kwaliteit van het onderwijs en de professionaliteit van de leraren*. Diverse respondenten (met een uiteenlopend profiel) benadrukken dat de verschillende onderwijsbetrokkenen in grote mate verantwoordelijk zijn voor het beeld dat de brede bevolking heeft over het onderwijs en de

leraar. In dit verband wordt aangegeven dat er zowel op lokaal als nationaal vlak onvoldoende gecommuniceerd wordt over de 'schitterende dingen' die in het onderwijs gebeuren. Wel wijzen een paar respondenten erop dat een grootschalige informatiecampagne niet zinvol is om de kennis van en de waardering voor het lerarenberoep te verhogen. Zij menen dat de bredere bevolking eerder vanuit concrete ervaringen en vaststellingen haar beeld zal wijzigen terwijl campagnes slechts een tijdelijke impact genereren.

In de eerste vragenronde stelden de respondenten ook zelf maatregelen voor die de actoren op macroniveau kunnen nemen om de beeldvorming over het lerarenberoep te verbeteren. Deze werden in de tweede ronde aan de hele respondentengroep voorgelegd. Net zoals in 4.2. reeds naar voor komt, wordt vooral belang gehecht aan beleidsmaatregelen die erop gericht zijn de betrokkenheid van de brede bevolking (in de eerste plaats de ouders) bij het schoolgebeuren te bevorderen. Een duidelijke meerderheid van de respondenten geeft aan dat de overheid hier via ondersteuning van initiatieven van de diverse participanten (b.v. schoolopbouwwerk, oudervereniging) een belangrijke stimulans kan bieden. Meer bepaald vraagt meer dan 90% *een duidelijkere opdracht en inbedding van schoolopbouwwerk om de participatie van kansarme en allochtone ouders aan het schoolgebeuren te stimuleren.* Eveneens 93% meent dat er meer dient geïnvesteerd te worden in *vorming voor ouders opdat ze partner kunnen zijn van de leerkrachten.*

Opvallend is ook dat het voorstel om *het strikte onderscheid tussen de verschillende onderwijsniveaus te doorbreken* door 82% van de respondenten ondersteund wordt. Zij vinden dat scholen zich moeten ontwikkelen tot en profileren als open leercentra, die zich richten tot een divers en breed publiek van mensen met diverse leer- en opleidingsbehoeften. Een respondent uit de profitsector argumenteert dat scholen op deze wijze ook in een vergrijzende samenleving hun relevantie voor de hele maatschappij behouden.

4.4. Maatregelen m.b.t. de lerarenopleiding en -vorming

De respondenten menen dat ook in de lerarenopleiding en -vorming initiatieven kunnen genomen worden om (op een indirecte manier) de positieve beeldvorming over het lerarenberoep te bevorderen (cf. tabel 4.3.). In de eerste plaats wordt ervoor gepleit om *meer aandacht te besteden aan communicatievaardigheden met het oog op communicatie met ouders en de bredere samenleving.* Een lerarenopleider merkt op dat dit in de huidige opleidingen

[45] De percentages in de tabel verwijzen naar het aandeel respondenten dat het al dan niet eens is met het betreffende voorstel; de gemiddelden slaan op het belang dat de respondenten die het eens zijn met het voorstel aan dit voorstel hechten.

reeds in zekere mate gebeurt maar dat andere basiscompetenties heel wat meer opleidingstijd in beslag nemen.

Daarnaast vinden de respondenten het belangrijk om *toekomstige leraren te laten aanvoelen welke plaats onderwijs heeft in de samenleving en welke de (veranderende) verwachtingen zijn vanuit diverse leidende kringen uit de samenleving.* Dit voorstel wordt door 93% van de respondenten ondersteund.

Tabel 4.3. Beoordeling van de voorstellen om **de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt** (percentages en gemiddelden op driepuntenschaal)[46]

Maatregelen m.b.t. de lerarenopleiding en -vorming	**Eens**	**Oneens**	**Geen uitspraak**	**Belang**
Eerste vragenronde (N = 52)				
Meer aandacht voor communicatievaardigheden in de lerarenopleiding en -vorming, met het oog op communicatie met ouders en de bredere samenleving	92.4	3.8	3.8	$\overline{X} = 2.46$
Tweede vragenronde (N = 45)				
Studenten uit de lerarenopleidingen confronteren met wat verschillende leidende kringen in de samenleving over het onderwijs denken en wat er zoal verwacht wordt. Onderwijs staat in de branding van het maatschappelijk debat, laat jonge mensen dat ook voelen.	93.4	0	6.6	$\overline{X} = 2.31$

4.5. Maatregelen m.b.t. de media

Een laatste reeks maatregelen om de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt, heeft betrekking op de media (cf. tabel 4.4.).

[46] De percentages in de tabel verwijzen naar het aandeel respondenten dat het al dan niet eens is met het betreffende voorstel; de gemiddelden slaan op het belang dat de respondenten die het eens zijn met het voorstel aan dit voorstel hechten.

Tabel 4.4. Beoordeling van de voorstellen om **de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt** (percentages en gemiddelden op driepuntenschaal; N = 52 in ronde 1; N = 45 in ronde 2)[47].

Maatregelen m.b.t. de media	**Eens**	**Oneens**	**Geen uitspraak**	**Belang**	**Eens**	**Oneens**	**Geen uitspraak**	**Belang**
Meer realistische berichtgeving over het onderwijs en de leraar in de media	94.2	5.8	0	$\overline{X} = 2.59$				
Een documentaire tv-reeks over leraren naar het model van 'Het leven zoals het is...' (cf. de reeksen 'Kinderziekenhuis', 'Politie')	78.9	13.5	7.6	$\overline{X} = 2.22$	86.7	11.1	2.2	$\overline{X} = 1.97$

De meeste respondenten zijn ervan overtuigd dat de media een enorme impact hebben op de publieke opinie. Zij verwachten dat de positieve beeldvorming over het lerarenberoep het beste kan bevorderd worden indien de verschillende onderwijsactoren via de media correcte informatie verspreiden over de belangrijke plaats van het onderwijs in de samenleving. Tal van respondenten geven evenwel aan dat er de laatste jaren een vage en weinig genuanceerde berichtgeving is omtrent een - dan nog beperkt - aantal facetten van onderwijs en leraarschap.

Meer bepaald zou de berichtgeving zich te sterk beperken tot crisisberichtgeving terwijl de continue zorg, aandacht en inzet van leraren nauwelijks aandacht krijgt. Een duidelijke meerderheid van de onderwijsbetrokkenen pleit dan ook voor *een meer realistische berichtgeving over het onderwijs en de leraar in de media.* Dit voorstel wordt bovendien duidelijk als prioritair aangeduid. Voor de volledigheid dient opgemerkt te worden dat er ook een aantal respondenten zijn (waaronder twee journalisten) die dit voorstel afwijzen. Zij trekken in twijfel dat de huidige mediaberichtgeving over het onderwijs niet realistisch zou zijn.

Minder eensgezindheid is er over het voorstel om *een documentaire tv-reeks te maken over leraren.* In de eerste vragenronde formuleerden de respondenten sterk uiteenlopende meningen over dit idee. Om een meer genuanceerd beeld te verkrijgen van de verschillende opinies werden in de tweede vragenronde de belangrijkste argumenten van zowel voor- als

[47] De percentages in de tabel verwijzen naar het aandeel respondenten dat het al dan niet eens is met het betreffende voorstel; de gemiddelden slaan op het belang dat de respondenten die het eens zijn met het voorstel aan dit voorstel hechten.

tegenstanders in de vorm van stellingen aan de hele groep respondenten voorgelegd. We vroegen hen aan te geven in welke mate ze het eens zijn met de verschillende uitspraken (cf. tabel B.11.8. in bijlage 11).

Uit de resultaten weergegeven blijkt dat meer dan driekwart van de respondenten het eens is met het voorstel om een documentaire tv-reeks over leraren te maken. Als voornaamste reden halen zij aan dat een groot deel van de bevolking zich niet terugvindt in de klachten van leraren omdat zij zich er niet mee vertrouwd voelen. Een goed verteld en herkenbaar verhaal met identificatiefiguren die geconfronteerd worden met de dagdagelijkse problemen van de leraar kan volgens hen een ingang bieden. Bovendien vindt 76% van de bevraagden dat getuigenissen „uit het leven gegrepen'' veel meer uithalen dan eender welke sensibiliseringscampagne.

Het grootste bezwaar tegen een documentaire tv-reeks over leraren is dat de doelstellingen van programmamakers onverenigbaar zijn met het objectief voorstellen van het beroep. Ook wordt verwacht dat een tv-reeks geen blijvend effect zal hebben op de perceptie over het beroep.

We kunnen concluderen dat hoewel een grote meerderheid van de respondenten het eens is met het voorstel om een documentaire tv-reeks over leraren te maken, deze maatregel duidelijk minder prioritair geacht wordt.

4.6. Conclusie

Op basis van de reacties van de respondenten kunnen we stellen dat de verschillende onderwijsactoren allen een verantwoordelijkheid hebben inzake de beeldvorming over het lerarenberoep. Zij zijn, elk vanuit hun invalshoek het beste geplaatst om de bevolking over het onderwijs te informeren.

Belangrijk is dat scholen initiatieven nemen om een partnerschap met de ouders uit te bouwen en de lokale gemeenschap te betrekken bij hun manier van werken. Aansluitend hierbij dient in de lerarenopleiding en -vorming voldoende aandacht besteed te worden aan vaardigheden die de communicatie met ouders en de bredere samenleving kunnen optimaliseren.

Verder roepen de respondenten op om een eenduidig realistisch en kwaliteitsvol profiel van het lerarenberoep te presenteren via de media.

De overheid kan via eigen kanalen, via de media maar ook via ondersteuning van initiatieven van de diverse participanten (b.v. schoolopbouwwerk) een essentiële bijdrage leveren aan de positieve beeldvorming over het onderwijs.

5. Evaluatie van leraren

5.1. Inleiding

Eigen aan het lerarenberoep is dat iedereen als leerling en/of ouder persoonlijke ervaringen heeft (gehad) met leraren. De aard van deze ervaringen bepaalt volgens de deelnemers aan de panelgesprekken zeer sterk de eigen perceptie van het lerarenberoep. Verschillende respondenten menen bovendien dat negatieve ervaringen een grotere impact hebben op deze perceptie dan positieve. Leraren die hun werk niet goed (genoeg) doen, zouden volgens de panelleden een belangrijke invloed hebben op de beeldvorming over het lerarenberoep.

Onder meer vanuit deze redenering wordt in verschillende panelgesprekken gepleit voor een periodiek evaluatiesysteem voor leraren (waarbij de evaluatie wordt uitgevoerd binnen de school), eventueel gekoppeld aan een herziening van het systeem van de vaste benoeming.

Hiermee verband houdend, blijkt uit de resultaten van het opinie-onderzoek bij de Vlaamse bevolking dat:

- 59% van de ondervraagden meent dat het te moeilijk is om een leraar die zijn werk niet goed doet te ontslaan;
- 45% van de ondervraagden meent dat leraren te weinig worden gecontroleerd.

