



Wie wordt er (nu) nog leraar?

***De waardering van de
leraar in de maatschappij***

katholieke hogeschool
associatie KU Leuven



Campus Torhout

**Aron Decuyper
3 wiskunde – lichamelijke opvoeding
Mevrouw R. Oosterlijnck**



Wie wordt er (nu) nog leraar?

***De waardering van de
leraar in de maatschappij***

katholieke hogeschool
associatie KU Leuven



Campus Torhout

Aron Decuyper
3 wiskunde – lichamelijke opvoeding
Mevrouw R. Oosterlijnck

Woord vooraf

Het onderwerp: 'de waardering van de leraar in de maatschappij' is gehaald van de lijst die opgesteld is door de Vlaamse Scriptie Prijs. In de categorie onderwijs, vooral met grote invloed vanuit Klasse (communicatieplatform voor onderwijs in Vlaanderen) zijn enkele onderwerpen geformuleerd.

Concreet nu over de motivering naar mijn onderwerp toe. Al van voor ik deze opleiding aanvatte was er al een soort stilzwijgende sceptische houding vanuit de maatschappij. Maatschappij is een ruim gezegd woord, ik heb het hier vooral over mijn naaste omgeving, waarbij ik mijn vrienden als voornaamste trekkers hiervan beschouw. Zij staan heel terughoudend tegenover de opleiding tot leerkracht en het leraar-zijn. Ze zien dit als een minderwaardig beroep waar geen eer of roem mee te behalen valt.

In een wereld waar het vooral om status draait, is de keuze om leraar te worden geen evidente keuze. Onderstaand stuk van De Botton Alain, uit Statusangst, probeert mijn gevoel onder woorden te brengen: "We worden ertoe verleid te geloven dat bepaalde successen en bezittingen ons duurzame bevrediging zullen schenken. We worden ertoe gebracht ons voor te stellen dat we de steile kliffen van het geluk beklimmen om een weidse hoogvlakte te bereiken waarop we ons verdere leven zullen slijten; we worden er niet aan herinnerd dat we vlak na het bereiken van de top weer naar beneden worden geroepen, naar nieuwe laaglanden van angst en verlangen."

Het tot stand komen van dit huzarenstuk komt niet alleen met de auteur ervan. Bij deze zou ik initieel de katholieke hogeschool VIVES Torhout willen bedanken, niet alleen voor het instellen van de bachelorproef maar evenzeer voor de prachtige driejarige opleiding.

Daarnaast gaat mijn grootste dank uit naar mevrouw Ruuth Oosterlijnck, mijn bachelorproefbegeleider. Ze was erbij van de start en heeft me ieder dal doen overwinnen. Samen vertrokken we vanuit de onderzoeksvraag, bespraken de geloofwaardigheid van bronnen, bekeken de inhoud van de literatuurstudie én stelden een survey-onderzoek op.

Hierbij komt nog eens de niet te onderschatten hulp van de heer Rudy Briers, lector aan de hogeschool VIVES. Hij bracht me de grondbeginselen bij van de statistiek, met in het bijzonder ANOVA. Dit laatstgenoemde was nodig om met significante resultaten uit de enquête te komen.

Ik zou nog graag een dankjewel willen opdragen aan mijn mama, voor het vele nalezen. En als laatste zou ik alle respondenten van mijn enquête willen bedanken, want zonder hen was een groot deel van deze bachelorproef niet mogelijk geweest.

