

# De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht

A. Aelterman, J.C. Verhoeven, I. Rots, en I. Buvens

## Samenvatting

Op basis van een bevraging van een representatieve steekproef van 982 Vlamingen, beoogt deze bijdrage inzicht te geven in het beeld van de leraar dat leeft in Vlaanderen. Twee vragen staan centraal: in hoeverre heeft de bevolking waardering voor de leraar en hoe denkt de bevolking over de opdracht van de leraar? De resultaten van deze survey tonen aan dat de leerkracht bij de meeste Vlamingen een positief beeld oproept en kan rekenen op een hoge waardering. De brede bevolking ziet ook in dat het lerarenberoep een veeleisend beroep is, dat de voorbije decennia sterk veranderd is. Bovendien zijn er in dit onderzoek indicaties dat de verruimde professionaliseringsopvatting die ten grondslag ligt aan de basiscompetenties en beroepsprofielen voor leraren in Vlaanderen, gedragen wordt door de brede bevolking. De publieke opinie verwacht dat leraren hun pedagogische verantwoordelijkheid als partner in de opvoeding opnemen, vooral op het vlak van de sociale vorming van kinderen en jongeren.

## 1 Inleiding

Het onderwijs in Vlaanderen is de laatste 25 jaar in hoge mate onderhevig geweest aan structurele en inhoudelijke wijzigingen. Gewijzigde behoeften van de maatschappij, geconditioneerd door de ontwikkelingen binnen de postmoderne samenleving, spelen hier een prominente rol. Ze werpen een ander licht op het profiel van de leraar. De beroepsprofielen voor leraren, die in functie van die veranderende verwachtingen zijn ontwikkeld, moeten duidelijkheid scheppen (Aelterman, 1998). Toch stellen we vast dat nogal wat leraren een onevenwicht percipiëren tussen de toenemende maatschappelijke verwachtingen en de erkenning of waardering

die daar tegenover staat. Eerder onderzoek (Engels, 1994), maar ook gesprekken met leraren en artikelen en uitspraken in kranten en andere media tonen dit aan (Aelterman, 1999). In de ogen van sommige leraren heerst verwarring met betrekking tot hun professionele identiteit. Karsten (2000) stelt dan ook dat het lerarenberoep een duidelijke maatschappelijke missie ontbeert waardoor leraren voortdurend het gevoel hebben ondergevaardeerd te worden door de samenleving.

Maar is dit gevoel wel terecht? Uit een survey van de Vlaamse INES-groep (Daems, Leysen, & Van Petegem, 1996) betreffende het oordeel van de Vlaming over het onderwijs, blijkt dat leraren in het secundair onderwijs door individuele leden van de samenleving gerespecteerd worden. In andere landen komt men tot gelijkaardige bevindingen. Uit de resultaten van de Onderwijsmeter (Vrieze, Van Kessel, & Mensink, 2000), een survey die jaarlijks wordt uitgevoerd in opdracht van het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 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 denkt dat de leraren door de Nederlanders in het algemeen hoog aangeslagen worden. De resultaten uit de Britse studie *Attitudes towards Teachers* (General Teaching Council for England, 2002) liggen in dezelfde lijn.

We beschikten in Vlaanderen dus wel over een indicatie over hoe de bevolking denkt over de leraar, maar we misten een globaal beeld. Het onderzoek dat hier wordt besproken en dat steunt op een bevraging van een representatieve steekproef van 982 Vlamingen komt hieraan tegemoet<sup>1</sup>. We vinden het belangrijk om een meer accuraat beeld te kunnen schetsen omdat de vermeende geringe waardering voor het lerarenberoep vaak

als verklaring wordt aangegrepen door het beleid bij een lerarentekort. Ons onderzoek was verkennend en beschrijvend van aard. In dit artikel spitsen we ons toe op twee onderzoeksvragen. Eerst gaan we na in hoeverre de bevolking waardering heeft voor en tevreden is over de leraar. De tweede onderzoeksvraag spitst zich toe op de opvattingen die de bevolking heeft over de opdracht en de taken van de leraar.

## 2 Conceptueel kader

In het licht van de maatschappelijke waardering van leraren wordt in de wetenschappelijke literatuur discussie gevoerd rond het professionele karakter van het lerarenberoep. Verwijzend naar Hoyle (2001), Soder (1990), Helsby en McCulloch (1996) en Van Veen, Slegers, Bergen en Klaassen (2001) 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. 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 professe 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 willen worden wat de meeste mensen begerenswaardig en acceptabel vinden. De concepten 'maatschappelijke waardering' en 'professionaliteit' zijn dus sterk aan elkaar gerelateerd.

### 2.1 Maatschappelijke waardering van leraren

De maatschappelijke erkenning van een beroep kan worden bestudeerd vanuit twee invalshoeken, namelijk maatschappelijke waardering enerzijds en status anderzijds. Beide begrippen mag men niet totaal los zien van elkaar, maar het zijn zeker geen synoniemen. Waardering voor een beroepsgroep is volgens Hoyle (2001) de mate waarin de per-

soonlijke kwaliteiten, essentieel voor de uitvoering van een beroep, door de publieke opinie gewaardeerd worden. Waardering verwijst naar percepties, denkbeelden en gevoelens die bij individuen leven over de kwaliteiten van de beroepsbeoefenaars. We kunnen veronderstellen dat waardering samen hangt met de wijze waarop de samenleving het gevoel heeft dat het lerarenberoep met haar noden en verwachtingen rekening houdt en dus tevreden is over de wijze waarop leraren functioneren. Sociale status verwijst daarentegen naar de positie die een individu of een groep inneemt op een schaal van sociaal prestige. Gezien de focus van de onderzoeksvragen gaan we hier niet verder op in (zie hiervoor Verhoeven, Aelterman, Rots & Buvens, 2006).

De waardering van leraren is echter niet alleen een gevolg van de processen die met het eigenlijke onderwijs te maken hebben, maar staat ook in relatie tot het bredere waardepatroon van de maatschappij. Onze huidige samenleving kan gekarakteriseerd worden als een maatschappij waarin de neoconservatieve en de neoliberale ideologie meer op de voorgrond komen. Het utilitaire en efficiënte worden hoog gewaardeerd (Brown, Halsey, Lauder & Wells, 1996). Dit betekent dat onderwijs vaak als een product gezien wordt dat door de school moet 'afgeleverd' worden, met ouders en leerlingen als cliënten en de directeur als manager. Competitiviteit en prestatie passen in dit plaatje van economisch individualisme. Deze waarden botsen met een pedagogisch perspectief, wat impliceert dat leraren moeten werken in een onderwijsomgeving waarin er conflicterende waardesystemen aanwezig zijn.

Hoewel leraren hun leerlingen moeten voorbereiden op een competitieve maatschappij, waarin persoonlijk presteren belangrijk is, hebben leraren in Vlaanderen een job waarin remuneratie niet afhangt van de wijze waarop zij presteren. Er zijn ook weinig of geen mogelijkheden tot promotie. Daarom bestaat de kans dat leraren door de andere leden van de samenleving gezien worden als staande buiten de maalstroom van maatschappelijke waarden. Het is onze hypothese dat individuen die zichzelf identificeren met het individueel utilitarisme, leraren min-

der zullen waarderen dan anderen, wat kan bijdragen tot een onderwaardering van het lerarenberoep in vergelijking met andere beroepen.

Vermits leraren lesgeven in verschillende schooltypes en verschillende vakken geven, is het mogelijk dat de mensen een andere waardering hebben voor bijvoorbeeld leraren uit het algemeen secundair onderwijs dan voor leraren uit het beroepssecundair onderwijs of dat leraren kleuteronderwijs anders ingeschat worden dan leraren lager onderwijs. In het onderzoek is dan ook gedifferentieerd naar de verschillende onderwijsniveaus en -vormen.