Uitgaande van deze vaststellingen, peilden wij in de Delphi-studie naar de mening van de respondenten in verband met mogelijke effecten van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren enerzijds en een herziening van het systeem van de vaste benoeming anderzijds. Het zou leerrijk geweest zijn de respondenten tevens te vragen om hun opinie verder toe te lichten. De uitgebreidheid van de eerste vragenlijst stond dit evenwel niet toe. Daar we de argumentatie van en de specifieke voorwaarden volgens de respondenten niet kennen, zijn de volgende resultaten louter indicatief.

5.2. *Effecten van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren*

Tabel 5.1. Beoordeling van de mogelijke effecten van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren (percentages en gemiddelde op een vijfpuntenschaal)

Wat is volgens u de invloed van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren op ...	**(zeer) negatief**	**noch negatief, noch positief**	**(zeer) positief**	**gemiddelde**
De aantrekkelijkheid van het beroep? (N = 50)	26	50	24	$\overline{X} = 2.98$
Het welbevinden van leraren? (N = 50)	26	22	52	$\overline{X} = 3.28$
Het bereiken v/d leerplannen/eindtermen? (N = 50)	4	24	72	$\overline{X} = 3.86$
Het schoolklimaat? (N = 51)	25.5	21.6	52.9	$\overline{X} = 3.31$
De maatschappelijke waardering v/d leraar? (N = 50)	4	20	76	$\overline{X} = 4.00$
De professionaliteit van de leraar? (N = 52)	1.9	11.5	86.6	$\overline{X} = 4.23$
Het welbevinden van leerlingen? (N = 50)	6	20	74	$\overline{X} = 3.86$

Tabel 5.1. toont aan dat er onder de respondenten grote eensgezindheid bestaat over het al dan niet optreden van een aantal effecten van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren. Zo verwacht een grote meerderheid van respondenten een positief effect op de maatschappelijke waardering voor de leraar, alsook op het welbevinden van de leerlingen en het bereiken van de eindtermen/leerplannen. De grootste eensgezindheid is er evenwel omtrent de verwachting dat een periodieke evaluatiesysteem zal bijdragen tot de professionaliteit van de leraar.

De respondenten zijn het evenwel niet in even grote mate eens over alle bevraagde effecten. Voor een aantal effecten is de gemiddelde score minder uitgesproken hoog of laag. Meer specifiek zijn de respondenten het oneens over de invloed van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren op de aantrekkelijkheid van het beroep, het welbevinden van leraren en het schoolklimaat. Opvallend is wel dat de gemiddelde score voor deze effecten loopt van respectievelijk 2.98 tot 3.31. Dit betekent dat de respondenten gemiddeld eerder een positieve dan een negatieve invloed verwachten.

5.3. *Effecten van een herziening van het systeem van de vaste benoeming*

Tabel 5.2. Beoordeling van de mogelijke effecten van een herziening van het systeem van de vaste benoeming (percentages en gemiddelde op een vijfpuntenschaal)

Wat is volgens u de invloed van een herziening van het systeem van de vaste benoeming op....	**(zeer) negatief**	**noch negatief, noch positief**	**(zeer) positief**	**gemiddelde**
De aantrekkelijkheid van het beroep? (N = 49)	57.1	30.7	12.2	$\overline{X} = 2.45$
Het welbevinden van leraren? (N = 46)	45.7	39.1	15.2	$\overline{X} = 2.59$
Het bereiken v/d leerplannen/eindtermen? (N = 46)	4.3	58.7	37	$\overline{X} = 3.41$
Het schoolklimaat? (N = 48)	35.4	27.1	37.5	$\overline{X} = 2.96$
De maatschappelijke waardering v/d leraar? (N = 48)	8.3	18.8	72.9	$\overline{X} = 3.83$
De professionaliteit van de leraar? (N = 49)	8.2	26.5	65.3	$\overline{X} = 3.84$
Het welbevinden van leerlingen? (N = 48)	14.6	37.5	47.9	$\overline{X} = 3.42$

Zoals uit tabel 5.2. is een grote meerderheid van de respondenten is het er over eens dat een herziening van het systeem van de vaste benoeming een positieve invloed zou hebben op de maatschappelijke waardering voor leraren, alsook op hun professionaliteit.

Er wordt echter een negatief effect verwacht op de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep.

Opvallend is dat er heel wat bevraagde effecten zijn waarover er aanzienlijke onverdeeldheid is onder de respondenten. Meer specifiek zijn de respondenten het oneens over de invloed van een aanpassing van de vaste benoeming op het welbevinden van de leraren, het schoolklimaat, het bereiken van de leerplannen / eindtermen en het welbevinden van de leerlingen.

Wel dient opgemerkt te worden dat de gemiddelde score voor deze effecten loopt van respectievelijk 2.59 tot 3.42. Dit betekent dat de respondenten gemiddeld eerder een positieve dan een negatieve invloed verwachten, hoewel dit voor het effect op het welbevinden van de leraren vrij nipt is ($\overline{X} = 2.59$). Eén respondent merkt op dat de impact van een herziening van het systeem van de vaste benoeming zal verschillen naargelang de compenserende maatregelen die genomen worden. Zo verwacht hij een negatief effect op het welbevinden van leraren, behalve als er begeleidende maatregelen komen, b.v. loonsverhoging.

6. Conclusie bij de resultaten van de Delphi-studie

In het voorgaande deel zijn de resultaten van de derde fase van dit onderzoeksproject gerapporteerd, met name de Delphi-studie. Waar nodig werd doorheen de beschrijving van de resultaten per bevraagd thema een korte conclusie geformuleerd. Op basis van deze bevindingen, willen we benadrukken dat op diverse niveaus maatregelen kunnen genomen worden om de maatschappelijke waardering van leraren te bevorderen.

Op het niveau van de *school* is het volgens de respondenten vooral belangrijk dat initiatieven genomen worden om de functionaliteit van het schoolteam te verhogen. Vooral taakdifferentiatie en het ontwikkelen van competentiemanagement binnen de school worden prioritair geacht om leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit te voeren. Een essentiële randvoorwaarde hierbij is een betere rekrutering, omkadering en (verdere) professionalisering van de schoolleider.

Opdat leraren beter zouden kunnen tegemoet komen aan de veranderende maatschappelijke verwachtingen pleiten de respondenten er tevens voor dat scholen een reëel partnerschap met de ouders uitbouwen, alsook de lokale gemeenschap betrekken bij hun manier van werken. Tevens wordt verwacht dat dergelijke maatregelen de positieve beeldvorming over het lerarenberoep zullen ten goede komen. In dit kader pleit een duidelijke meerderheid van de respondenten er trouwens voor dat het strikte onderscheid tussen de verschillende onderwijsniveaus doorbroken wordt en scholen zich ontwikkelen als open leercentra voor een divers publiek.

Een cruciale rol is weggelegd voor de *lerarenopleiding en -vorming*. Doorheen verschillende bevraagde thema's komt in deze Delphi-studie tot uiting dat de maatschappelijke waardering van leraren samenhangt met de mate waarin leraren zichzelf blijven zien als een 'professional' en hiervoor de nodige inspanningen blijven leveren. Hiertoe moeten volgens de respondenten meer mogelijkheden gecreëerd worden om de permanente vorming van leraren te bevorderen. Dit betekent dat zowel beginnende als meer ervaren leraren meer kansen dienen te krijgen om nieuwe competenties te verwerven. Prioritair hierbij zijn een meer geleidelijke ingroei van leraren in het beroep door het versterken van de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de (stage)scholen, een betere uitbouw van voortgezette opleidingen in een modulair stelsel en een betere begeleiding van leraren bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen.

Aansluitend hierbij wordt aangegeven dat in de lerarenopleiding en -vorming voldoende aandacht dient besteed te worden aan vaardigheden die de communicatie met ouders en de bredere samenleving kunnen optimaliseren. De respondenten gaan er immers vanuit dat concrete contacten en ervaringen met leraren een grote impact hebben op de beeldvorming over het beroep.

Daarnaast zijn de meeste respondenten ervan overtuigd dat ook de *media* een enorme impact hebben op de publieke opinie. In functie van de positieve beeldvorming over het lerarenberoep, vinden ze het cruciaal om via de media een eenduidig realistisch en kwaliteitsvol profiel van het lerarenberoep te presenteren. Niet alleen de media zelf maar alle onderwijsbetrokkenen dragen hierin een belangrijke verantwoordelijkheid. Essentieel is immers dat *de verschillende onderwijsactoren (overheid, koepels, vakbonden, lerarenopleiders, leraren ...)* zich inspannen om - al dan niet via de media - de bevolking beter te informeren over de kwaliteit van het onderwijs en de professionaliteit van de leraren

Meer specifiek kan de *overheid* via eigen kanalen, via de media maar ook via ondersteuning van initiatieven van de diverse participanten (b.v. schoolopbouwwerk, oudervorming) op een indirecte wijze een essentiële bijdrage leveren aan de positieve beeldvorming over het onderwijs.

Om de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep te bevorderen, menen de respondenten dat er een aantal *statutaire maatregelen* dienen genomen te worden. Essentieel is dat meer loopbaanperspectieven voor leraren gecreëerd worden. Om de mogelijkheden tot differentiatie, afwisseling en carrière-uitbouw binnen de lerarenloopbaan te vergroten, pleiten de respondenten voor meer functiedifferentiatie. Hierbij aansluitend leert deze Delphi-studie dat het aangewezen is om de invulling van beleidsondersteunende taken (b.v. coördinatietaken, begeleiding beginnende leraren, e.d.) als kerntaak binnen de opdracht op te nemen. Er bestaat grote eensgezindheid onder de respondenten om scholen een ruimer beleidsondersteunend' urenpakket toe te kennen. Een andere mogelijkheid is dat de opdracht van leraren niet langer gedefinieerd wordt in termen van lestijden maar uitgedrukt wordt in percentage beschikbaarheid voor de school.

Belangrijk is ook dat in deze Delphi-studie specifiek aandacht gevraagd wordt voor de arbeidsvoorwaarden van beginnende leraren. Naast meer zekerheid en continuïteit voor deze lerarengroep dient werk gemaakt te worden van een structureel verankerde aanvangsbegeleiding.

Minder eensgezindheid is er over maatregelen die betrekking hebben op de *verloning van leraren*. Hoewel er voor bepaalde vormen van differentiële verloning een vrij groot draagvlak is (o.a. differentiële verloning op basis van functiedifferentiatie), worden deze maatregelen minder prioritair geacht om de arbeidsvoorwaarden voor leraren te verbeteren. Wel zijn de respondenten het er in grote mate over eens dat een betere rekrutering, opleiding en evaluatie van schoolleiders een vereiste randvoorwaarde is voor het differentieel verlonen van leraren op basis van hun functioneren.

Aansluitend bij huidige initiatieven van de *onderwijsoverheid* blijkt verder uit deze Delphi-studie dat de werkdruk voor leraren kan verlaagd worden indien de diverse betrokken actoren gezamenlijke afspraken maken om de 'planlast' voor leraren in te perken. De overheid kan hierin een voortrekkersrol vervullen. In functie van de werkdrukverlaging is het tevens belangrijk dat scholen met een hoog percentage leerlingen die omwille van sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven een gunstiger urenpakket toegekend krijgen.

Verder vinden de respondenten dat de overheid haar waardering voor leraren kan uiten door hen sterker te betrekken bij de voorbereiding van onderwijsreglementering en -vernieuwing. Evenzeer belangrijk is het om meer materiële middelen voor de scholen te voorzien opdat een leeromgeving kan gecreëerd worden waarin vernieuwingen kunnen waargemaakt worden en leraren niet langer zelf een gedeelte van de infrastructuur (b.v. computer, videorecorder, videotapes e.d.) hoeven te betalen.