Hopelijk stoot ik nu geen mensen tegen de borst, omwille van geen vermelding van hun naam. Weet dat uw werk geapprecieerd is, en ik u niet vergeten ben.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	4
Inhoudsopgave	5
Illustraties.....	7
Inleiding	9
1 Cijfergegevens	10
1.1 Demografie	10
1.2 Schoolbevolking.....	11
1.3 Scholen	14
1.4 Personeel	15
1.5 Lerarenopleiding.....	16
1.6 Budget	17
2 De professionaliteit van de leerkracht secundair onderwijs.....	20
2.1 De maatschappelijke context	20
3 Sociale stratificatie.....	29
3.1 Begripsomschrijving	29
3.2 Operationalisatie	29
3.3 Typologie van beroepenschalen.....	30
4 Vlaamse ministers van Onderwijs.....	37
4.1 Na de tweede staatshervorming (1980).....	37
4.2 Ministers van Onderwijs.....	37
4.3 Beleid.....	37
5 Antonia Aelterman over waar de leraar staat in onze samenleving.....	46
5.1 Waardering van het lerarenberoep.....	46
5.2 Evaluatie van het loon van beginnende leraren.....	50
5.3 Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep.....	51
5.4 Mate waarin leraren volgens de respondenten een bredere pedagogische opdracht hebben	52
5.5 Evaluatie van de berichtgeving over de leraar in de media	53
6 Daphne De Paradé over de maatschappelijke waardering van leraren	54
6.1 Maatschappelijke waardering voor leraren bevraagd bij de publieke opinie	54
6.2 Maatschappelijke waardering van leraren bevraagd bij leraren.....	57
6.3 Maatschappelijke waardering voor leraren bevraagd bij studenten in de lerarenopleiding	59
7 Survey-onderzoek: de waardering van de leraar in de maatschappij.....	60
7.1 Respondentkenmerken	60
7.2 Functioneren van de leraar	67
7.3 Maatschappelijke waardering van de leraar	68
7.4 Persoonlijke waardering over de leraar	71
7.5 Opvattingen over de opdracht van de leraar	73
8 De steekproef opengetrokken naar de volledige populatie.....	76
8.1 Functioneren van de leraar	76

8.2	Maatschappelijke waardering van de leraar	79
8.3	Persoonlijke waardering over de leraar	79
8.4	Opvattingen over de opdracht van de leraar	80
8.5	Vershil tussen gepercipieerde waardering van de leraar en effectieve waardering maatschappij	80
9	Conglomeraat	81
9.1	Functioneren van de leraar	81
9.2	Maatschappelijke waardering van de leraar	82
9.3	Persoonlijke waardering over de leraar	82
9.4	Opvattingen over de opdracht van de leraar	85
9.5	Vershil gepercipieerde waardering van de leraar en effectieve waardering maatschappij	86
10	Besluit	87
11	Epiloog	89
12	Bibliografie	101

Illustraties

Illustratie 1: Evolutie schoolbevolking per onderwijsniveau (Vlaamse Overheid, 2016).....	11
Illustratie 2: Verdeling schoolbevolking secundair onderwijs over de provincies (Vlaamse Overheid, 2016).....	12
Illustratie 3: Schoolbevolking secundair onderwijs (Vlaamse Overheid, 2016).....	13
Illustratie 4: Verdeling schoolbevolking secundair onderwijs over de netten (Vlaamse Overheid, 2016).....	13
Illustratie 5: Evolutie schoolbevolking secundair onderwijs (Vlaamse Overheid, 2017).....	14
Illustratie 6: Scholen secundair onderwijs (Vlaamse Overheid, 2016).....	15
Illustratie 7: Evolutie personeel secundair onderwijs naar statuut (Vlaamse Overheid, 2016).....	16
Illustratie 8: Personeel secundair onderwijs naar statuut en leeftijdscategorie (Vlaamse Overheid, 2016).....	16
Illustratie 9: Aantal inschrijvingen in de lerarenopleidingen (Vlaamse Overheid, 2016).....	17
Illustratie 10: Evolutie budget hoger onderwijs (in duizend euro) (Vlaamse Overheid, 2016).....	19
Illustratie 11: Het persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 1994, p. 15).....	23
Illustratie 12: Determinanten en kritische factoren van lokaal beleid (Kelchtermans, 2003, p. 16).....	25
Illustratie 13: Prestigeschaal van Van Heek (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2013, p. 15).....	32
Illustratie 14: Vijf statusdimensies van Vanhoutvinck (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p.17).....	33
Illustratie 15: Gestandaardiseerde internationale beroepsprestigeschaal van Elchardus (Aelterman, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 18).....	34
Illustratie 16: Tweedimensionale beroepenladder van Blee-Blooi (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 18).....	35
Illustratie 17: Lijst ministers van Onderwijs.....	37
Illustratie 18: Marleen Vanderpoorten (Belga).....	38
Illustratie 19: Frank Vandenbroucke (kb).....	39
Illustratie 20: Pascal Smet (Belga).....	40
Illustratie 21: Hilde Crevits (blg).....	41
Illustratie 22: Onderdelen en tijdsduur instaptoets lerarenopleiding (VLOHRA, 2017).....	45
Illustratie 23: Beroep ("student aan een lerarenopleiding", "leraar" "of geen van bovenstaande").....	61
Illustratie 24: Interesse in het onderwijsgebeuren (student aan de lerarenopleiding) (5-puntenschaal: "1" = "laag", "5" = "hoog").....	62
Illustratie 25: Interesse in het onderwijsgebeuren (leraar) (5-puntenschaal: "1" = "laag", "5" = "hoog").....	62
Illustratie 26: Interesse in het onderwijsgebeuren (geen van bovenstaande) (5-puntenschaal: "1" = "laag", "5" = "hoog").....	63
Illustratie 27: Leeftijd (" < 18 jaar", "18 – 25 jaar", "26 – 40 jaar", "41 – 60 jaar", "61 – 80 jaar" of " > 80 jaar").....	63
Illustratie 28: Goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van kinderen (5-puntenschaal: "1" = "aan geen enkele leraar", "5" = "aan alle leraren").....	64
Illustratie 29: Graag gaan naar de lagere school (5-puntenschaal: "1" = "helemaal niet graag", "5" = "zeer graag").....	65