## **2.2 Leraarschap en professie: keuze voor een pedagogisch perspectief**

Het proces van professionalisering van de leraar staat in relatie tot de ontwikkeling van de verzorgingsstaat en in het bijzonder met de uitbouw van het onderwijs en de verwetenschappelijking van de kennis (Leune, 1981; Novoa, 1994; Popkewitz, 1987). Eind 19<sup>de</sup>, begin 20<sup>ste</sup> eeuw werd de opdracht van en de waardering voor de leraar vooral gedefinieerd vanuit een zendingsofdracht, passend in het toenmalige holistisch opvoedingsproject: bewust moraliserend, disciplinerend en maatschappijbestendigend onderwijs. De leraar speelde een bemiddelende rol tussen het volk en de idealen van de politiek, ideologisch en economisch dominante groepen. In historisch pedagogisch en onderwijssociologisch onderzoek (Depaep, De Vroede & Simon, 1993; Lortie, 1975; Novoa, 1994) werd vastgesteld dat de positie van de leraar in deze periode een eerder ambigu karakter kende. Gezien hun bijzondere missie in de maatschappij hadden leraren sociaal en cultureel gezag, maar ze kregen niet dezelfde achting als mensen die een geschoold beroep uitoefenden in de hogere ambtenarij of het bedrijfsleven. Het prestige van de leraar lager onderwijs heeft in het verleden nooit het niveau gehaald van de traditionele vrije beroepen als arts of notaris. Leraren in het middelbaar onderwijs, althans wanneer het voorbereide op de universiteit, kenden wel een hogere waarderingsgraad dan leraren uit het basisonderwijs.

Popkewitz (1987) toont aan dat met de

ontwikkeling van de onderwijswetenschappen in de eerste helft van de twintigste eeuw het debat in verband met de professionalisering van de leraar zich oriënteerde in de richting van een rationalisering van de kennis, die hen in de bredere maatschappelijke kringen meer autoriteit gaf. Na de Tweede Wereldoorlog merken we echter een proces van deprofessionalisering op (Carlgren, 1999; Densmore, 1987; Novoa, 1994; Ozga & Lawn, 1988). We noemen de belangrijkste oorzaken. Allereerst was er de kloof tussen de conceptie van de kennis en de uitvoering. Leraren werden steeds meer afhankelijk van de kennis die door andere professionals werd ontwikkeld. Bovendien ontbraken spectaculaire wetenschappelijke ontwikkelingen die de effectiviteit van het onderwijs op aanzienlijke wijze konden verhogen (Soder, 1990), wat leidde tot een soort van collectieve onzekerheid over de competentie van de leraar. Het besef dat onderwijs slechts ten dele bijdraagt tot de oplossing van maatschappelijke problemen (Heinstra, 1993) ligt in dezelfde lijn. Verder heeft de standaardisering van taken een verzakelijking van het onderwijs in de hand gewerkt, wat geleid heeft tot een technisch-instrumentele definitie van het leraarschap (Beyer & Zeichner, 1987; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Het bureaucratisch model waarin de leraar gedurende de jaren zeventig en tachtig moest functioneren (Standaert, 1990), de bezuinigingen en de centralistische aanpak van de overheid lieten weinig ruimte voor vernieuwingen en initiatieven van leraren. Daarnaast wijst Heinstra (1993) op het ontbreken van een loopbaanbeleid en carrièreperspectieven.

In de sociologische literatuur wordt het begrip professionaliteit meestal vanuit een functionalistische visie ingevuld. Hierbij wordt het lerarenberoep vergeleken met gevestigde professies, gebruik makend van criteria als salaris, status en kennisbasis (Smyth, Drow, Hattam, Reid & Van Shacklock, 2000). Hoe hoger de specialisatiegraad, hoe kleiner de beroepsgroep, hoe meer autonomie, hoe groter de voorwaarden voor toetreding en hoe sterker de leden van de beroepsgroep verbonden zijn door een gemeenschappelijke cultuur, des te sterker is het professionele

karakter van het beroep (Giesbers & Bergen, 1990, steunend op Harries-Jenkins, 1970). In die visie situeren we ook Turner die professionalisering omschrijft als “a strategy of occupational monopoly” (1987, p. 140). Die strategie omvat drie processen: 1) de ontwikkeling van gespecialiseerde kennis steunend op een academische vorming, 2) controle over de markt van cliënten en exclusiviteit op die markt, 3) controle door de beroepsgroep zelf over de dienstverlening en niet door een bureaucratie. Het is duidelijk dat het lerarenberoep niet beantwoordt aan deze criteria. Het monopolie van de scholen met betrekking tot informatieoverdracht en kennisontwikkeling is door de veelheid van de massamedia en de nieuwe communicatietechnologie verdwenen. Er is een spanning tussen de grote interne autonomie die de leraar in zijn klaslokaal heeft en de geringe macht en verantwoordelijkheid op het vlak van beslissingen op het meso- en vooral macroniveau (Klaassen, Beijaard & Kelchtermans, 1999; Standaert, 1990, Leune, 2001). Toch vertoont het lerarenberoep ook onmiskenbaar wel trekken van een professie, vermits het een grote deskundigheid vereist, te verwerven door studie, op grond waarvan bevoegdheid wordt verleend tot het uitoefenen van het beroep. Toch worden ook op dit punt kanttekeningen gemaakt omdat niet bij alle groepen van leraren een academische fundering van kennis aanwezig is. De meeste leraren in Vlaanderen worden immers gevormd in de hogeschool of in centra voor volwassenenonderwijs. In vergelijking met andere beroepen is het kwalificatieniveau van de leraar niet evenredig gestegen. Omwille van al deze redenen wordt binnen de sociologie het lerarenberoep dan ook als een semi-professie bestempeld, zoals Etzioni reeds in 1969 stelde.

De klassieke benaderingen van het professionaliteitsconcept volstaan dus niet om de eigenheid van het lerarenberoep te vatten (Giesbers & Bergen, 1990). Kremer-Hanyon (1991) is heel duidelijk: “The monolithic and static conceptions of professions appear to be somewhat anachronistic in a post-industrial era and in a knowledgeable society” (p. 81). We kunnen hier niet ingaan op de complexiteit van onderwijsvernieuingsprocessen (zie hiervoor Van den Berg & Vandenbergh,

1995), maar willen toch aanstippen dat het concept professionele autonomie op gespannen voet staat met de effectiviteit van onderwijsvernieuwing (zie ook Densmore, 1987). De legitimering van eigen belangen verdrukt volgens Leune (1981) de belangen van de ‘cliënten’. Wij volgen daarom het pleidooi van onder meer Knoers (1987), Welker (1992) en Van Huizen (2000) om de huidige discussie over de professionaliteit van de leraar te voeren vanuit de kerntaken van het beroep en minder vanuit de belangen van de beroepsgroep zelf gericht op prestige, status, beroepsmobiliteit, enzovoort. De visie die we aanhouden steunt op de morele (Fenstermacher, 1990; Welker, 1992) en pedagogische imperatieven van het leraarschap die voortkomen uit de verantwoordelijkheid van leraren om jonge mensen te begeleiden in hun ontwikkeling, uit de uitdaging om alle leerlingen toegang te verlenen tot de verschillende kennisgebieden en uit hun rol in onderwijsvernieuwing (Goodlad, 1990). Tevens linken we dit perspectief aan de rol van ‘de leraar als intellectueel’ (Giroux, 1988), de leraar die een transformatieve rol heeft ten aanzien van de bredere samenleving. Hiermee sluiten we aan bij de kritische pedagogiek en een emancipatorische onderwijsvisie met als doel leerlingen op te voeden tot verantwoordelijkheid, mondigheid, zelfrealisatie en kritische zin, gericht op een democratische samenleving, met ontplooiingskansen voor ieder. De leraar speelt een intermediaire rol in de dualiteit leerling/maatschappij. Hij verpersoonlijkt de maatschappelijke functies van het onderwijs, maar vanuit het interactieproces dat zich in de school afspeelt, worden maatschappelijke ontwikkelingen ook beïnvloed. Dit is een belangrijk uitgangspunt om de rol van de leraar en dus ook zijn professionaliteit te definiëren. Om dit pedagogisch perspectief op professionalisering te omschrijven steunen we op Knoers (1987). Professionalisering van het lerarenambt is een proces dat gericht is op het “leren reflecteren op onderwijs en leergedragingen, teneinde op grond van geëxpliciteerde gedragingen en gedocumenteerde onderwijs(doel)- en mensopvattingen een verantwoorde beslissing te kunnen nemen ten aanzien van gedrag in een bepaalde situatie” (Bergen, 1987, p. 114).