DEEL IV

SAMENVATTENDE BESPREKING VAN DE RESULTATEN EN BELEIDSAANBEVELINGEN

1. Inleiding

Uitgaande van de zorg om de maatschappelijke waardering van leraren - een probleem dat zeer acuut wordt wegens de toenemende schaarste aan leraren in sommige onderwijsniveaus en vakgebieden - is het thema van dit onderzoeksproject *de perceptie van de rol, de verantwoordelijkheden en de maatschappelijke status van de leerkracht door de samenleving en de wijze waarop leerkrachten zelf en de directe onderwijsomgeving hiertegen aankijken*. Er is reeds veel gepubliceerd omtrent deze problematiek, maar gezien de fel gewijzigde context (economische hoogconjunctuur, de kennismaatschappij, de toenemende autonomie van scholen, ...) was het belangrijk om de kennis die hierover bestaat, te toetsen aan de actuele situatie in Vlaanderen. Voorliggend onderzoek heeft dus betrekking op het professioneel imago van de leerkracht. Het onderzoek is exploratief van aard en er worden vier fasen onderscheiden.

De eerste onderzoeksfase bestond uit een *literatuurstudie* waarbij de problematiek van de professionaliteit van de leerkracht sociologisch en onderwijskundig werd gekaderd.

In een tweede fase werden enkele vaststellingen uit de literatuurstudie via semi-gestructureerde *panelgesprekken* getoetst aan de perceptie van leraren en andere onderwijsbetrokkenen. Aan de hand van deze gesprekken werd een analyse gemaakt van de knelpunten en verwachtingen met betrekking tot het professioneel imago van de leraren. Dit werk had niet tot doel conclusies te formuleren voor de gehele populatie maar wel om prioriteiten aan te geven, voorstellen te formuleren en deze toe te lichten. De resultaten van de analyse van deze panelgesprekken waren oriënterend voor het opstellen van de vragenlijsten voor de survey en de Delphi-studie.

Na het kwalitatieve luik volgde een *survey-onderzoek* bij de publieke opinie. Deze onderzoeksfase bestond uit een bevraging die tot op heden in Vlaanderen nog niet systematisch was gevoerd, namelijk hoe de bredere maatschappelijke omgeving, de onrechtstreekse gebruiker dus van het onderwijs, over de leerkracht denkt en hoe die bredere samenleving haar reflecties over het onderwijs in het algemeen en het lerarenberoep in het bijzonder openbaar maakt. Hiertoe werd een vragenlijst opgesteld die mondeling afgenomen werd bij een representatief staal van de volwassen Vlaamse bevolking (van 18 tot 70 jaar). Er werden 982 personen bevraagd.

In een laatste onderzoeksfase werden de geïnventariseerde knelpunten en voorstellen van de verschillende bevraagde groepen (directe actoren en publieke opinie) op elkaar betrokken en opnieuw getoetst aan de wetenschappelijke literatuur. Op basis van deze toetsing werden een aantal voorstellen uitgewerkt met als doel de onderwijsoverheid in Vlaanderen een aantal maatregelen aan te reiken die kunnen bijdragen tot de maatschappelijke waardering van leraren.

Om deze mogelijke maatregelen te evalueren, werd geopteerd voor een *Delphi-onderzoek* bestaande uit twee schriftelijke rondes. Naast rechtstreekse onderwijsbetrokkenen[48] werden enkele groepen opgenomen die als 'referentiepunten binnen de samenleving' gezien worden[49].

Hieronder worden de belangrijkste bevindingen uit de verschillende onderzoeksfasen geïntegreerd. Achtereenvolgens komen volgende thema's aan bod: de maatschappelijke verwachtingen t.a.v. leraren (2.1.), de arbeidsvoorwaarden van het lerarenberoep (2.2.), de werkdruk voor leraren (2.3.), de maatschappelijke waardering van leraren (2.4.) en de evaluatie van leraren (2.5.).

2. Onderzoeksresultaten

2.1. Maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van leraren

Uit de literatuurstudie blijkt dat de discussie omtrent de professionalisering van leraren wordt geïnspireerd door allerlei onderwijskundige en maatschappelijke ontwikkelingen die een *verandering in de rol van de leraar* impliceren. Onder meer in de hoorzittingen in de Commissie Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid van het Vlaams Parlement (Parl. St. Vl. Parl. 1999-2000, nr. 369/1) wordt gewezen op een contradictie tussen de toenemende maatschappelijke verwachtingen, het professionele zelfbeeld en de vermeende geringere maatschappelijke status. De nieuwe opvattingen over de rol van de leraar zoals deze vertaald zijn in de beroepsprofielen en basiscompetenties voor leraren, brengen verschuivingen mee in de traditionele rolinvulling van de leerkracht. Daar waar vroeger de klemtoon lag op kennisoverdracht, ligt momenteel de nadruk op het gedifferentieerd ondersteunen van de lerenden in hun leerproces. Verschillende auteurs (Hoyle, 1975; Devos, 1995; Klaassen, 2000; Aelterman, 2001) stellen dat een *verandering in de opvattingen van leraren over hun onderwijsoriëntatie* (van een leerstofgerichte naar een leerlinggerichte benadering) fundamenteel is voor de verbreding van de opdracht. Op basis van recente onderzoeksresultaten (Klaassen & Leeferink, 1998; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Van Veen e.a. 2001) moeten we echter besluiten dat pedagogische aspecten nog steeds een geringe rol spelen in de professionele identiteit van leraren, vooral in het secundair onderwijs.

Aansluitend bij de bevindingen uit de literatuurstudie wordt zowel in de panelgesprekken als in de survey erkend dat het onderwijs in deze snel evoluerende samenleving *nieuwe opdrachten*

[48] Inspectie, onderwijskoepels, pedagogische begeleiding, onderwijsvakbonden, ouderkoepels, lerarenopleiders, schoolleiders, leraren, studenten uit de lerarenopleiding en leerlingen.

[49] Ambtenaren van het departement Onderwijs, journalisten, verantwoordelijken uit de non-profit sector en de profitsector.

krijgt. Vooral de opvoedende taak van leraren wordt beklemtoond. Ruim drie kwart van de bevraagden in de survey geeft aan dat de opvoedende taak van de leraar groter wordt, enerzijds omdat ouders over het algemeen minder tijd kunnen besteden aan de opvoeding van hun kinderen, maar meer nog omdat de samenleving ingewikkelder wordt. Tegelijkertijd vindt een kleine meerderheid van de respondenten dat de maatschappij op dit vlak te veel van de leraar verwacht.

Uit de resultaten van het opinie-onderzoek blijkt tevens dat de samenleving enerzijds een *grote vakdeskundigheid* van leraren verwacht maar anderzijds vindt dat de leraar ook een *belangrijke pedagogische opdracht* heeft. In tegenstelling tot wat sommige leraren en andere onderwijsbetrokkenen denken, verwacht de samenleving evenwel niet dat de leraar de opvoedingstaak van de ouders overneemt. Inzake de bredere pedagogische opdracht voor de leraar wordt vooral de nadruk gelegd op sociale vorming (b.v. kinderen en jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen).

Wel is het belangrijk om te beklemtonen dat in alle panelgesprekken de deelnemers kritische bedenkingen uiten omtrent de mogelijkheden die leraren hebben om te voldoen aan de nieuwe en bijkomende verwachtingen die ten aanzien van het onderwijs geuit worden. Aansluitend bij de bevindingen uit de literatuurstudie worden volgende *knelpunten* genoemd: overladen leerplannen, te grote klasgroepen, een tekort aan ondersteuning en vorming bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen, de praktijkschok voor beginnende leraren en een gebrekkige infrastructuur in de scholen.

Uitgaande van bovenvermeld spanningsveld en de aangegeven knelpunten werden in de Delphi-studie een aantal *voorstellen* opgenomen die de bedoeling hebben leraren meer mogelijkheden te geven om hun veranderende opdracht goed uit voeren en aldus tegemoet te komen aan de geschetste maatschappelijke verwachtingen.

Uit de reacties blijkt dat de Delphi-respondenten het vooral essentieel vinden dat gewerkt wordt aan een *permanente vorming* van leraren. Dit betekent dat zowel beginnende als ervaren leraren meer kansen moeten krijgen om steeds nieuwe competenties te verwerven. Prioritair hierbij zijn een meer geleidelijke ingroei van leraren in het beroep door het versterken van de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de (stage)scholen, een betere uitbouw van voortgezette opleidingen in een modulair stelsel en een betere begeleiding van leraren bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen. Ook pleiten de respondenten unaniem voor een *betere infrastructuur* in de scholen opdat een leeromgeving kan gecreëerd worden waarin vernieuwingen kunnen waargemaakt worden.

Opvallend is ook de grote eensgezindheid over de *verruimde professionaliteitsopvatting*. We kunnen stellen dat de onderwijsvisie die ten grondslag ligt aan de basiscompetenties en beroepsprofielen in ruime mate gedragen wordt door de verschillende onderwijsbetrokkenen. Op dit vlak wordt in de Delphi-bevraging de nadruk gelegd op maatregelen die gericht zijn op het versterken van de functionaliteit van het schoolteam. De respondenten vragen specifieke aandacht voor taakdifferentiatie en het ontwikkelen van competentiemanagement binnen de school.

Verder uiten de respondenten een bijzondere bekommernis voor leraren die werken in scholen met een hoog percentage leerlingen die omwille van sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven. Er is grote eensgezindheid over de noodzaak tot een *gunstiger lestijdenpakket* voor deze klassen of scholen.

Verschillende Delphi-respondenten wijzen erop dat een aantal van de gewenste maatregelen slechts te realiseren zijn indien scholen durven gebruik te maken van de geboden (relatieve) autonomie om een eigen beleid te voeren. Gezien schoolleiders een sterke impact hebben op de wijze waarop scholen de hen toegemeten beleidsruimte zelfstandig invullen, hebben deze voorstellen dus belangrijke implicaties voor de *rekrutering, omkadering en (verdere) professionalisering van de schoolleider*.

2.2. *Arbeidsvoorwaarden van het lerarenberoep*

Zowel in de panelgesprekken als in het opinie-onderzoek is de teneur dat het lerarenberoep over het algemeen wel een aantrekkelijk beroep is, maar dat er toch enkele zaken zijn die deze aantrekkelijkheid negatief beïnvloeden. Aansluitend bij de vaststellingen uit de literatuurstudie (o.a. Henderickx, Janvier & Sels, 1996; Vandenberghe & Vanoost, 1996) wordt in de panelgesprekken met de onderwijsbetrokkenen vooral het *gebrek aan loopbaanperspectieven* voor leraren benadrukt. Inzake de *verloning* van leraren wordt vooral gehekeld dat leraren een deel van het didactisch materiaal en infrastructuur (b.v. computer) zelf dienen te betalen. Ook de overstapregeling van de privé-sector naar het onderwijs waarbij slechts in specifieke gevallen de opgedane ervaring wordt verrekend in het onderwijsloon, wordt als een knelpunt aangeduid.