Illustratie 30: Graag gaan naar de secundaire school (5-puntenschaal: "1" = "helemaal niet graag", "5" = "zeer graag")	66
Illustratie 31: Goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van de lagere school (5-puntenschaal: "1" = "aan geen enkele leraar", "5" = "aan alle leraren")	66
Illustratie 32: Goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van de secundaire school (5-puntenschaal: "1" = "aan geen enkele leraar", "5" = "aan alle leraren")	66
Illustratie 33: De meeste leraren kennen hun vak goed (4-puntenschaal: "1" = "oneens", "5" = "eens")	68
Illustratie 34: In vergelijking met vroeger is de waardering voor de leraar kleuteronderwijs (5-puntenschaal: "1" = "veel minder", "5" = "nu veel minder")	69
Illustratie 35: In vergelijking met vroeger is de waardering voor de leraar lager onderwijs (5-puntenschaal: "1" = "veel minder", "5" = "nu veel minder")	70
Illustratie 36: In vergelijking met vroeger is de waardering voor de leraar secundair onderwijs (5-puntenschaal: "1" = "veel minder", "5" = "nu veel minder")	70
Illustratie 37: Taken van de leraar kleuteronderwijs ("Reeks 1" = "eerste keuze", "Reeks 2" = "tweede keuze", "Reeks 3" = "derde keuze") ("1" = "kinderen voorbereiden op het eerste leerjaar", "2" = "kinderen leren taken aan te pakken en af te werken", "3" = "meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen", "4" = "ervoor zorgen dat kinderen zich ontwikkelen", "5" = "kinderen leren omgaan met andere kinderen")	73
Illustratie 38: Taken van de leraar lager onderwijs ("Reeks 1" = "eerste keuze", "Reeks 2" = "tweede keuze", "Reeks 3" = "derde keuze") ("1" = "kinderen leren een eigen mening te vormen", "2" = "kinderen kennis bijbrengen", "3" = "meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen", "4" = "kinderen voorbereiden op het middelbaar onderwijs", "5" = "kinderen leren hoe ze moeten studeren", "6" = "kinderen leren respect en waardering te hebben voor anderen")	74
Illustratie 39: Taken van de leraar secundair onderwijs ("Reeks 1" = "eerste keuze", "Reeks 2" = "tweede keuze", "Reeks 3" = "derde keuze") ("1" = "jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen", "2" = "jongeren voorbereiden op verdere studie of beroepsleven", "3" = "meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen", "4" = "jongeren leren hoe ze moeten studeren", "5" = "jongeren een vak bijbrengen")	74
Illustratie 40: Descriptives (Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren, met respondentkenmerk 'vroeger', 'nu' of 'nooit' in het onderwijs gewerkt)	77
Illustratie 41: ANOVA (Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren, met respondentkenmerk 'vroeger', 'nu' of 'nooit' in het onderwijs gewerkt)	78
Illustratie 42: Post Hoc Tests (Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren, met respondentkenmerk 'vroeger', 'nu' of 'nooit' in het onderwijs gewerkt)	78