Dit pedagogisch perspectief is gehanteerd bij de ontwikkeling van de beroepsprofielen voor leraren in Vlaanderen<sup>2</sup> (Aelterman, 1998). Het uitgangspunt hierbij is een verruimde professionaliteitsopvatting met een open en procesmatig karakter, gestuurd door reflectie en een capaciteit om kennis te mobiliseren en te actualiseren in functie van de school- en klascontext. In het professioneel ontwikkelingsproces dat een interactioneel gebeuren is (Clement, Staessens & Vandenberghe, 1994; Knoers & Bergen, 1994) ligt de nadruk op het verhogen van de beslissingskracht van de leraar (empowerment), gestoeld op een visie op onderwijs, op (zelf)verantwoording en een opbouwende dialoog met de samenleving. Deze verruimde professionaliteitsopvatting verbreedt de verantwoordelijkheden van leraren en vraagt dat deze hun individuele autonomie in de klas ruilen voor een gedeelde autonomie in de school (Van Huizen, 2000). De tweede onderzoeksvraag die we in dit artikel beantwoorden, wil nagaan of de opvattingen die de samenleving heeft over het beroep van leraar, bij dit verruimde pedagogisch perspectief aansluiten.

### **2.3 De culturele reproductietheorie als explorerend principe**

Het doel van dit artikel is te beschrijven welke waardering de Vlaamse bevolking heeft voor haar leraren en hoe zij denkt over de taken van de leraar. Hierbij werd eerst nagegaan of er verschillen zijn naargelang de leeftijd of het geslacht van de respondent. Maar gelet op de controverse met betrekking tot de invulling van het professionaliteitsconcept en de waardegebondenheid van het onderwijs werd vervolgens de culturele reproductietheorie van Bourdieu & Passeron (1970) als explorerend principe gehanteerd. Sociale ongelijkheid is niet enkel een resultaat van ongelijkheid wat economisch kapitaal betreft, maar wordt mede veroorzaakt door ongelijk sociaal en cultureel kapitaal (Bourdieu, 1986, pp. 248-252). Families uit de betere sociale lagen hebben een cultureel kapitaal dat beter fit met de heersende schoolcultuur en dat gesteund wordt door “a durable network of institutionalised relationships of mutual acquaintance and recognition”.

Dit is het sociaal kapitaal (Bourdieu, 1986, p. 248). Leden van deze families hebben meer kans op een succesvolle schoolloopbaan dan kinderen uit minder welgestelde families. De transfer van deze verschillende vormen van cultuur wordt ondersteund door de ontwikkeling van een habitus, als “*un produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer après la cessation de l'AP (action pédagogique) et par là de perpétuer dans les pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé*” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 47). Deze habitus is gelinkt aan de sociale klasse van het gezin. Deze theorie geeft aan dat de houding tegenover het onderwijs en de leraren kan beïnvloed zijn door de verschillende vormen van kapitaal van de families waartoe men behoort. Daarom zullen we aandacht hebben voor de beroepssituatie en het beroepsprestige van de respondenten om aldus de verschillende vormen van kapitaal te vatten.

We veronderstellen dat hoe hoger iemand op de socio-economische ladder staat, hoe meer waardering hij zal hebben voor leraren omdat zij een gedeelde cultuur hebben en dus waarden delen. Hieraan kunnen we ook de tevredenheid over de eigen schooltijd koppelen. Daarnaast veronderstellen we dat diegenen die meer contacten gehad hebben of nog steeds hebben met onderwijsbetrokkenen (onder meer door het hebben van kinderen in het onderwijs), leraren meer zullen waarderen dan diegenen die deze contacten niet hebben. Deze contacten zijn immers vormen van sociaal kapitaal die kunnen bijdragen tot het cultureel kapitaal dat betrokkenen beogen. Nauw aansluitend bij die sociale contacten noemen we ook het engagement dat individuen vrijwillig opnemen via ouderraden, hulp bij activiteiten en dergelijke meer.

## **3 Onderzoeksmethode**

### **3.1 Steekproeftrekking en vragenlijst**

De hierboven besproken concepten werden mondeling bevraagd in een survey bij een representatief staal van de Vlaamse bevolking, namelijk 982 respondenten tussen 18 en 71 jaar. Er is geopteerd voor een tweetrapssteekproef, proportioneel gestratificeerd naar pro-

vincie. Eerst werden er 86 gemeenten toeval-  
lig getrokken uit de 22 arrondissementen, re-  
kening houdend met de bevolkingsomvang  
van de arrondissementen en de gemeenten.  
Daarna werden binnen deze gemeenten de  
respondenten at random geselecteerd in ver-  
houding met de bevolkingsomvang van de  
gemeente in de totale populatie.

Volgens deze werkwijze werden er vier  
steekproeven van elk 1000 personen getrok-  
ken in de nationale databank, een basissteek-  
proef en drie reserve steekproeven. De eerste  
lijst werd als basissteekproef gebruikt. Deze  
werd aangevuld met personen uit de andere  
steekproeven indien een respondent niet kon  
of wilde meewerken. De dataverzameling ge-  
beurde door getrainde interviewers, die zich  
minstens tweemaal moesten aanbieden bij de  
respondent indien hij niet bereikbaar was.  
Aldus werden 63% van de benaderde perso-  
nen geïnterviewd en bereikten we 982  
respondenten. Aangezien er bepaalde kleine  
afwijkingen waren in de steekproef in ver-  
gelijking met de populatie werd er in het  
onderzoek gewogen voor geslacht, leeftijd en  
diploma.

De vragenlijst werd ontwikkeld op basis  
van gegevens uit een voorafgaande literatuur-  
studie betreffende de hoger beschreven con-  
cepten (professionalisering, waardering) en  
een tiental panelgesprekken met direct be-  
trokken onderwijsactoren, namelijk directies  
en leraren, lerarenopleiders, studenten lera-  
renopleiding, ouders en leerlingen. Deze ge-  
sprekken hadden tot doel de door de litera-  
tuur aangereikte concepten te concretiseren  
en aandachtspunten te inventariseren in func-  
tie van de op te stellen vragenlijst.

### 3.2 Variabelen

De waardering voor de leraar en de opvat-  
tingen over zijn opdracht (conform de onder-  
zoeksvragen) werden in dit onderzoek be-  
schouwd als afhankelijke variabelen. Onder  
de noemer van 'waardering' bestuderen we  
de persoonlijke waardering alsook de (on)te-  
vredenheid over het functioneren van leraren.  
Hiertoe werd de respondenten gevraagd in  
welke mate zij waardering hebben voor de  
wijze waarop de leraren in de verschillende  
onderwijsniveaus hun werk doen en of er een  
mogelijke evolutie is in die maatschappelijke

waardering. Deze deelvraag werd gesteld  
omdat in de panelgesprekken en in de media  
heel vaak het idee geopperd werd dat leraren  
vroeger meer waardering en respect kregen.  
De (on)tevredenheid over het functioneren  
van leraren werd gemeten met zeven stellin-  
gen. Die peilen naar de mate waarin mensen  
het gevoel hebben dat leraren tekort schieten  
( $\alpha = .66$ ) en dus niet aan de gestelde ver-  
wachtingen voldoen (Tabel 3). Deze stellin-  
gen dienden beoordeeld te worden op een  
vijfpuntsschaal, gaande van score 1 (hele-  
maal oneens) tot score 5 (helemaal eens).