Uit de resultaten van de survey blijkt dat de samenleving vooral de vakantieregeling, de combineerbaarheid van het beroep met een familiaal leven en de pensioenregeling als de meest aantrekkelijke aspecten van het lerarenberoep beschouwt. Maar het beroep scoort bij de brede bevolking zwak op het vlak van promotiemogelijkheden (68% van de bevraagden vindt het beroep op dit vlak onaantrekkelijk) en verloning.

Op basis van deze vaststellingen werd in de Delphi-studie gevraagd om te reageren op een aantal suggesties ter verbetering van de arbeidsvoorwaarden voor leraren. Overeenkomstig de bevindingen uit de literatuurstudie, de panelgesprekken en de survey vinden de Delphi-respondenten dat absoluut meer *loopbaanperspectieven* voor leraren moeten gecreëerd worden. *Functiedifferentiatie* is volgens hen het meest aangewezen om de mogelijkheden tot differentiatie, afwisseling en carrière-uitbouw binnen de lerarenloopbaan te vergroten. Aansluitend hierbij pleiten de respondenten ervoor om de opdracht van leraren niet langer te definiëren in termen van lestijden maar uit te drukken in *percentage beschikbaarheid voor de school*.

Ook vraagt men specifieke aandacht voor de *arbeidsvoorwaarden van beginnende leraren*. Naast meer zekerheid en continuïteit voor deze lerarengroep, moet volgens de respondenten beslist werk gemaakt worden van een betere aanvangsbegeleiding.

In verband met de *verloning* van leraren vinden de respondenten het vooral belangrijk om meer materiële middelen voor de scholen te voorzien zodat leraren een gedeelte van de infrastructuur (b.v. computer, videorecorder, videotapes) niet zelf hoeven te betalen. Minder eensgezindheid is er over maatregelen die betrekking hebben op differentiële verloning. Algemeen kunnen we stellen dat hoewel bepaalde vormen van differentiële verloning door een grote groep respondenten geaccepteerd worden, ze als minder prioritair aangeduid worden. Wel geven de respondenten aan dat differentiële verloning van leraren op basis van hun functioneren best gekoppeld wordt aan een betere rekrutering, opleiding en evaluatie van schoolleiders.

2.3. *Vermindering van de werkdruk voor leraren*

De mening van de bevraagde onderwijsbetrokkenen over de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep is in grote mate gelijklopend met deze van de ruimere Vlaamse bevolking. Er wordt aangegeven dat de onaangename kanten van het beroep (ruimschoots) gecompenseerd worden door de aangename. Wel wordt in de panelgesprekken de *toenemende werkdruk* voor leraren gehekeld. Belangrijk is dat ook de bredere samenleving een vrij hoge werkbelasting voor leraren onderkent. Zo geeft bijna de helft van de ondervraagden in de survey aan dat de werkdruk in het onderwijs minstens even hoog is als in het bedrijfsleven.

De Delphi-respondenten wijzen op twee prioritaire maatregelen die de werkdruk voor leraren kunnen verlagen. Enerzijds dient de *planlast voor leraren ingeperkt* te worden. Anderzijds moeten scholen kunnen beschikken over een *ruimer 'beleidsondersteunend' urenpakket* waardoor de invulling van beleidsondersteunende taken (b.v. coördinatietaken, begeleiding

beginnende leraren) niet uitsluitend berust op vrijwilligheid maar als kerntaak binnen de opdracht kan worden opgenomen.

Hoewel een ruime meerderheid van de respondenten het essentieel vindt om leraren minder te belasten met *opvang en toezichten* (door andere personeelsleden in te schakelen), wordt ook opgemerkt dat deze taken kaderen binnen de pedagogische opdracht van de leraar

Verder wordt gepleit voor een *gunstiger lestijdenpakket* voor scholen met een hoog percentage leerlingen die omwille van sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven.

Belangrijk is dat in de opinie van de meeste respondenten het inschakelen van *laatstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding veeleer werkdrukverhogend* is.

2.4. Maatschappelijke waardering van leraren

Uit het opinie-onderzoek bij de Vlaamse bevolking blijkt dat er ook in deze studie indicaties zijn dat de *maatschappelijke onderwaardering van leraren veeleer een "mythe"* is (cf. Sikkes, 2000).

Zowel wanneer gevraagd wordt naar de *eigen schoolbeleving* als naar de *tevredenheid over de leraren van de kinderen*, geeft de Vlaamse bevolking blijk van een grote appreciatie voor (hun) leraren. Wel is de tevredenheid over de leraren in het basisonderwijs iets groter dan over hun collega's in het secundair onderwijs.

Dit verschil tussen beide onderwijsniveaus wordt tevens weerspiegeld in de persoonlijke waardering die Vlamingen uiten voor de wijze waarop leraren hun werk doen. Algemeen kunnen we stellen dat leraren zowel in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs als het secundair onderwijs op een *hoge waardering* voor hun werk kunnen rekenen. Maar ook hier zien we dat de waardering het grootst is voor leraren in het basisonderwijs. Verder valt op dat ook leraren in het buitengewoon onderwijs zeer hoog worden gewaardeerd. Bekeken naar onderwijsvormen in het secundair onderwijs blijkt dat de Vlaamse bevolking het meest waardering uit voor leraren in het BSO en het minst voor leraren in het KSO (let wel, nog steeds 60% van de respondenten geeft aan veel tot zeer veel waardering te hebben voor leraren in deze onderwijsvorm).

Aansluitend bij de hoge waardering die mensen uiten voor leraren, stellen we vast dat de bredere samenleving in het algemeen behoorlijk tevreden is over het functioneren van leraren. In het algemeen komen leraren tegemoet aan de maatschappelijke verwachtingen. Wel meent die bredere samenleving dat leraren enigszins tekort schieten op het vlak van ondersteuning van leerlingen met leermoeilijkheden.

Belangrijk is dat de waardering voor leraren en de (on)tevredenheid over het functioneren van leraren samenhangt met een aantal *achtergrondkenmerken* van de respondenten. Vooral de variabelen die wijzen op positieve ervaringen en contacten met school en leraren beïnvloeden de waardering van leraren in gunstige zin. We vatten hieronder de voornaamste bevindingen samen.

Zowel de eigen schoolbeleving als de tevredenheid over de leraren van de kinderen hebben een invloed. Zoals we verwachten gaat een zeer positieve schoolbeleving of zeer positieve ervaringen met de leraren van de kinderen gepaard met een hogere waardering en een hogere tevredenheid over leraren.

Verder kunnen we uit de resultaten opmaken dat een sterkere interesse voor onderwijs een gelijkaardig effect heeft. Dit geldt vooral voor de waardering van leraren in elke onderwijsvorm van het secundair onderwijs, voor het basisonderwijs is dit verband minder eenduidig. Aansluitend stellen we vast dat mensen die zich vroeger of nu als vrijwilliger in een school engageren, een grotere waardering uiten voor leraren in het TSO, BSO, KSO, alsook voor leraren in het buitengewoon onderwijs.

Bovendien is het opvallend dat de mate van utilitair individualistische ingesteldheid van de respondent omgekeerd evenredig samenhangt met de tevredenheid over het functioneren van leraren alsook met de waardering voor leraren in het ASO, TSO, BSO en - in mindere mate - KSO. Mensen die sterk individualistisch ingesteld zijn, uiten de minste waardering voor deze leraren.

Inzake de waardering voor leraren is de samenhang met de leeftijd, het diploma en het beroep van de respondenten weinig eenduidig. Deze persoonskenmerken zijn meer betekenisvol in hun samenhang met de tevredenheid over het functioneren van leraren. Wie zelf professionele ervaring heeft in het onderwijs, beoordeelt leraren positiever. Verder blijkt dat de tevredenheid over leraren daalt naarmate het diplomaniveau of het beroepsprestige van de respondent afnemen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat mensen die zelf minder ver zijn doorgestroomd in het schoolsysteem, hier in zekere zin de leraren voor verantwoordelijk stellen.

Afgezien van deze (kleine) verschillen in waardering naargelang het onderwijsniveau en de onderwijsvorm waarin de leraar werkt en naargelang bepaalde achtergrondkenmerken van de respondent, wijzen de resultaten van deze survey er dus op dat de Vlaamse bevolking in het algemeen veel waardering heeft voor leraren. Wanneer evenwel expliciet gevraagd wordt om de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep te beoordelen op het vlak van maatschappelijke waardering, dan stellen we vast dat de Vlamingen menen dat de samenleving als geheel hun eigen individueel respect voor leraren veel minder deelt. Ook het feit dat de respondenten een –

weliswaar lichte – afname in de maatschappelijke waardering voor leraren percipiëren, kan wijzen op een tegenstelling tussen de persoonlijke waardering die men heeft voor leraren en de *perceptie van de waardering door de samenleving*. De negatieve beeldvorming over het beroep wordt dus eigenlijk op een kunstmatige manier in stand gehouden.

Naast een beeld van de maatschappelijke waardering voor leraren geeft deze studie enige indicaties betreffende de *status* van het lerarenberoep. Deze werd in vergelijkend perspectief bestudeerd. De respondenten dienden kleuterleidsters, onderwijzers, regenten en licentiaten op verschillende dimensies (loon, kennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en aanzien) te vergelijken met twee andere beroepen die in de beroepsprestigeschaal van Elchardus (1979) in de nabijheid van het betreffende lerarenberoep liggen. Deze werkwijze legt zekere beperkingen op met betrekking tot de interpretatie. We kunnen immers geen uitspraak doen over de status van het lerarenberoep op zich, enkel over de status van de onderscheiden lerarenberoepen ten opzichte van de status van twee andere beroepen. De resultaten bevestigen trouwens dat de status van het lerarenberoep geen eenduidig, vastliggend gegeven is. Afhankelijk van het beroep waarmee vergeleken wordt, wordt de leraar soms veel hoger ingeschat (b.v. de onderwijzer versus de secretaresse) en dan weer veel lager (b.v. de licentiaat versus de apotheker). Een belangrijke vaststelling is wel dat de verschillende lerarengroepen in het algemeen en in vergelijking met de andere beroepen vooral hoog scoren wat betreft de inschatting van het maatschappelijk nut, gemiddeld voor kennis en laag voor loon. Dit sluit aan bij de bevindingen van Van Houtvinck (1975). De resultaten met betrekking tot verantwoordelijkheid en aanzien zijn evenwel minder eenduidig en komen niet overeen met de vaststellingen van Van Houtvinck (1975). We kunnen hieruit afleiden dat het lerarenberoep te kampen heeft met statusinconsistentie. Dit betekent dat er een spanning heerst tussen de verschillende dimensies die samen een indicator zijn van het concept 'status'. Immers, de publieke opinie is er duidelijk van overtuigd dat leraren in elk onderwijsniveau een belangrijke maatschappelijke functie vervullen. Tegelijkertijd wordt evenwel aangegeven dat de verloning en – in mindere mate – het aanzien van leraren volgens velen niet in verhouding staan tot die belangrijke maatschappelijke rol.