Inleiding

Omheen de polemiek over het zware beroependebat kan niemand. Het debat wordt overal gevoerd, in de media maar eveneens online. Iedereen heeft wel zijn eigen mening over het al dan niet behoren tot 'de zware beroepen'. Voorstanders hopen zo op een beter statuut van de leraar, tegenstanders roepen het uit als de neergang van het beroep. Als het lerarenberoep zo zwaar is, wie wil dan nog leraar worden? Er is duidelijk nood aan onderzoek naar de waardering van het lerarenberoep.

Om de waardering van de leraar in de maatschappij te kunnen bepalen, is het nodig secuur te werk te gaan. De onderzoeksvraag kan als volgt gesteld worden: 'Is er waardering voor de leraar?' Waardering is een objectief gegeven, bijgevolg niet eenvoudig te vatten, namelijk een groot aantal zaken bepalen die waardering.

Vandaar vermeld ik op voorhand dat het niet eenvoudig is het antwoord te vatten in een duidelijke 'ja, er is waardering voor de leraar' of 'nee, er is geen waardering'. Doorheen de verhandeling zal gekomen worden tot een viertal belangrijke items. Elk zal een deel van de waardering belichten om zo tot een meer nauwkeurig beeld te gaan, wat bijgevolg het antwoord ten goede zal komen.

Alvast belangrijk om te vermelden: deze bachelorproef gaat om een vervolgonderzoek na twee voorgaande onderzoeken van enerzijds Ereprof dr. Antonia Aelterman (2003) en anderzijds van Daphne De Paradé (2012 – 2013).

Deze scriptie bestaat uit negen onderdelen, waarvan de laatste drie delen (hoofdstuk 7 tot en met 9) kunnen gezien worden als de belangrijkste. Indien u niet veel tijd heeft, raad ik u aan om direct te starten met hoofdstuk 7. De eerdere hoofdstukken bundelen de literatuurstudie, pas nadien volgt het daadwerkelijke onderzoek.

In het eerste hoofdstuk gaat het over allerlei cijfergegevens, uiteenlopend van aantal schoolgangers tot subsidies. Dit is van belang om een aantal zaken in te kaderen. Het volgende hoofdstuk onderschrijft een belangrijk begrip 'professionaliteit', essentieel om tot een antwoord te komen van de onderzoeksvraag. Hoofdstuk 3 bekijkt de positie van het lerarenberoep ten opzichte van andere beroepen.

Daarna wordt er een hoofdstuk gewijd aan het beleid van de Vlaamse ministers van Onderwijs, beginnend van Marleen Vanderpoorten tot de huidige minister Hilde Crevits. Om zo te komen tot de twee eerder vernoemde voorgaande onderzoeken, aan elk van hen is een hoofdstuk besteed. Tot hier loopt zodoende de literatuurstudie.

Om te kunnen voorzien in een antwoord op de vraag of de leraar gewaardeerd wordt in de maatschappij, is er een survey-onderzoek opgesteld. Initieel staan de resultaten van de enquête beschreven. Een volgend hoofdstuk beschrijft een loslaten van een statistisch softwarepakket (SPSS) op de steekproef. Om in alle schoonheid te eindigen, is er gekozen om alles nog eens samen te brengen. Daarmee komt alles mooi op een rijtje, wat de overzichtelijkheid ten goede komt.

1 Cijfergegevens

Deze bachelorproef ‘De waardering van de leraar in de maatschappij’ bevat twee onderdelen: de literatuurstudie en het survey-onderzoek. Beide delen onderzoeken de potentiële mythe of de leraar al dan niet gewaardeerd wordt?