Om de tweede onderzoeksvraag te kunnen  
beantwoorden is nagegaan wat de visie is van  
de respondenten met betrekking tot de wijze  
waarop leraren hun opdracht dienen in te vul-  
len. In de eerste plaats legden we hen acht  
items voor die peilen naar enkele algemene  
opvattingen. De items 1, 3 en 4 van Tabel 4  
indiceren enkele kenmerken van de enge pro-  
fessionaliteitsopvatting, terwijl de items 5, 6,  
7 en 8 verwijzen naar de brede professionali-  
teitsopvatting. De respondenten werd ge-  
vraagd om de uitspraken op een vijfpunts-  
schaal (gaande van 1 = helemaal oneens tot 5  
= helemaal eens) te beoordelen. Deze items  
lieten niet toe een schaal te construeren van-  
wege de lage  $\alpha$ -waarde (.53). Wij zullen  
daarom alleen over enkele belangrijke items  
rapporteren. Daarnaast werd voor elk van de  
onderwijsniveaus de respondenten een lijst  
voorgelegd bestaande uit zes specifieke taken  
(zie Tabel 5). De eerste helft van deze taken  
verwijst naar een enge, leerstofgerichte visie  
van de leraar, de andere helft naar een brede-  
re, meer leerlinggerichte visie die aansluit bij  
een verruimde professionaliteitsopvatting. Er  
werd gevraagd de drie taken te kiezen die  
men zelf het belangrijkste acht en ze ook vol-  
gens belangrijkheid te ordenen. In de vragen-  
lijst werden de taken uiteraard door elkaar  
aangeboden.

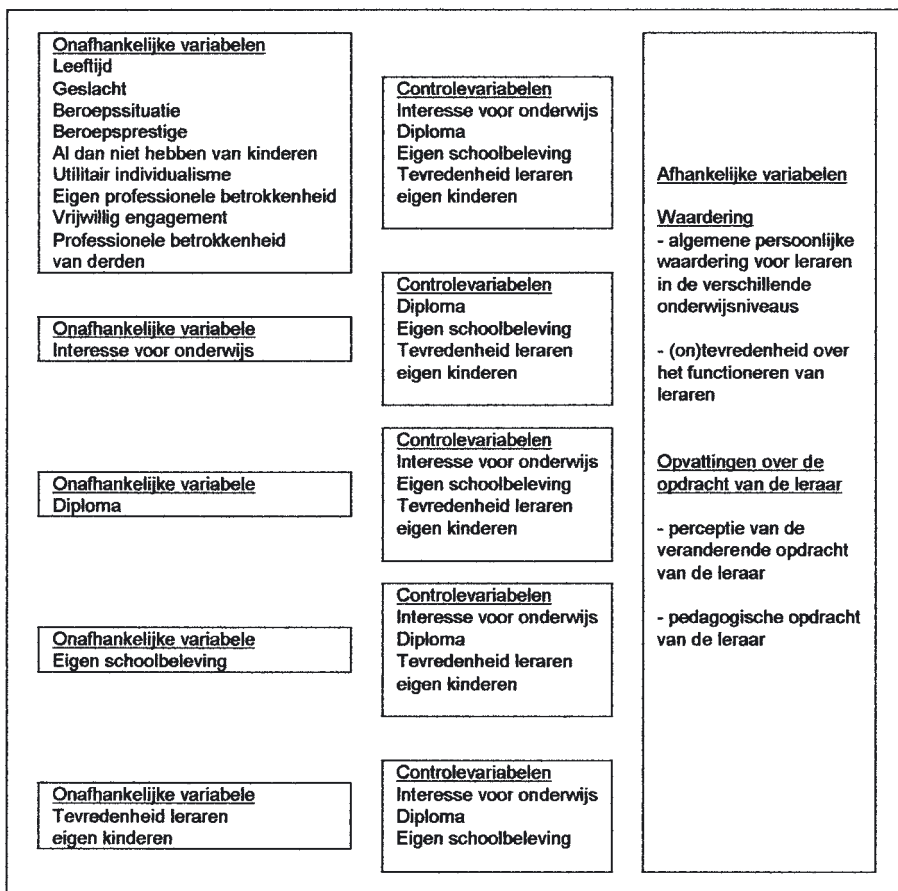
Op exploratieve wijze proberen we te de-  
tecteren welke onafhankelijke variabelen een  
rol spelen ten overstaan van de afhankelijke  
variabelen, zonder ons te wagen aan causale  
relaties. Wat betreft de onafhankelijke varia-  
belen werden een aantal respondentenken-  
merken bevraagd, zijnde leeftijd, geslacht,  
diploma, het al dan niet hebben van kinderen,  
beroepsituatie, beroepsprestige, eigen school-

beleving, tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen, utilitair individualisme, eigen professionele betrokkenheid bij het onderwijs, vrijwillig engagement in het onderwijs, professionele betrokkenheid bij het onderwijs van significante derden, en interesse voor het onderwijs. De keuze van deze variabelen steunt op het hierboven beschreven conceptueel kader en op gegevens uit de panelgesprekken. Enkele variabelen konden rechtstreeks bevraagd worden (leeftijd, geslacht, diploma, beroepssituatie), voor andere respondentenkenmerken werden schalen ontleend of geconstrueerd of werden vragen gesteld die een gradatie toelieten (beroepsprestige van de respondenten, eigen schoolbeleving, tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen, utilitair individualisme, eigen professionele betrokkenheid bij het onderwijs, vrijwillig engagement, professionele betrokkenheid van significante derden en

interesse voor het onderwijs). Figuur 1 geeft een overzicht van de bestudeerde variabelen. Hieronder lichten we kort de schalen en de antwoordcategorieën van deze variabelen toe.

Om het beroepsprestige van de respondenten in te schatten, werden de respondenten enkele vragen over hun beroep(ssituatie) gesteld. Deze gegevens werden samengebracht in één omvattende beroepscode zoals die te vinden is in de GIBS-beroepsclassificatie van Elchardus (1979). Op die manier werd het 'beroepsprestige' van elke respondent bepaald. Deze data werden ten slotte gecodeerd tot drie hoofdcategorieën: 1) laag (GIBS-score lager dan 38), 2) middelmatig (GIBS-score tussen 38 en 50) en 3) hoog beroepsprestige (GIBS-score hoger dan 50).

Om te peilen naar de eigen schoolbeleving werd de respondenten gevraagd hoe graag ze zelf naar school gingen en vervol-



Figuur 1. Model van de bestudeerde variabelen.

gens aan hoeveel leraren ze goede herinneringen hebben. Op basis van deze vraagstellingen ( $\alpha = .66$ ) werden de respondenten verdeeld in drie categorieën: een groep met weinig positieve ervaringen aan de eigen schooltijd, een middengroep en een groep met overwegend positieve ervaringen.

Aan de respondenten werd tevens gevraagd in welke mate zij tevreden waren over de leraren die hun kinderen hebben / hadden, dit uitgesplitst naar kleuter-, lager en secundair onderwijs. Het gemiddelde op deze drie vragen werd gebruikt om de respondenten onder te brengen in drie categorieën: weinig, middelmatig en zeer tevreden.

Voor de schaal utilitair individualisme hanteerden we het werk van Elchardus en Heyvaert (1990). Deze schaal ( $\alpha = .71$ ) bevat zeven uitspraakitems, die een algemene gerichtheid op eigenbelang en individueel succes meten. Op basis van die schaal deelden we de respondenten op in sterk, middelmatig en weinig utilitair individualisten.

Eigen professionele betrokkenheid bij het onderwijs is gemeten aan de hand van volgende vraagstelling: 'Werkt u of heeft u ooit in het onderwijs gewerkt?' waarbij volgende antwoordcategorieën voorzien waren: 1) nooit, 2) vroeger en 3) nu.

Voor vrijwillig engagement in een school (zoals deelname aan oudercomité, schoolraden, hulp bij schoolfeesten), maakten we een onderscheid tussen een groep respondenten die zich nooit geëngageerd heeft en een groep die zich wel ooit (vroeger of nu nog steeds) geëngageerd heeft in een school.

Er werd ook gepeild naar de professionele betrokkenheid van significante anderen (partner, ouders, kinderen, broers of zussen) bij het onderwijs. Concreet is nagegaan of één of meerdere van die significante anderen in het onderwijs werken en zo ja, in hoeverre de respondent met hen over onderwijs praat. We onderscheidden drie groepen respondenten: helemaal niet, weinig of matig en tenslotte sterk bij het onderwijs betrokken zijn via significante anderen.

Een laatste onafhankelijke variabele, betreft de interesse voor het onderwijs. Op basis van resultaten op een drie-itemschaal ( $\alpha = .70$ ), maakten we een drieledige opsplitsing van de respondentengroep: een groep respon-

denten met geen of weinig interesse, een middengroep en een groep met matig tot veel interesse.