In dit verband is het trouwens opmerkelijk dat de bevraagde onderwijsbetrokkenen in de panelgesprekken geenszins de indruk hebben dat de brede bevolking zo'n hoge waardering heeft voor leraren als uit het opinie-onderzoek naar voor komt. Dit zou een indicatie kunnen zijn van de "mythe" van de onderwaardering van leraren. Maar wellicht wijst het erop dat de bevraagde onderwijsbetrokkenen de concepten 'waardering' en 'status' onder eenzelfde noemer plaatsen. Uit de survey blijkt immers dat de lerarenberoepen in vergelijking met de andere beroepen vooral laag scoren voor die aspecten (namelijk loon, aanzien) die in de huidige maatschappij (cf.

recente typeringen door Beck, 1992; Brown e.a., 1997; Castells, 1998) sterk het beeld van een beroep bepalen. In ieder geval toont deze studie aan dat in vergelijking met dertig jaar geleden en in vergelijking met andere beroepen er niet echt sprake is van een statusverlaging van het lerarenberoep.

Als verklaring voor dit vermeende gebrek aan waardering van leraren (wellicht wordt dus in hoofdzaak gedoeld op de 'status') stellen de onderwijsbetrokkenen in de panelgesprekken dat de bredere samenleving onvoldoende op de hoogte is van wat het huidige lerarenberoep inhoudt. Zij zijn van mening dat het beeld van de bevolking over het onderwijs en de opdracht van de leraar vaak niet overeenstemt met de realiteit. Gezien mensen zich bij de *beeldvorming over het lerarenberoep* deels baseren op hun eigen ervaringen, zouden er sterk verouderde ideeën leven over het onderwijs. De onzichtbaarheid van de gespendeerde tijd (vooral buiten de klascontext) en de bereikte resultaten zou mensen de indruk geven dat het lerarenberoep niet erg veeleisend is en dat leraren daardoor niet even hard werken als andere professionals. Ook zou de publieke opinie volgens de bevraagde onderwijsbetrokkenen het idee hebben dat het lerarenberoep weinig deskundigheid vereist. Dit komt gedeeltelijk overeen met de resultaten van de survey waarin we vaststellen dat het lerarenberoep op het vlak van de statusdimensie 'kennis' gemiddeld scoort. Afhankelijk van het beroep waarmee vergeleken wordt, scoort de leraar voor 'kennis' soms hoger, dan weer lager.

Naast eigen ervaringen met leraren menen de bevraagde onderwijsbetrokkenen dat ook de *media* een grote impact hebben op de publieke opinie over het lerarenberoep. Frappant is dat diverse deelnemers aan de panels aangeven dat de berichtgeving in de media de stereotiepe ideeën over leraren bevestigt. Hoewel er onderscheid gemaakt moet worden tussen de verschillende media, kan volgens de respondenten in het algemeen worden gesteld dat de media geen realistisch beeld geven van de huidige opdracht van de leraar.

Deze veronderstellingen van de deelnemers aan de panelgesprekken werden getoetst in de bevraging bij de brede bevolking. Uit de resultaten blijkt dat er inderdaad een aantal indicaties zijn dat (bepaalde groepen in) de bredere samenleving een weinig accuraat beeld (hebben) heeft van wat het huidige lerarenberoep inhoudt:

- 83% van de ondervraagden denkt dat lesgeven iets is dat je vooral al doende leert;
- 37% meent dat de meeste kleuterleiders minder dan 38 uur per week werken;
- 40% meent dat de meeste onderwijzers minder dan 38 uur per week werken;
- 46% meent dat de meeste leraren in het middelbaar onderwijs minder dan 38 uur per week werken;

- 30% meent dat het werk van een leraar zich hoofdzakelijk beperkt tot lesgeven.

Deze minimalistische invulling van het lerarenberoep leeft vooral bij mensen ouder dan 65 jaar, bij mensen die weinig betrokken zijn bij onderwijs, bij laaggeschoolden en bij sterk utilitair individualistisch ingestelde personen.

In de survey komt verder naar voor dat ongeveer de helft van de respondenten, vooral mensen ouder dan 55, meer aandacht vraagt voor de leraar in de media. Over de wijze waarop de leraar in de media wordt voorgesteld, lopen de meningen vrij sterk uiteen. Wel kunnen we stellen dat vooral mensen jonger dan 45 en hoger geschoolden het beeld van de leraar in de media het meest negatief percipiëren, wat erop wijst dat deze groep een beter beeld heeft van wat leraren reëel doen.

Uitgaande van deze vaststellingen uit de literatuurstudie, de panelgesprekken en het opinie-onderzoek werd in de Delphi-studie gevraagd om te reageren op een aantal voorstellen die de bedoeling hebben de bredere bevolking meer en beter te informeren over wat het lerarenberoep in de huidige samenleving inhoudt.

Op basis van de reacties van de respondenten kunnen we besluiten dat de *verschillende onderwijsactoren allen een verantwoordelijkheid* hebben inzake het verbeteren van de beeldvorming over het lerarenberoep. Zij zijn, elk vanuit hun invalshoek het best geplaatst om de bevolking over het onderwijs te informeren. Belangrijk is dat *scholen* initiatieven nemen om een partnerschap met de ouders uit te bouwen en de lokale gemeenschap te betrekken bij hun manier van werken. Aansluitend hierbij dient in de *lerarenopleiding en -vorming* voldoende aandacht besteed te worden aan vaardigheden die de communicatie met ouders en de bredere samenleving kunnen optimaliseren. Verder roepen de respondenten op om een eenduidig realistisch en kwaliteitsvol profiel van het lerarenberoep te presenteren via de *media.* De *overheid* kan via eigen kanalen, via de media maar ook via ondersteuning van initiatieven van de diverse participanten (b.v. schoolopbouwwerk) een essentiële bijdrage leveren aan de positieve beeldvorming over het onderwijs.

2.5. Evaluatie van leraren

Eigen aan het lerarenberoep is dat iedereen als leerling en/of ouder persoonlijke ervaringen heeft (gehad) met leraren. De aard van deze ervaringen bepaalt volgens de deelnemers aan de panelgesprekken zeer sterk de eigen perceptie van het lerarenberoep. Dit wordt trouwens ook bevestigd in de survey (cf. het opleidingsniveau hangt samen met de waardering). Verschillende leden uit de panels menen bovendien dat negatieve ervaringen een grotere impact hebben op deze perceptie dan positieve. Leraren die hun werk niet goed (genoeg) doen, zouden

volgens de panelleden een belangrijke invloed hebben op de beeldvorming over het lerarenberoep.

Onder meer vanuit deze redenering wordt in verschillende panelgesprekken gepleit voor een *periodiek evaluatiesysteem voor leraren* (waarbij de evaluatie wordt uitgevoerd binnen de school), eventueel gekoppeld aan een *herziening van het systeem van de vaste benoeming.* Het doorvoeren van vlottere opzegmogelijkheden of de invoering van bediendecontracten voor onbepaalde duur worden als alternatieven voorgesteld. Dit sluit aan bij de bevinding uit de literatuurstudie dat in het onderwijsveld stemmen opgaan om de vaste benoeming aan te passen (Devos, 1995; de verslagen van de hoorzittingen, Parl. St. Vl. Parl. 1999-2000, nr. 369/1).

Hiermee verband houdend, blijkt uit de resultaten van het opinie-onderzoek bij de Vlaamse bevolking dat:

- 59% van de ondervraagden meent dat het te moeilijk is om een leraar die zijn werk niet goed doet te ontslaan;
- 45% van de ondervraagden meent dat leraren te weinig worden gecontroleerd.

Uitgaande van deze vaststellingen, peilden wij in de Delphi-studie naar de mening van de respondenten in verband met *mogelijke effecten van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren enerzijds en een herziening van het systeem van de vaste benoeming anderzijds.* Het zou leerrijk geweest zijn de respondenten tevens te vragen om hun opinie verder toe te lichten. De uitgebreidheid van de vragenlijsten stond dit evenwel niet toe. Daar we de argumentatie van de respondenten niet kennen, zijn de resultaten louter indicatief.

Een grote meerderheid van respondenten verwacht dat een periodiek evaluatiesysteem voor leraren een positief effect zou hebben op de maatschappelijke waardering voor de leraar, alsook op het welbevinden van de leerlingen en het bereiken van de eindtermen/leerplannen. De grootste eensgezindheid is er evenwel omtrent de verwachting dat een periodiek evaluatiesysteem zal bijdragen tot de professionaliteit van de leraar. Wel zijn de respondenten het oneens over de invloed van een periodiek evaluatiesysteem voor leraren op de aantrekkelijkheid van het beroep, het welbevinden van leraren en het schoolklimaat. Opvallend is wel dat de gemiddelde score voor deze effecten loopt van respectievelijk 2.98 tot 3.31 op een vijfpuntenschaal. Dit betekent dat de respondenten gemiddeld eerder een positieve dan een negatieve invloed verwachten.

Wat betreft een herziening van het systeem van de vaste benoeming is een grote meerderheid van de respondenten het er over eens dat dit een positieve invloed zou hebben op de maatschappelijke waardering voor leraren, alsook op hun professionaliteit. Bijna 60% verwacht

echter een negatief effect op de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. Opvallend is dat er heel wat bevraagde effecten zijn waarover er aanzienlijke verdeeldheid is onder de respondenten. Meer specifiek zijn de respondenten het oneens over de invloed van een aanpassing van de vaste benoeming op het welbevinden van de leraren, het schoolklimaat, het bereiken van de leerplannen / eindtermen en het welbevinden van de leerlingen. Wel dient opgemerkt te worden dat de gemiddelde score voor deze effecten loopt van respectievelijk 2.59 tot 3.42 op een vijfpuntenschaal. Dit betekent dat de respondenten gemiddeld eerder een positieve dan een negatieve invloed verwachten, hoewel dit voor het effect op het welbevinden van de leraren vrij nipt is ($\overline{X} = 2.59$).

3. Beleidssuggesties

We menen dat de onderzoeksresultaten waarover we hebben gerapporteerd, nuttig zijn voor het onderwijsbeleid. We benadrukken dat op diverse niveaus en door verschillende onderwijsactoren maatregelen kunnen genomen worden om leraren te 'herwaarderen'. Toch willen we eerst een algemeen advies formuleren.

Algemene aanbeveling voor alle onderwijsactoren

Uit de bevraging bij de brede bevolking blijkt dat (bepaalde groepen in) de bredere samenleving een weinig accuraat beeld (hebben) heeft van wat het huidige lerarenberoep inhoudt. Dit wijst erop dat de professionele activiteiten van leraren, de tijd die ze aan het beroep spenderen (vooral buiten de klascontext) en de resultaten die ze bereiken, niet voldoende zichtbaar zijn voor de buitenwereld. Het zijn immers vooral mensen die weinig betrokken zijn bij onderwijs die het lerarenberoep minder hoog inschatten. Dit geldt ook voor laaggeschoolden.

Daarnaast blijkt uit deze studie dat ook de *media* bijdragen tot de vorming van de publieke opinie over de positie van de leraar. In functie van de positieve beeldvorming over het lerarenberoep, is het cruciaal om via de media een eenduidig realistisch en kwaliteitsvol profiel van het lerarenberoep te presenteren. Niet alleen de media zelf maar alle onderwijsbetrokkenen dragen hierin een belangrijke verantwoordelijkheid. Dit onderzoek geeft aan dat het essentieel is dat *de verschillende onderwijsactoren (overheid, onderwijskoepels, onderwijsvakbonden, lerarenopleiders, schoolleiders, leraren ...)* zich inspannen om - al dan niet via de media - de bevolking beter te informeren over de kwaliteit van het onderwijs en de professionaliteit van de leraren. Het is belangrijk erop toe te zien dat alle bevolkingsgroepen bereikt worden. Daartoe is het aangewezen om een combinatie van communicatiestrategieën en -methodieken te gebruiken.

Aanbevelingen voor de scholen

De betrokkenheid bij onderwijs is niet enkel betekenisvol voor de beeldvorming over het beroep. We stellen vast dat mensen die sterk geïnteresseerd zijn in onderwijs en zich vrijwillig engageren op school een grotere persoonlijke waardering uiten voor leraren. We pleiten er dan ook voor dat scholen initiatieven ontwikkelen om de bredere bevolking (in de eerste plaats de ouders) meer bij het schoolgebeuren te betrekken. Het is belangrijk om enerzijds de *dialoog met ouders te bevorderen* door een reëel partnerschap met hen uit te bouwen en anderzijds initiatieven te nemen om *de lokale gemeenschap te informeren over en te betrekken bij de manier van werken op school*. Specifieke aandacht voor bevolkingsgroepen die zich momenteel minder aangesproken voelen om engagementen binnen de school op te nemen is hierbij aangewezen. Om betrokkenheid te realiseren dient eerst onderzocht te worden hoe deze doelgroepen best worden benaderd. In elk geval kan gesteld worden dat de klassieke initiatieven (o.a. opendeurdagen, oudercontacten) onvoldoende zijn.

Samenwerking tussen scholen, ouders en de lokale gemeenschap biedt leraren trouwens meer mogelijkheden om hun veranderende opdracht uit te voeren en aldus tegemoet te komen aan de veranderende maatschappelijke verwachtingen. Niet alleen de school heeft immers een pedagogische opdracht. Leraren moeten kunnen steunen op de andere maatschappelijke sectoren (cultuur, welzijn, economie, e.d.) die eveneens een pedagogische verantwoordelijkheid hebben. De overheid kan deze samenwerking bevorderen.

Daarnaast is het evenzeer belangrijk dat leraren binnen de school kunnen fungeren in een team en dus in collegiaal verband hun opdracht kunnen uitvoeren. Uit deze studie blijkt dat er een groot maatschappelijk draagvlak is voor *taakdifferentiatie* en het ontwikkelen van *competentiemanagement* binnen de school om de functionaliteit van het schoolteam te verhogen. Een essentiële randvoorwaarde hierbij is een *betere rekrutering, omkadering en (verdere) professionalisering van de schoolleider*.

Aanbevelingen voor de lerarenopleiding en -vorming

Een cruciale rol is weggelegd voor de *lerarenopleiding en -vorming*. Doorheen verschillende bevraagde thema's komt in dit onderzoek tot uiting dat de maatschappelijke waardering van leraren samenhangt met de mate waarin leraren zichzelf blijven zien als een 'professional' en hiervoor de nodige inspanningen blijven leveren.

In dit verband is het belangrijk om (nog) meer mogelijkheden te creëren om de *permanente vorming van leraren* te bevorderen. Dit betekent dat zowel beginnende als meer ervaren leraren meer kansen dienen te krijgen om nieuwe competenties te verwerven. De Delphi-studie leert

dat er een bijzonder groot draagvlak is voor *een meer geleidelijke ingroei van leraren in het beroep door het versterken van de samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de (stage)scholen, een betere uitbouw van voortgezette opleidingen in een modulair stelsel* en *een betere begeleiding van leraren bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen.* Deze aanbevelingen komen terug in de voorstellen die de resonantiegroep "herwaardering leraar"[50] onlangs aan de minister van Onderwijs heeft overhandigd.

Daarnaast is het belangrijk dat de lerarenopleidingen en nascholingsinstituten voldoende aandacht blijven besteden aan *vaardigheden die de communicatie met ouders en de bredere samenleving kunnen optimaliseren.* Uit het opinie-onderzoek blijkt immers dat concrete contacten en ervaringen met leraren (in de eerste plaats de eigen schoolbeleving en de ervaringen met de leraren van de eigen kinderen) een grote impact hebben op de beeldvorming over het beroep en op de waardering van leraren.

Aanbevelingen voor de onderwijsoverheid

De *overheid* kan via eigen kanalen, via de media maar ook via ondersteuning van initiatieven van de diverse participanten op een indirecte wijze een essentiële bijdrage leveren aan de positieve beeldvorming over het onderwijs en het lerarenberoep. In het bijzonder kunnen initiatieven (b.v. schoolopbouwwerk, oudervorming) gestimuleerd worden die de betrokkenheid van *(kansarme en allochtone) ouders aan het schoolgebeuren bevorderen.* Verder pleiten de resultaten van de Delphi-studie ervoor om het *strikte onderscheid tussen de verschillende onderwijsniveaus te doorbreken* zodat scholen zich ontwikkelen als open leercentra voor een breed publiek met diverse leer- en opleidingsbehoeften.

Meer rechtstreeks kan de overheid haar waardering voor leraren uiten door hen *sterker te betrekken bij de voorbereiding van onderwijsreglementering en -vernieuwing.* Evenzeer belangrijk is het om *meer materiële middelen voor de scholen* te voorzien opdat een leeromgeving kan gecreëerd worden waarin vernieuwingen kunnen waargemaakt worden en leraren niet langer zelf een gedeelte van de uitrusting (b.v. computer, videorecorder, videotapes) hoeven te betalen.

Om de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep te bevorderen, kunnen een aantal *statutaire maatregelen* genomen worden. Essentieel is dat meer *loopbaanperspectieven* voor leraren

[50] Deze discussiegroep is opgericht door het Steunpunt Waardering van het departement Onderwijs en bestaat uit een veertigtal onderwijsbetrokkenen met verschillende functies, uit alle netten en onderwijsniveaus. De resonantiegroep wilde reacties uit het onderwijsveld op het onderwijsbeleid opvangen met betrekking tot het herwaarderen van het lerarenberoep. Hiervoor werden zes bijeenkomsten georganiseerd.

gecreëerd worden. Via *functiedifferentiatie* kunnen de mogelijkheden tot differentiatie, afwisseling, flexibiliteit en carrière-uitbouw binnen de lerarenloopbaan worden vergroot.

Uit dit onderzoek blijkt verder dat er in het onderwijsveld geen eensgezindheid is over maatregelen die betrekking hebben op de *verloning van leraren.* Hoewel er voor bepaalde vormen van differentiële verloning een vrij groot draagvlak is (o.a. differentiële verloning op basis van functiedifferentiatie), worden deze maatregelen minder prioritair geacht om de arbeidsvoorwaarden voor leraren te verbeteren. Wel leert deze studie dat een betere rekrutering, opleiding en evaluatie van schoolleiders een vereiste randvoorwaarde is voor het differentieel verlonen van leraren op basis van hun functioneren.

We willen hierbij opmerken dat de overheid op dit vlak reeds initiatieven plant. Vanaf het najaar wordt werk gemaakt van een HRM-decreet dat verder zal gaan dan de gevraagde functiedifferentiatie en ook maatregelen zal bevatten inzake functiebeschrijvingen, evaluatie en verloning. Dit ligt in het verlengde van de 'blauwdruk voor een nieuw verloningsbeleid' – het tweede luik van de loonstudie.

Daarnaast vragen we specifieke aandacht voor de *arbeidsvoorwaarden van beginnende leraren.* Naast meer zekerheid en continuïteit voor deze lerarengroep (waartoe de vervangingspool een belangrijke bijdrage levert), dient werk gemaakt te worden van een structureel verankerde aanvangsbegeleiding.

Een belangrijke vaststelling uit eerder onderzoek (o.a. Aelterman, 1995; Devos, 1995; Klaassen, 2000) is dat de veranderende maatschappelijke opdracht een verruimde professionaliteitsopvatting van leraren impliceert. Op basis van deze studie kunnen we stellen dat de emancipatorische en leerlinggerichte onderwijsvisie die ten grondslag ligt aan de basiscompetenties en beroepsprofielen in ruime mate gedragen wordt door de diverse onderwijsbetrokkenen. In verschillende onderzoeksfasen komt evenwel tot uiting dat de huidige prestatieregeling van leraren (waarbij de opdracht in lesuren wordt uitgedrukt) een leerstofgerichte onderwijsoriëntatie in de hand werkt. De indruk wordt gewekt dat alle opdrachten buiten de lesopdracht - die in feite integraal deel uitmaken van het lerarenberoep - 'en surplus' gepresteerd worden. Dit draagt bij tot een gevoel van overbevraging. Volgens de onderwijsbetrokkenen uit de panels en de Delphi is het evenwel een misvatting dat leraren voor elke 'extra' inspanning een financiële beloning willen. Leraren vragen in de eerste plaats tijd en ruimte om taken of opdrachten uit te voeren. We pleiten er dan ook voor om de huidige prestatieregeling aan te passen. Meer bepaald leert deze studie dat het aangewezen is om de invulling van *beleidsondersteunende taken (b.v. coördinatietaken, begeleiding beginnende leraren, e.d.) en taken buiten het strikte lesgeven (b.v. leerlingenbegeleiding) als kerntaak*

binnen de opdracht op te nemen. Dit kan door scholen een ruimer 'beleidsondersteunend' urenpakket toe te kennen. In dit verband stelt de resonantiegroep "herwaardering leraar" voor om scholen een supplementaire enveloppe van 10% van het totale lestijdenpakket toe te kennen. Deze moet worden aangewend als een krediet om afhankelijk van de eigen schoolsituatie specifieke functies en opdrachten te organiseren. Een andere mogelijkheid is dat de opdracht van leraren niet langer gedefinieerd wordt in termen van lestijden maar uitgedrukt wordt in *percentage beschikbaarheid voor de school.*

Anderzijds pleiten de meeste Delphi-respondenten er voor om – in het kader van functiedifferentiatie – taken die niet tot de kerntaak van de leraar behoren (b.v. toezichten, voor- en naschoolse opvang) door andere personeelsleden, bijvoorbeeld onderwijsassistenten, te laten uitvoeren. Ook een ruime meerderheid van de respondenten uit de survey vindt trouwens dat opvang en toezichten eigenlijk niet door leraren moeten worden opgenomen. Toch merken ook enkele Delphi-respondenten op dat deze taken deel uitmaken van de pedagogische opdracht van de leraar.

Aansluitend bij huidige initiatieven van de onderwijsoverheid komt in dit onderzoek naar voor dat de werkdruk voor leraren kan verlaagd worden indien de diverse betrokken actoren gezamenlijke afspraken maken om *de planlas' voor leraren in te perken.* De overheid kan hierin een voortrekkersrol vervullen. In functie van de werkdrukverlaging is het tevens belangrijk dat scholen met een hoog percentage leerlingen die omwille van sociale, culturele of andere factoren extra zorg behoeven een *gunstiger urenpakket* toegekend krijgen. Dit is evenzeer belangrijk om leraren meer mogelijkheden te geven om tegemoet te komen aan de maatschappelijke verwachtingen. Uit de survey blijkt immers dat leraren volgens de bredere bevolking onvoldoende aandacht besteden aan de ondersteuning van leerlingen met moeilijkheden. De onderwijsoverheid heeft op dit vlak recent nieuwe initiatieven genomen. We verwijzen hierbij naar het gelijkekansendecreet waarin nieuwe ondersteuningsmaatregelen opgenomen zijn zodat scholen een zorgcultuur kunnen ontwikkelen voor leerlingen die het (tijdelijk) moeilijk hebben.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

In deze studie zijn er een aantal aanwijzingen dat het gebrek aan decretaal vastgelegde evaluatiesystemen voor leraren alsook het stelstel van de vaste benoeming een negatieve invloed hebben op de beeldvorming over het lerarenberoep. Blijkens het Delphi-onderzoek zijn er indicaties dat een periodieke evaluatie van leraren en een aanpassing van de vaste benoeming zouden bijdragen tot de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leraren.