In een eerste fase werden univariate variantie-analyses uitgevoerd om voor elk van de onafhankelijke variabelen na te gaan of zij een significante relatie hebben met de afhankelijke variabelen. Wanneer er sprake was van een significante relatie, werd er in een tweede fase gecontroleerd voor schijnverbanden. Dit gebeurde door gebruik te maken van zogenaamde 'controlevariabelen'. Als controlevariabelen opteerden we voor die onafhankelijke variabelen die tijdens de univariate analyse het meeste effect sorteerden, namelijk diploma, eigen schoolbeleving, interesse voor het onderwijs en de tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen. Bij de bespreking van de resultaten worden enkel de variabelen waarbij significante verschillen zijn vastgesteld (op een significantieniveau van ,05) én dit onder controle van de vier controlevariabelen, toegelicht. Wanneer significante verschillen worden vastgesteld bij diploma, eigen schoolbeleving, interesse voor het onderwijs of de tevredenheid over de leraar van de eigen kinderen worden deze telkens maar gecontroleerd voor de drie overige controlevariabelen en niet voor zichzelf. Variabelen waarbij geen significante samenhang gevonden werd, worden niet besproken.

## 4 Resultaten

### 4.1 Waardering

#### *Persoonlijke waardering*

Om de persoonlijke waardering van leraren te meten, hebben we volgende vraag gesteld: '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 meeste en 4) voor alle kleuterleidsters (onderwijzers, enz.). Op basis hiervan stelden we een vierpunteschaal op, waarbij een score die dicht tegen vier aanleunt duidt op een zeer hoge waardering voor leraren.

Uit Tabel 1 blijkt dat leraren zowel in het kleuter-, het lager als het secundair onder-



Tabel 1

Waardering voor leraren (in %)

Waardering	Kleuterleid(st)er (N = 908)	Onderwijzer(es) (N = 926)	Leraar SO* (N = 916)
voor geen enkele	0,62	0,85	1,18
voor sommige	4,28	7,62	15,37
voor de meeste	57,28	71,91	67,51
voor alle	37,82	19,62	15,94
totaal	100,00	100,00	100,00

\* SO verwijst naar Secundair Onderwijs.

wijs op een hoge waardering kunnen rekenen. Wel is de waardering het grootst voor leraren in kleuter- en lager onderwijs. Belangrijk is ook dat de waardering 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 in gunstige zin. We vatten per onderwijsniveau de belangrijkste bevindingen samen.

Leraren kleuteronderwijs krijgen behoorlijk wat appreciatie van de Vlamingen. Bijna 38% waardeert alle kleuterleid(st)ers en 57% waardeert de meeste voor de wijze waarop zij hun werk doen. Na controle voor de kernvariabelen speelt enkel de tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen een significante rol. Ouders die middelmatig of sterk tevreden zijn over de leraren van hun kinderen hebben meer waardering voor de kleuterleid(st)er dan ouders die slechts weinig tevreden zijn ( $F(2,627) = 26,61, p < ,0001$ ).

Net zoals kleuterleid(st)ers kunnen leraren lager onderwijs duidelijk rekenen op waardering. Bijna 72% waardeert de meeste en bijna 20% zegt zelfs alle onderwijzers te waarderen. Twee respondentkenmerken hebben een significante invloed, namelijk de beroepssituatie en de tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen. Beroepsactieven hebben gemiddeld een iets geringere, maar toch significant lagere waardering dan de niet-beroepsactieven (onder andere huisvrouwen, gepensioneerden, arbeidsongeschikten) ( $F(2,925) = 6,86, p = ,001$ ). Zoals verwacht heeft de tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen een impact op de waardering van het werk van de onderwijzers ( $F(2,626) = 22,92, p < ,0001$ ).

Bij leraren secundair onderwijs zien we eenzelfde tendens. 67,5% van de respondenten waardeert de meeste leraren en 16%

waardeert alle leraren secundair onderwijs voor de wijze waarop zij hun werk doen. We merken wel op dat detailanalyses aantonen dat leraren uit het beroeps- en technisch onderwijs op meer waardering kunnen rekenen dan hun collega's uit het algemeen secundair onderwijs<sup>3</sup>. De verklaring voor deze bevinding is wellicht de perceptie dat de leerlingen in het technisch- en beroepsonderwijs gemiddeld minder geïnteresseerd zijn in de school, zich minder goed voelen (Engels, Aelterman, Van Petegem & Schepens, 2003) en meer te kampen hebben met leer- of andere moeilijkheden dan leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs. Vandaar dat lesgeven in deze onderwijsvormen door de publieke opinie als moeilijker wordt gepercipieerd. Opvallend is dat de eigen schoolbeleving zeer betekenisvol is voor de waardering van leraren secundair onderwijs ( $F(2,912) = 12,38, p < ,0001$ ). Respondenten die een zeer goede herinnering bewaren aan de eigen schooltijd, waarderen het werk van leraren secundair onderwijs significant hoger dan respondenten die er minder goede of eerder negatieve herinneringen aan overhouden. Toch hebben deze laatsten nog steeds een hoge waardering voor de meeste leraren. Wellicht zijn hun negatieve herinneringen verbonden met enkele leraren die ze in hun schoolloopbaan ontmoetten of met persoonlijke mislukkingen. Niet alleen een goede herinnering aan de eigen schooltijd, maar ook een goede ervaring met de leraren van de eigen kinderen, heeft een positief effect op de waardering van de leraar secundair onderwijs. Ouders die zeer tevreden zijn over de leraren van hun kinderen hebben een meer uitgesproken positieve waardering dan wanneer zij middelmatig of weinig tevreden zijn ( $F(2,608) = 26,58, p < ,0001$ ).

Aan de respondenten werd ook gevraagd

Tabel 2

Oordeel over de evolutie in de maatschappelijke waardering voor leraren in het kleuter-, het lager en het secundair onderwijs (score 1 tot 5) (in %)

In vergelijking met vroeger is de waardering	N	M	SD	nu veel minder	nu beetje minder	ongeveer gelijk	nu beetje meer	nu veel meer
Kleuterleidsters	946	2,88	1,15	12	28	27	25	8
Onderwijzers	962	2,40	1,06	19	43	21	13	4
Leraren SO*	946	2,42	1,00	17	41	27	12	3

\* SO verwijst naar Secundair Onderwijs.

of zij een evolutie in de maatschappelijke waardering van de leraar percipiëren (zie Tabel 2). De meeste respondenten stellen geen grote evolutie in de waardering voor leraren vast, hoewel toch vooral voor leraren in het lager en secundair onderwijs een (lichte) afname van de waardering wordt gepercipieerd. Wanneer we deze items samenvoegen tot één schaal ( $\alpha = ,81$ ), dan is het gemiddelde 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 echter niet terug. Van de opgenomen persoonskenmerken houdt enkel de betrokkenheid bij het onderwijs via significante anderen verband met de perceptie van de evolutie in de waardering voor leraren ( $F(2,964) = 7, p = ,001$ ). In vergelijking met respondenten van wie 'significante anderen' niet in het onderwijs werken ( $M = 2,71$ ), stellen deze die via hun significante anderen weinig ( $M = 2,49$ ) of matig tot sterk ( $M =$

2,47) betrokken zijn bij onderwijs, een grotere afname van de maatschappelijke waardering voor leraren vast. Dit significante 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 sekse, leeftijd, diploma, beroepssituatie en beroepsprestige van de respondent. Ook het al dan niet hebben van kinderen en de mate waarin men utilitair individualistisch is ingesteld, maken niets uit voor de perceptie van de evolutie in de waardering voor leraren.

#### *Mate van ontevredenheid over het functioneren van leraren*

De stellingen in Tabel 3 peilen naar de mate waarin mensen het gevoel hebben dat leraren tekort schieten ( $\alpha = ,66$ ). Deze uitspraken worden eerder neutraal beoordeeld. Dit geeft

Tabel 3

Mate van ontevredenheid over het functioneren van leraren (gemiddelden, standaarddeviaties en totaal aantal antwoorden) (score 1 tot 5)

	N	M	SD
1) Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren.	965	4,12	1,00
2) Ik vind dat leraren te veel eisen van hun leerlingen.	960	2,77	1,13
3) Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben.	968	4,03	0,97
4) Ik vind dat leraren meer rekening moeten houden met wat ouders verwachten.	971	2,78	1,06
5) Ik vind dat leraren te weinig weten wat jongeren bezig houdt.	953	2,92	1,07
6) Ik vind dat leraren zich te weinig bekommeren om wat leerlingen na schooltijd doen.	940	2,88	1,08
7) Ik vind dat leraren in hun onderwijs te weinig aansluiten bij wat in de samenleving gebeurt.	929	2,92	1,05

aan dat de bredere samenleving behoorlijk tevreden is over de leraren. Toch geven de respondenten duidelijk aan dat leraren meer aandacht moeten besteden aan leerlingenbegeleiding, zowel bij leerproblemen als bij socio-emotionele problemen.

Belangrijk is dat heel wat persoonskenmerken significante verschillen opleveren met betrekking tot de ontevredenheid over het functioneren van leraren. Zoals te verwachten, zijn de respondenten die zeer tevreden zijn over de leraren van hun eigen kinderen, meer tevreden over het functioneren van leraren dan de respondenten die weinig tevreden zijn over de leraren van hun eigen kinderen ( $F(2, 658) = 7, p = ,001$ ). Ook de eigen professionele ervaring in het onderwijs en de betrokkenheid bij het onderwijs via anderen bepalen mee de tevredenheid over het functioneren van leraren. De respondenten die momenteel zelf in het onderwijs staan, gaan logischerwijze meer tevreden zijn over het functioneren van leraren dan mensen die nooit in het onderwijs gestaan hebben ( $F(2, 979) = 10,38, p < ,0001$ ). Ook diegenen die via anderen sterk betrokken zijn bij het onderwijs, spreken zich positiever uit dan diegenen die via anderen weinig bij het onderwijs betrokken zijn ( $F(2, 979) = 28,82, p < ,0001$ ). Eigen interesse sorteert een soortgelijk effect. Mensen die weinig in onderwijs geïnteresseerd zijn, zijn meer geneigd te denken dat leraren tekort schieten dan diegenen die enige interesse voor onderwijs aan de dag leggen ( $F(2, 974) = 14,22, p < ,0001$ ). Wat het diplomaniveau betreft, stellen we duidelijk een lineair verband vast: de mate van ontevredenheid neemt immers af naarmate het diplomaniveau stijgt ( $F(4, 877) = 16,08, p < ,0001$ ). Het laatste kenmerk dat een significant verschil oplevert is de mate van utilitair individualistische ingesteldheid. Sterk utilitair individualisten zijn er meer van overtuigd dat leraren tekort schieten dan mensen die weinig of matig utilitair individualistisch ingesteld zijn ( $F(2, 979) = 9,85, p < ,0001$ ).

#### **4.2 Verwachtingen met betrekking tot de veranderende opdracht van de leraar**

Om de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn we via de survey nage-

gaan of de rol die de onderwijswetenschappers en het beleid voor de leraar naar voren schuiven, ook leeft bij de Vlaamse bevolking. Zoals blijkt uit Tabel 4 ondersteunen de resultaten van de survey deze verruimde pedagogische invulling van het professionaliteitsconcept (cf. 2.1.)

#### *Perceptie van de gewijzigde opdracht van de leraar*

In de bevraging werden een aantal stellingen opgenomen die peilen naar de opvattingen van de respondenten over de huidige opdracht van de leraar (zie Tabel 4). Algemeen blijkt dat de samenleving duidelijk onderkent dat het onderwijs in deze snel evoluerende samenleving nieuwe opdrachten krijgt. Ruim 60% van de bevrraagden is van oordeel dat leraren over het algemeen voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen. Vooral de opvoedende rol van de leraar wordt beklemtoond. De resultaten zoals hieronder beschreven (Tabellen 4 en 5) tonen echter aan dat dit eerder vanuit een sociaal instrumentele visie gebeurt. Ruim drie kwart 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. Verdere analyse wijst uit dat vooral mensen die weinig utilitair individualistisch ingesteld zijn ( $F(2, 943) = 7,81, p < ,0004$ ) of zich sterk voor onderwijs interesseren ( $F(2, 938) = 8,10, p < ,0003$ ) vinden dat de samenleving te hoge eisen stelt aan leraren.

Opmerkelijk is wel dat een ruime meerderheid vindt dat leraren te veel belast worden met oneigenlijke taken (zoals voor- en naschoolse opvang). Hoe meer men bij het onderwijs betrokken is, des te meer onderkent men de extra taakbelasting van leraren ( $F(2, 940) = 11,48, p < ,0001$ ). Ook de mate van utilitair individualisme, speelt hier een rol: respondenten die weinig utilitair individualistisch zijn ingesteld, zijn ook sterker overtuigd van de oneigenlijke taakbelasting van leraren. Ruim 60% meent wel dat het de taak is van de leraar om in te spelen op wat in

Tabel 4

Opvattingen over de opdracht van leraren (score van 1 tot 5) (in %)

	N	M	SD	Oneens	Neutraal	Eens
1) Ik vind dat de maatschappij te veel verwacht van de leraar.	946	3,44	1,11	24	21	55
2) Het beroep van leraar is volgens mij de laatste twintig jaar sterk veranderd.	955	4,24	0,85	6	5	89
3) Ik vind dat leraren in het middelbaar onderwijs in de eerste plaats vakspecialisten moeten zijn.	968	3,73	1,14	20	13	67
4) 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	1,19	22	18	60
5) 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	1,13	22	18	60
6) Volgens mij wordt de opvoedende taak van de leraar groter omdat ouders geen tijd meer hebben voor hun kinderen.	971	3,92	1,06	12	12	76
7) Volgens mij kunnen school en ouders elkaar het best aanvullen in de opvoeding van kinderen.	979	4,34	0,68	2	6	92
8) Ik vind dat de opvoedende taak van de leraar groter wordt omdat de samenleving ingewikkelder wordt.	960	4,07	0,87	7	11	82

de maatschappij aan opvoeding ontbreekt, wat echter niet impliceert dat de vakdeskundigheid van leraren (in het secundair onderwijs) als minder belangrijk wordt beschouwd. Met betrekking tot deze stellingen worden geen eenduidige verschillen tussen de verschillende groepen respondenten vastgesteld.

#### *De mate waarin leraren een pedagogische opdracht dienen op te nemen*

Om beter inzicht te krijgen in wat de publieke opinie denkt over de pedagogische opdracht van leraren werd de respondenten voor elk van de onderwijsniveaus een lijst met taken voorgelegd. De helft van deze zes

Tabel 5

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)	1 <sup>e</sup> keuze	2 <sup>de</sup> keuze	3 <sup>de</sup> keuze	Totaal
1) kinderen voorbereiden op het eerste leerjaar	21	13	18	52
2) ervoor zorgen dat kinderen zich verstandelijk ontwikkelen	11	16	15	42
3) kinderen leren taken aan te pakken en af te werken	5	12	19	36
4) kinderen leren omgaan met andere kinderen	35	24	15	74
5) kinderen zelfredzaamheid bijbrengen	10	16	16	42
6) meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen	18	19	17	54
Taken voor de leraar lager onderwijs (N = 978)	1 <sup>e</sup> keuze	2 <sup>de</sup> keuze	3 <sup>de</sup> keuze	Totaal
1) kinderen voorbereiden op het middelbaar onderwijs	6	11	23	40
2) kinderen kennis bijbrengen	19	20	15	54
3) kinderen leren hoe ze moeten studeren	20	19	14	53
4) kinderen leren respect en waardering te hebben voor anderen	30	20	16	66
5) kinderen leren een eigen mening te vormen	7	15	19	41
6) meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen	18	15	13	46
Taken voor de leraar secundair onderwijs (N = 978)	1 <sup>e</sup> keuze	2 <sup>de</sup> keuze	3 <sup>de</sup> keuze	Totaal
1) jongeren voorbereiden op verdere studies of op het beroepsleven	37	20	21	78
2) jongeren een vak bijbrengen	14	15	18	47
3) jongeren leren hoe ze moeten studeren	8	15	12	35
4) jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen	21	15	13	49
5) jongeren leren een eigen mening te vormen	10	19	18	47
6) meewerken aan de bredere opvoeding van jongeren	10	16	18	44

taken verwijst naar een eerder leerstofgerichte onderwijsopvatting, Er werd gevraagd de drie taken te kiezen die men zelf het belangrijkste acht en deze te ordenen volgens belangrijkheid. In Tabel 5 wordt voor elk van de taken 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, de andere helft naar een bredere pedagogische opdracht voor de leraar.