Binnen het bestek van deze studie was het evenwel niet mogelijk om deze thematiek diepgaand te behandelen. Verder onderzoek is dan ook aangewezen om na te gaan welk draagvlak er is voor dergelijke ingrijpende statutaire wijzigingen en welke compenserende maatregelen er genomen dienen te worden om de verwachte negatieve effecten (o.m. op de aantrekkelijkheid van het beroep en het welbevinden van leraren) te compenseren.

Eveneens worden verschillende aanwijzingen gegeven die betrekking hebben op de professionaliteit van de schoolleider. Ook hier is verder onderzoek noodzakelijk en is een belangrijke rol weggelegd voor de overheid.

BIBLIOGRAFIE

ADLER, M. & ZIGLIO, E. (1996), *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health.* London: Jessica Kingsley Publishers.

(VERBRUGGEN)-AELTERMAN, A. (1992), *Eindrapport van het onderzoeksproject "Empirisch ondersteunde curriculumconstructie voor de universitaire lerarenopleiding en -vorming in Vlaanderen*. Gent: Departement voor Lerarenopleiding.

AELTERMAN, A. (1995), *Academische lerarenopleiding. De ontwikkeling van een curriculumconcept als antwoord op maatschappelijke uitdagingen en een verruimde professionaliteitsopvatting*. Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Onuitgegeven doctoraatsproefschrift.

AELTERMAN, A. (1997), Het beroepsprofiel van de leraar: een instrument in de kwaliteitszorg van de overheid. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid,* 3-4, 140-143.

AELTERMAN, A. (1998), De leraar en de keizer. De plaats van de leraar in de autonome school. *Impuls*, 28 (3), 170-176.

AELTERMAN, A. (2000), Het beroepsprofiel van de leraar. Een erkenning van de rol van de leraar in de samenleving. In: ABICHT, L. e.a., *Herwaardering van de leerkracht.* Leuven/Leusden: Garant, 77-87.

AELTERMAN, A. (2001), Opvoeding op school: een overbevraging of een aansporing tot het herdefiniëren van de professionaliteit van de leerkracht? In: VAN CROMBRUGGE, H. & VANOBBERGEN, B. (Eds.), *Opvoedend onderwijs. Verkenningen in de theorie en praktijk van waardecommunicatie op school.* Gent: Academia Press.

BACHERACH, S.B., BAMBERGER, P.; CONLEY, S.C. & BAUER, S. (1990), The dimensionality of decision participation in educational organizations: The value of a Multi-domain evaluative approach. *Educational Administration Quarterly*, 26, 126-167.

BAKKER, B. (1992), *Sociale afstand, sociale status: de sociale status van werkenden, niet-werkenden en vrouwen.* Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.

BANATHY, B.H. (1987) Instructional Systems Design. In: GAGNE, R.M. (Ed.), *Instructional Technologie: Foundations*. London: Lawrence Erlbaum Assocates Publishers, 85-112.

BARBER, M. (1997), *The learning game*. London: Indigo.

BECK, U. (1992), Risk society: towards a new modernity. London: Sage.

BEIJAARD, D., VERLOOP, N. & VERMUNT, J.D. (2000), Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 7, 749-764.

BLEES-BOOIJ, A. (1994), *De culturele en economische beroepsstatus van mannen en vrouwen. Een tweedimensionele ordening.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

BOUDON, R. (1974), *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley

BOURDIEU, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement.* Paris: Minuit.

BRANDT, W., VAN PETEGEM, P. & RYMENANS, R. (2000), *Recruitment of educational personnel. Research on qualitative and quantitative aspects, directed towards the realisation of education for all ans sustainable development.* WCT-report. Universitaire Instelling Antwerpen: departement Didactiek en Kritiek.

BROOM, L., SELZNICK, P. & BROOM, D.H. (1992), *Sociologie. Een inleiding tot de studie van sociale problemen.* Leuven: Acco.

BROWN, P. & SCASE, R. (1991), *Poor work: disadvantage and the division of labour*. Open University Press, Milton Keynes

BROWN, P., HALSEY, A.H.; LAUDER, H. & WELLS, A.S. (1997), *Education. Culture, Economy, and Society*. University Press, Oxford

BUELENS, M. & DEVOS, G. (1992), *Deregulering: noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen*. Gent: Universiteit Gent. De Vlerick School voor Management.

BULL, B.L. (1990),. The Limits of Teacher Professionalisation. In: GOODLAD, J.I.; SODER, R. & SIROTNIK, K.A. (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass, 87-129.

CARLGREN, I. (1999), Professionalism and teachers as designers. *Journal of curriculum studies*, 1, 43-56.

CASTELLS, M. (1998), *The rise of the network society*. Blackwell, Oxford.

CLEMENT, M., STAESSENS, K. & VANDENBERGHE, R. (1993), De professionele ontwikkeling van leerkrachten gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1, 12-32.

CLEMENT, M., STAESSENS, K. & VANDENBERGHE, R. (1994), Werkplaatscondities in basisscholen en de professionele ontwikkeling van leerkrachten. *Pedagogisch tijdschrift*, 5-6, 357-380.

COENS, D. (1990), *Met een nieuwe lei. Over de toekomst van het onderwijs in Vlaanderen*. Brugge: String.

CSEE/ETUCE (Comité Syndical Européen de l' Education/European Trade Union Committee for Education) (1994), *Teacher Education in Europe*. Brussel.

CULOV (1991), *De lerarenopleiding in Vlaanderen: de constructie van een comprehensief model. Een comparatieve onderwijskundige studie.* Gent: Departement voor Lerarenopleiding (leiding: HEENE, J. e.a.).

DAEMS, F., LEYSEN, A. & VAN PETEGEM, P. (1996), *1000 keer gezegd. De opinie van de Vlaming over het onderwijs*. Brussel & Antwerpen: Ministerie v/d Vlaamse Gemeenschap & Universiteit Antwerpen (UIA).

DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R., FRELOW, F. (April, 2002), *Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

DEHAIS, V., LAMBRECHTS, E. & PAUWELS, K. (1999), *Verhoogt de instapleeftijd in het kleuteronderwijs? Een Delphi-experiment naar de gevolgen voor kinderen, gezinnen, onderwijs en kinderopvang*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

DAY, C. (Ed.) (2000), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer press.

DENSMORE, K. (1987), Professionalism, Proletarianization and Teacher Work. In: POPKEWITZ, TH.S., *Critical studies in teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice.* London: the Falmer Press.

DEPAEPE, M., DE VROEDE, M. & SIMON, F. (1993), *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw.* Kapellen: Pelckmans.

DEVOS, G. (1995), *De flexibilisering van het Secundair Onderwijs in Vlaanderen.* Leuven: Acco.

DEVOS, G., VERHOEVEN, J.C., BEUSELINCK, I., VAN DEN BROECK H. & VANDENBERGHE R. (1998), *De rol van schoolbesturen in het schoolmanagement.* Leuven/Apeldoorn: Garant.

DIERYNCK, R., JORIS, R. & VANDENBERGHE, R. (1999), Nog steeds enthousiast voor de klas!, *Impuls,* 29 (3) 153-160.

DU BOIS-REYMOND, M. (1985), Onderwijs als beroep. In: PERSCHAR, J.L. & WESSELINGH, A.A. (Eds.) *Onderwijssociologie: een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 233-247.

ELCHARDUS, M. (1979), *Een internationale beroepenclassificatie (I.B.K.) en een gestandaardiseerde internationale beroepsprestigeschaal (G.I.B.S.).* Brussel: Centrum voor bevolkings- en gezinsstudiën.

ELCHARDUS, M. & HEYVAERT, P. (1990), *Soepel, flexibel en ongebonden. Een vergelijking van twee laat-moderne generaties*. Brussel: VUB-press.

ENGELS, N. (1994), *Onderwijsbeleid en arbeidsbeleving: een onderzoek naar het ontstaan van dissatisfactie en burnout bij leraren Hoger secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

ENGELS, N. (1998), Collegiale ondersteuning op school als voorwaarde tot veranderingsbereidheid. *Persoon en Gemeenschap*, 8, 292-299.

ETZIONI, A. (Ed.) (1969), *The semi-professions and their organizations: Teachers, nurses, social workers*. New York: Macmillan.

GIESBERS, J. & BERGEN, T. (1990), *Professionaliteit en professionalisering van leraren.* Culemborg: Educaboek.

GIROUX, H.G. (1988), *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York, London: Bergin & Garvey.

GOLDTHORPE, J. & HOPE, K. (1974), *The social grading of occupations: a new approach and scale.* Oxford: Clarendon.

GOLDTHORPE, J. & LLEWELLYN, C. (1980), *Social mobility and class structure in modern Britain.* Oxford: Clarendon.

GOODLAD, J.I. (1990), On the Nature and Commitments of Teaching as a Profession. In: GOODLAD, J.I.; SODER, R. & SIROTNIK, K.A. (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching.* San Francisco, Oxford: Jossey-Bass, 1-34.

HARRIES-JENKINS (1970), Professionals in organizations. In: JACKSON, J. (Ed.), *Professions and Professionalization*. Cambridge: University Press London.

HEINSTRA, R.J. (1993), Beroepscode voor leraren... een opmaat voor kwaliteit. In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 3, 48-53.

HELSBY, G. & McCULLOCH, G. (1996), Teacher professionalism and curriculum control. In: GOODSON, I. & HARGREAVES, A. (eds.), *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press, 56-74.

HENDERICKX, E., JANVIER, R & SELS, L (1996), *Loopbaan onderzoek bij leerkrachten uit het secundair onderwijs.* Leuven: HIVA.

HOYLE, E. (1969), *The Role of the Teacher*. London: Routledge & Kegan Paul.

ILO (International Labour Organization) (1996), *Recent developments in the education sector. Report for discussion at the Joint Meeting on the Impact of Structural Adjustment on Educational Personnel*. Genève.

IMTEC-REFLECTIE 2020 (1992), *Voorstel van vernieuwde lerarenopleiding gekaderd in de nieuwe visie op de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. Pleidooi ten gunste van een Instituut voor Lerarenopleiding.* Antwerpen: IMTEC.

JOHNSTON, B.J. (1990), Considerations on school restructuring. *Educational Policy*, 3, 215-231.

JONGMANS, K., BIEMANS, H, SLEEGERS, P.J.C. & BEIJAARD, D. (1998), Teachers' professional orientation and their involvement in school policy making: Results of a Dutch study. *Educational Management & Administration*, 26, 293-304.

KARSTEN, S. (2000), Het lerarenberoep in historisch perspectief. In: KLEIJER, H. & VRIEZE, G. (eds.), *Onderwijzen als roepбing. Het beroep van leraar ter discussie*, 29-56.

KLAASSEN, C. & LEEFERINK, H. (1998), *Partners in Opvoeding in het Basisonderwijs: Ouders en Leraren over de Pedagogische Opdracht en de Afstemming tussen Gezin en School*. Assen: Van Gorcum.