Uit Tabel 5 blijkt dat de samenleving leraren een partnerrol in de opvoeding toekent. In tegenstelling tot wat sommige leraren en andere onderwijsbetrokkenen denken, wordt dus niet verwacht dat de leraar de opvoedingsrol van de ouders overneemt. Opvallend in Tabel 5 is overigens de voor alle onderwijsniveaus 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%.

Wat de pedagogische opdracht van de leraar betreft wordt vooral de nadruk gelegd op 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 door de meeste (66%) gekozen. 30% van de respondenten meent zelfs dat dit de belangrijkste taak is van onderwijzers. Opvallend is ook dat de respondenten met een hoger diploma de pedagogische opdracht van de leraar in kleuter ( $F(4,877) = 5,91; p = ,0001$ ) en lager onderwijs ( $F(4,877) = 3,35; p = ,0098$ ) significant belangrijker vinden dan respondenten met een lager diploma. Voor het secundair onderwijs geeft ook nog de helft van de respondenten 'jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen' aan als één van de drie belangrijkste taken. Toch leggen de respondenten hier vooral de nadruk op voorbereiding op verdere studies of op het beroepsleven. Dit sluit aan bij de vaststelling

dat verwacht wordt dat leraren in het secundair onderwijs in de eerste plaats vakspecialisten zijn. Het belang dat de respondenten hechten aan een bredere pedagogische opdracht voor de leraar neemt dus af naargelang de leeftijd van de leerlingen waarmee zij werken stijgt.

## 5 Discussie en conclusie

Dit onderzoek laat zeker toe om de mythe te doorbreken als zou de samenleving geen waardering hebben voor de leraar (Sikkes, 2000). De resultaten van deze brede exploratieve studie bij een representatief staal van de Vlaamse bevolking betreffende de maatschappelijke erkenning van de leraar, geven immers aan dat de leraar bij de meeste Vlamingen een positief beeld oproept. Trouwens zeer veel respondenten (65%) antwoorden positief op de vraag of ze hun zoon of dochter zouden aanraden om leraar te worden. Deze vaststellingen stroken met de indicaties uit andere onderzoeken (Daems et al., 1996; Vrieze et al. 2000). Dit is niet onbelangrijk temeer omdat de vermeende onderwaardering voor leraren vaak aangegrepen wordt om een tekort aan leraren of een vervroegde uitstap uit het lerarenberoep te verklaren. De onderzoeksresultaten laten dus toe een antwoord te geven op de vaak ongenueanceerde uitspraken die her en der in de media geopperd worden. De samenleving ziet wel degelijk in dat het lerarenberoep een veeleisend beroep is, dat de voorbije decennia sterk veranderd is. Bovendien zijn er in dit onderzoek indicaties dat de verruimde professionaliteitsopvatting die ten grondslag ligt aan de beroepsprofielen aansluit bij de opvattingen van de brede bevolking. De publieke opinie verwacht dat leraren hun pedagogische verantwoordelijkheid als partner in de opvoeding opnemen, wat niet betekent dat de leraar de opvoedingstaak van de ouders dient over te nemen. De nadruk wordt immers vooral gelegd op de sociale vorming van kinderen en jongeren, op sociaal instrumentele doelen.

Samenhangend met de erkenning van hun belangrijke maatschappelijke rol, uit de Vlaamse bevolking een hoge waardering voor leraren. Dit geldt zowel voor leraren in

het kleuteronderwijs, het lager onderwijs als het secundair onderwijs. Hierbij aansluitend stellen we vast dat de bredere samenleving behoorlijk tevreden is over het functioneren van leraren. De meerderheid van de leraren komt duidelijk tegemoet aan de maatschappelijke verwachtingen. Dit gegeven is zeker een ruggensteun voor leraren en kan bijdragen tot een versterking van hun doelmatigheidsbeleving, een gegeven waarvan we uit onderzoek weten dat dit het welbevinden van leraren gunstig beïnvloedt (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe, 2003). Als knelpunt moet wel vermeld worden dat de respondenten menen dat leraren enigszins tekort schieten op het vlak van ondersteuning van leerlingen met leer- of socio-emotionele moeilijkheden.

In functie van opvolging is het wel belangrijk te noteren dat de waardering voor leraren en de (on)tevredenheid over het functioneren van leraren samenhangt met een aantal respondentenkenmerken. Vooral de variabelen die wijzen op positieve ervaringen en contacten met school en leraren, beïnvloeden de waardering van leraren in gunstige zin. Deze bevindingen ondersteunen de stelling van Hoyle (2001) dat de waardering voor leraren hoofdzakelijk beïnvloed wordt door persoonlijke ervaringen met leraren. Mensen met een zekere betrokkenheid bij en met positieve ervaringen in het onderwijs drukken significant meer hun waardering uit voor leraren dan zij die weinig betrokken zijn en/of er minder goede ervaringen mee hebben. Het verband met leeftijd, diploma en beroep (cf. de culturele reproductiethese) is echter niet 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 afneemt. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat mensen die zelf minder succes hadden op school, eigenlijk de leraren hiervoor verantwoordelijk stellen. De resultaten betreffende het verband tussen utilitair individualisme en de waardering voor leraren ondersteunt de these met betrekking tot de samenhang

tussen het denken over onderwijs en het waardepatroon (zie hiervoor ook Elchardus & Glorieux, 2002).

We stelden ook vast dat er enig verschil is in de mate van waardering naargelang het onderwijsniveau. Kleuterleidsters worden meer gewaardeerd dan onderwijzers, die op hun beurt dan weer op meer waardering kunnen rekenen dan leraren uit het secundair onderwijs. Ook hier moet worden opgemerkt dat de persoonlijke ervaringen van de respondenten spelen via de frequentie en de aard van het contact met de leraar, eigen aan een bepaald onderwijsniveau. In het kleuteronderwijs is er vaak een andere relatie tussen ouders en leraren dan in het lager onderwijs, en vooral in het secundair onderwijs, waar een leerling in zijn klas verschillende leraren heeft (Verhoeven, Devos, Stassen & Warmoes, 2003).

Tot slot benadrukken we het belang van de doorstroming van de resultaten van dit onderzoek naar leraren. De samenleving staat positief tegenover het beroep, maar het onderzoek toont eveneens aan dat de leraar zelf ook een grote verantwoordelijkheid heeft in de wijze waarop de bevolking zich een beeld vormt over het beroep van leraar. De tevredenheid over het onderwijs, het welbevinden van de leerlingen, het opnemen van de rol als opvoeder, alle zijn het aspecten die de leraar door de wijze waarop hij of zij met zijn of haar leerlingen omgaat, direct kan beïnvloeden of realiseren. De resultaten van het onderzoek naar het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs geven dit zeer duidelijk aan (Engels et al., 2003). Tevens wordt duidelijk dat een aantal respondentkenmerken (zoals betrokkenheid en interesse) die van significante betekenis zijn voor de waardering voor en de opvattingen over het beroep te maken hebben met bekendheid en transparantie van taken die met het leraarschap samenhangen. Hoe meer vertrouwd en bekend iemand is met het onderwijs, hoe hoger de tevredenheid. Hierin hebben niet alleen het beleid (overheid en school) een verantwoordelijkheid, maar ook de leraar zelf.

## Noten

- 1 Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. De data zijn verzameld in het kader van het OBPWO-project 00.03. Het onderzoek is integraal beschreven in Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels en Van Petegem (2002).
- 2 De maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van leraren zijn in Vlaanderen decretaal vastgelegd in de Beroepsprofielen voor leraren (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999).
- 3 81% van de respondenten stelt dat zij voor de meeste tot alle leraren in het beroepssecundair onderwijs waardering hebben, voor het technisch onderwijs is dit 78%, voor het algemeen secundair onderwijs 69% en voor het kunstsecundair onderwijs 60%.

## Literatuur

Aelterman, A. (1998). Het beroepsprofiel van de leraar: een instrument in de kwaliteitszorg van de overheid. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 3, 170-176.

Aelterman, A. (1999). Het beroepsprofiel van de leraar. Een erkenning van de rol van de leraar in de samenleving. In L. Abicht, A. De Laet, J. Lowyck, C. Oudshoorn, V. Van Achter, & R. Vincken (Eds.), *Herwaardering van de leerkracht* (pp 77-87) Leuven/Leusden: Acco.

Aelterman, A., Verhoeven, J. C., Rots I., Buvens I., Engels, N., & Van Petegem P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leraren*. Gent: Academia Press.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2003). Voelen leerkrachten zich goed in Vlaamse scholen. In G. Devos (Ed.), *Personeel en organisatie* (pp. 7-24). Mechelen: Wolters Plantyn.

Bergen, Th. (1987). *Professionalisering van onderwijsgeveden*. Lisse: Zwets & Zeitlinger.

Beyer, L., & Zeichner, K. (1987). Teacher education in cultural context: beyond reproduction. In T.S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in*

*teacher education. Its folklore, theory and practice* (pp. 298-334). London: Falmer Press.

Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Westport (Connecticut), London: Greenwich Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions du Minuit.

Brown, P., Halsey, A. H., Lauder H., & Wells A. S. (1996). The transformation of education and society: an introduction. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: culture, economy and society* (pp. 1-44). Oxford: Oxford University Press.

Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of curriculum studies*, 1, 43-56.

Clement, M., Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1994). Werkplaatscondities in basisscholen en de professionele ontwikkeling van leerkrachten. *Pedagogisch tijdschrift*, 5-6, 357-380.

Daems, F., Leysen, A., & Van Petegem, P. (1996). *1000 keer gezegd. De opinie van de Vlaming over het onderwijs*. Brussel & Antwerpen: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap & Universiteit Antwerpen (UIA).

Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. In Th. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice* (pp. 130-160). 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.

Elchardus, M. (1979). *Een internationale beroepenclassificatie (I.B.K.) en een gestandaardiseerde internationale beroepsprestigeschaal (G.I.B.S.)*. Brussel: Centrum voor Bevolkings- en Gezinsstudien.

Elchardus, M., & Heyvaert, P. (1990). *Soepel, flexibel en ongebonden. Een vergelijking van twee laat-moderne generaties*. Brussel: VUB-Press.

- Elchardus, M., & Glorieux, I. (Eds.). (2002). *De symbolische samenleving*. Tiel: Lannoo.
- Engels, N. (1994). *Onderwijsbeleid en arbeidsbeleving: een onderzoek naar het ontstaan van dissatisfactie en burnout bij leraren hoger secundair onderwijs*. Dissertatie. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2003). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The semi-professions and their organizations: teachers, nurses, social workers*. New York: Macmillan.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik, (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.
- General Teaching Council for England (2002). *Attitudes towards teachers*. Retrieved Februari 12, 2002 from <http://www.gtce.org.uk/research/opinionpoll.asp>.
- Giesbers, J., & Bergen, T. (1990). *Professionaliteit en professionalisering van leraren*. Culmborg: Educaboek.
- Giroux, H.G. (1988), *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York, London: Bergin & Garvey.
- Goodlad, J. I. (1990). On the nature and commitments of teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 1-34). San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (fifth edition). Upper Saddle River (NJ): Prentice-Hall.
- Harries-Jenkins (1970). Professionals in organizations. In J. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (pp. 53-107). Cambridge: University Press London.
- Heinstra, R. J. (1993). Beroepscode voor leraren.... een opmaat voor kwaliteit. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 3, 48-53.
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). Teacher Professionalism and Curriculum Control. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers Professional Lives* (pp. 56-74). London: Falmer Press.
- Hoyle, E. (2001). Teaching. Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29, pp. 139-152.
- Karsten, S. (2000). Het lerarenberoep in historisch perspectief. In H. Kleijer, & G. Vrieze (Eds.), *Onderwijzen als roeping. Het beroep van leraar ter discussie* (pp. 29-56). Leuven: Garant.
- Klaassen, C., Beijjaard, 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 F. A. Korthagen, Th. Wubbels, & Th. C. M. Bergen (Eds.), *Velon-Jaarboek* (pp. 63-76). Utrecht/Groningen: W.C.C./Velon.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Eds.) (2001). Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kremer-Hayon, L. (1991). Teacher professional development. The elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 1, 79-85.
- Leune, J. M. G. (1981). Professionalisering en vermaatschappelijking. In J. A. Van Kemenade (Ed.), *Onderwijs, bestel en beleid* (pp. 614-618). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leune, J. M. G. (2001). *Onderwijs in verandering. Reflecties op een dynamische sector*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, London: The University Press.
- Ministerie Van De Vlaamse Gemeenschap (1999). *Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale tekst en Memorie van toelichting*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. Afdeling Informatie en Documentatie.
- Novoa, A. (1994). Les enseignants: à la recherche de leur profession. *European Journal of teacher education*, 1-2, 35-45.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1988). Schoolwork: interpreting the labour process of teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 323-336.
- Popkewitz, Th. S. (Ed.). (1987). *Critical studies in*



*teacher education. Its folklore, theory and practice.* London: the Falmer Press.

- Sikkes, R. (2000). *Het sprookje van de statusdaling. Feiten en mythen over leraren.* Leeuwarden: LDC.
- Smyth, J., Drow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy.* London: Falmer Press.
- Soder, R. (1990). The rhetoric of teacher professionalization. In J.I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 35-86). San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.
- Standaert, R. (1990). *De vlag in de top. Over de 'rationaliteit' van het secundair onderwijsbeleid.* Leuven: Acco.
- Turner, B. S. (1987). *Medical power and social knowledge.* London, Beverly Hills, Newbury, New Delhi: Sage.
- Van Huizen, P. (2000). *Becoming a teacher. Developing of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education.* Dissertatie. Universiteit Utrecht.
- Van Veen, K., Slegers, P., Bergen, T., & Klaassen, C. (2001). Professional Orientations of Secondary School Teachers Towards Their Work. *Teaching and Teacher Education, 17*, 175-194.
- Verhoeven, J. C., Aelterman, A., Rots, I., & Buvens, I. (2006). Public perceptions of teachers' status in Flanders. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*, 479-500.
- Verhoeven, J. C., Devos, G., Stassen, K., & Warmoes, V. (2003). *Ouders over scholen* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vrieze, G., Van Kessel, N., & Mensink, J. (2000). *Onderwijsmeter 2000.* Nijmegen: ITS.
- Welker, R. (1992). *The teacher as an expert. A theoretical and historical examination.* Albany: State University of New York Press

Manuscript aanvaard: 6 november 2006.

## Auteurs

**Antonia Aelterman** is hoofddocent aan de Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.

**Jef Verhoeven** is gewoon hoogleraar aan de KU Leuven, Centrum voor Onderwijssociologie.

**Isabel Rots** is werkzaam als assistent bij de Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.

**Ina Buvens** is wetenschappelijk medewerker aan de KU Leuven, Centrum voor Onderwijssociologie.

*Correspondentieadres:* Antonia Aelterman, Vakgroep Onderwijskunde, H. Dunantlaan 2, 9000 Gent. E-mail: antonia.aelterman@UGent.be.

## Abstract

### **Social esteem and perception of the pedagogical identity of teachers in Flanders**

On the basis of a representative sample of 982 Flemings, this article aims to give insight into the image of the teacher that prevails in Flanders. There are two main questions: what esteem does the public have for teachers and how does the public perceive the tasks of the teacher? Results of this survey show that the teacher enjoys a positive image among most Flemings and can count on a high degree of esteem. The general public realizes that teaching is a demanding occupation that has changed drastically in recent decades. Moreover, this study provides indications that society endorses the expanded concept of professionalism that forms the foundation of the basic competences and professional profiles. Public opinion expects that teachers take on their educational responsibility as partners in the raising of children and then primarily as regards their social formation.