KLAASSEN, C., BEIJAARD, D. & KELCHTERMANS, G. (1999), Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 4, 375-399.

KNOERS, A.M.P. (1987), *Leraarschap: amb(ach)t of professie.* Assen: Van Gorcum.

KNOERS, A.M.P. & BERGEN, Th. C. M. (1994), De implicaties van de relatieve autonomie van de school voor het schoolmanagement en de professionalisering van docenten. In: KORTHAGEN, F.A., e.a. (Eds.), *Velon-Jaarboek*, S.I.: W.C.C., Velon, 63-76.

KREMER-HAYON, L. (1991), Teacher Professional Development. The Elaboration of a Concept. *European Journal of Teacher Education*, 1, 79-85.

LADERRIERE, P. (1994), Les politiques de quelques pays européens dans le champ de la professionnalisation. In : *European Journal of Teacher Education*, 1-2, 25-29.

LEUNE, J.M.G. (1981), Professionalisering en vermaatschappelijking. In: VAN KEMENADE, J.A. (Ed), *Onderwijs, bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 614-618.

LORTIE, D.C. (1975), *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, London: The University Press.

LUDWIG, B. (1997), Predicting the future: have you considerd using the Delphi methodology? *Journal of Extension Tools of Trade*, 35, 5.

MAES, B. (1999), Hervormingen van de lerarenopleiding en de nascholing: de decretale weg. *IVO Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 2, 9-16.

MAES, R, (2001). Onze commentaar op "de loonstudie". *Basis*, 9 juni 2001, 24-26.

MAHIEU, P. (1989), *Mensen, macht en management. Een onderzoek in schoolorganisaties.* Leuven: Acco.

MATTHIJSSEN, M. (1982), *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van de strijd om onderwijsverandering.* Deventer: Van Loghum Slaterus.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (1995), *Een lerend Vlaanderen. Bijdrage van de Vlaamse administratie aan het regeerprogramma van de aantredende Vlaamse regering.* Brussel.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS (2001), *Onderwijsspiegel, verslag over de toestand van het onderwijs schooljaar 1999-2000 deel A*. Brussel.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, DEPARTEMENT ONDERWIJS (2001), *Onderwijsspiegel, verslag over de toestand van het onderwijs schooljaar 1999-2000 deel B*. Brussel.

MOK, A.B. (1973), *Beroepen in actie: bijdrage tot een beroepensociologie*. Meppel: Boom.

MORTIER, J., VERHOEVEN, J. & DOBBELAERE, K. (1980), *Opleiding van leerkrachten in functie van onderwijsvernieuwing.* Leuven: KUL, Sociologisch onderzoeksinstituut.

MURPHY, J. (1991), *Restructuring Schools : Capturing ans Assessing the Phenomena*. New York: Teachers College Press.

NICAISE, I., DOUTERLUNGNE, M. & VLEUGELS, I. (2000), *The right to learn: educational strategies for socially excluded youth in Europe*. Bristol: Policy Press.

NOVOA, A. (1994), Les enseignants: à la recherche de leur profession. *European Joural of teacher education*, 1-2, 35-45.

OECD (1990), *The Teacher Today. Tasks, Conditions, Policies*. Paris: OECD.

OECD (2001), *Education at a Glance. OECD indicators*. Paris: OECD.

OLTHOF, A. (1992), Coming up next. Restructuring in het Amerikaanse Onderwijs. *Meso*, 64, 2-6.

PASTEELS, I. (1995), *Sociale kans(on)gelijkheid in het onderwijs: buitengewoon onderwijs als opvangnet voor 'sociaal gehandicapten'?* Leuven: Faculteit Sociale Wetenschappen.

POELMANS, P. (2001), *Arbeidsmarktrapport onderwijs: basisonderwijs en secundair onderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.

POPKEWITZ, TH.S. (1987), *Critical studies in teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, London: the Falmer Press.

RETSINAS, J. (1982), Teachers and Professional Autonomy. *The Educational Forum, A Kappa Delta Pi Publication*, 1, 25-36.

SCHEPERS, R (2000), Lerarensiroop. *Brandpunt*, 5, 68-171.

SIKKES, R. (2000), *Het sprookje van de statusdaling. Feiten en mythen over leraren*. Leeuwarden: LDC.

SODER, R. (1990), The Retoric of Teacher Professionalization. In: GOODLAD, J.I.; SODER, R. & SIROTNIK, K.A. (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass, 35-86.

SMYTH, J., DROW, A., HATTAM, R., REID, A. & SHACKLOCK, G. (2000), *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. London, Falmer Press.

STANDAERT, R. (1990), *De vlag in de top. Over de 'rationaliteit' van het secundair onderwijsbeleid*. Leuven: Acco.

STEVENS, V & VAN HEULE, K. (1995), *De positie van de leraar en zijn opleiding in de Europese lidstaten*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

SWANBORN, P.G. (1991), *Basisboek sociaal onderzoek*. Boompers Drukkerijen, Meppel: Boom.

TREIMAN, D. (1977), *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York: Academic Press

VAN BENEDEN, L. (1991), Maatschappelijke waardering van leerkrachten in Europees perspectief, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid*, 2, 83-91.

VAN DEN BERG, R. & SLEEGERS, P. (1996), Building innovative capacity and leadership. In: LEITHWOOD, K., CHAPMAN, J., CORSON, D., HALLINGER, P. & HART, A. (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 653-699.

VANDENBERGHE, R. & VANOOST, V. (1996), Waarom verlaten leerkrachten het basisonderwijs?, *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 12 (6), 366-382.

VAN DEN BOSSCHE, L.(1993), *Het lerarenambt in een nieuw perspectief. Discussienota*. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

VAN HEDDEGEM, I. & VERHOEVEN, J.C. (1998), Evaluatie van de lokale schoolraden en participatieraden door directie en inrichtende macht. *Pedagogisch Tijdschrift*, 2-3, 149-172.

VAN HEEK, F. (1945), *Stijging en daling op de maatschappelijke ladder. Een onderzoek naar de verticale sociale mobiliteit*. Leiden: Brill.

VAN HEEK, F. & VERCRUIJSSE, E.V.W. (1958), De Nederlandse beroepsprestige-stratificatie. In: VAN HEEK, F., KUIPER, G., VAN BRAAM, A. & KORSTANJE, B., *Sociale Stijging en Daling in Nederland*. Leiden: Stenfert Kroese.

VAN HOOREWEGHE, B., BLONDEEL, I., HENDERICKX, E. & VAN DER HALLEN, P. (1992), *Personeelsbeleid in het secundair onderwijs. Een bevraging van directies uit het vrij en officieel gesubsidieerd onderwijs*. Leuven: HIVA.

VAN HOUTEN, H.J. (1985), Beleidsgericht Delphi-onderzoek: voorspelling of anticipatie? *TVA*, 2, pp. 106-131.

VANHOUTVINCK, J. (1975), *Toepassing van de Thurston-schale voor het toetsen van een hypothese m.b.t. beroepskeuzeprocessen*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut – K.U.Leuven.

VAN OENEN, S. & KARSTEN, S. (1991), *Onderwijzen, een onmogelijk beroep. Schetsen uit de geschiedenis van het onderwijzen.* Groningen.

VAN VEEN, K., SLEEGERS, P., BERGEN, T. & KLAASSEN, C. (2001), Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17, 175-194.

VANDERPOORTEN, M. (2000), *Beleidsnota Onderwijs en vorming: 2000-2004.*

VAN HUIZEN, P. (2000), *Becoming a teacher. Developing of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education.* Proefschrift Universiteit Utrecht.

VAN MALDERGHEM, R. (1972), *De NOCR-beroepsprestigeschaal. Vergelijking van statistische resultaten van diverse methoden, gebaseerd op een Belgische steekproef-pilot onderzoek.* Brussel: V.U.B.

VAN TULDER, M., VEENMAN, S. & ROELOFS, E. (1989), *Nascholing leraren basisonderwijs: Vormgeving en resultaten.* Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde.

VERHELST, K. (1996), *Evaluatie van beroepsprestigeschalen. Deel 1: Overzicht en bespreking van enkele beroepsprestigeschalen.* Leuven: Faculteit Sociale Wetenschappen.

VERHOEVEN, J.C. (1994), Leerkrachtenparticipatie en schoolbeleid. Een appreciatie door directie en leerkrachten.*Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 3, 62-179.

VERHOEVEN, J. & ELCHARDUS, M. (2000), *Onderwijs: een decennium Vlaamse autonomie.* Uitgeverij Pelckmans: Kapellen.

VERLOOP, N. (1995), De leraar. In: LOWYCK, J. & VERLOOP, N. (Eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

VINCKEN, R. (2000), Met vereende krachten school maken. In: ABICHT, L. e.a., *Herwaardering van de leerkracht.* Leuven/Leusden: Garant.

VLIR (1990), *Universitaire Leraren: vorming en onderwijsbevoegdheid.* Brussel: Vlaamse Interuniversitaire Raad.

VLIR (1993a), *Advies met betrekking tot de academische lerarenopleiding.* Brussel: Vlaamse Interuniversitaire Raad.

VLIR (1993b), Memorandum over de universitaire Lerarenopleiding. Brussel: Vlaamse Interuniversitaire Raad.

VLOR (1993), *Naar een nieuwe lerarenopleiding. Advies van de Vlaamse Onderwijsraad.* Brussel: Vlaamse Onderwijsraad (= VLOR-Cahier 4).

VLOR (1999), *Visie op onderwijs.* Brussel: Vlor.

VLOR (2000), *Advies over de beleidsbrief onderwijs en vorming*, 2000-2001.

VLOR (2001), Zelfstandige stage als oplossing voor het onderwijzerstekort? *In beraad*, 10 (2), 2.

VRIEZE, G., VAN KESSEL, N. & MENSINK, J. (2000), *Onderwijsmeter 2000.* Nijmegen: ITS.

WIELEMANS, W. (1989), *Grenzen van de overheid in relatie tot de autonomie van de school. Europees overzicht, afgesloten door een visie.* (Re.de.). Eindhoven, Technische Universiteit.

DOCUMENTEN

Decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing. *Belgisch Staatsblad*, 12.06.1996.

Belga (Belgian Press Agency) 1999 – in: De Standaard 22/11/99: Onderwijsgat.

Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale tekst en Memorie van toelichting (1999). Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs. Afdeling Informatie en Documentatie

Parlementaire Stukken. Vlaams Parlement. Hoorzittingen over de waardering van het lerarenambt, inzonderheid de evaluatie van de lerarenopleiding, 1999-2000, nr. 369/1.

Decreet van 8 juni 2000 houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt. *Belgisch Staatsblad*, 25.08.2000.

HAY GROUP (2001), Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. Eerste fase: vergelijkende loonstudie en eerste aanbevelingen. Studie uitgevoerd in opdracht van de Minister van Onderwijs.

Ontwerp van decreet tot wijziging van 8 juni 2000 houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt en van het decreet van 14 juli 1998 houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs.

Resonantiegroep steunpunt 'herwaardering'. Vier voorstellen om het lerarenberoep aantrekkelijker te maken. Nieuwsbrief Schooldirect 23-05-2002.

WEBSITES

http://www.gtce.org.uk/research/opinionpoll.asp

http://www.its.kun.nl/web/publicaties/pdf-files/rapporten/onderwijsmeter2001.pdf

www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/bijlagen0202/4_voorstellen.htm

http://www.skolverket.se