De onomstotelijke cijfers mogen niet ontbreken. Deze dienen als basis ter fundering van latere argumentatie hetzij prognoses. Het betreft cijfers over de demografie, de schoolbevolking, de scholen, het personeel, de lerarenopleiding en het budget.

1.1 Demografie

Het onderdeel demografie ageert over de bevolkingsopbouw. Er volgt een uitdieping vanuit België naar Vlaanderen toe. Met daarin het aantal inwoners besproken met de positieve of al dan niet negatieve groei ervan.

1.1.1 België

De geboortecurve, de interne en externe migratie beïnvloedt de onderwijscapaciteit. België had op 1 januari 2017 officieel 11 303 528 inwoners (IBZ, 2017). Het bevolkingsaantal stijgt exponentieel. Vergelijkend met voorgaande jaren geeft Algemene Directie Statistiek – Statistics Belgium volgende cijfergegevens mee. Op 1 januari 2016 waren er 11 267 910 (volgens Federale Overheidsdienst Binnenlandse zaken (IBZ): 11 250 585) inwoners, een jaar eerder waren dit er nog slechts 11 209 044 (volgens IBZ: 11 190 845). Van 2015 naar 2016 was dit een groei van 0,316 (0,471 volgens IBZ) procent. Een jaar later was dit opnieuw een groei van 0,525 (0,533 volgens IBZ) procent.

Aangezien deze bachelorproef is geschreven gespreid over 2 schooljaren (2016 – 2018), zijn er reeds nieuwe gegevens te vermelden. Het blijft vreemd dat er verschillende cijfers blijven aangegeven worden over de verschillende sites van de Belgische Staat. Zelfs eind februari staan er op de site van Algemene Directie Statistiek – Statistics Belgium nog geen cijfergegevens over 1 januari 2018. Vandaar wordt er hieronder gewerkt met de cijfergegevens van Federale Overheidsdienst Binnenlandse zaken (IBZ). Deze stellen vast dat er op de eerste dag van 2018 ons land 11 358 357 inwoners telt. Dit betekent een bevolkingsaangroei van 54 829, of 0,483 procent.

1.1.2 Vlaanderen

Hieronder worden uitsluitend de cijfergegevens van 2016 van Algemene Directie Statistiek – Statistics Belgium aangewend. Het Vlaams Gewest bevat 6 477 804 inwoners, oftewel 57,5 procent van het geheel.

De bevolkingsaangroei (van 1 januari 2015 naar 1 januari 2016) in het Vlaams Gewest bedroeg 33 677 personen. Deze groei correleert met het nationale gemiddelde. Op Vlaams niveau is de bevolkingstoename te wijten aan het grote migratiesaldo namelijk 30 376 migranten. Een eerste factor is de interne migratie met 8 787, oftewel een aandeel van 26 procent op het geheel. Interne migratie is de verhuizing binnen het land maar hier dus van het Waals naar het Vlaams Gewest. De tweede factor is de internationale migratie die 21 589 personen bedroeg. Deze laatste had een aandeel van maar liefst 64 procent op het geheel. Nog geen tiende van de totale groei is ontstaan door het natuurlijk saldo. De derde factor zorgde voor een aangroei van 3 315 personen.

Zoals hierboven vermeld is, zijn er enkel gegevens beschikbaar van Federale Overheidsdienst Binnenlandse zaken (IBZ). Bij Algemene Directie Statistiek – Statistics Belgium staan interne migratie, internationale migratie en natuurlijk saldo. Deze eerste cijfergegevens bevatten uitsluitend bevolkingsaantallen. Vandaar staan exclusief deze vermeld. Op 1 januari 2014 waren er 6 404 715 personen die in het Vlaams gewest woonden. De volgende twee jaren stijgt dit cijfer iets naar 6 437 680 en naar 6 471 996. Om in 2017 in het Vlaams Gewest over een bevolkingsaantal van 6 miljoen en een half te zitten. Zo strandt het totaal in januari 2018 op 6 546 785 inwoners. De bevolkingsaanwas (van 1 januari 2017 naar 1 januari 2018) in het Vlaams Gewest bedroeg 36 891 personen, of 0,563 procent.

1.2 Schoolbevolking

Naast de bevolkingsopbouw kon de schoolbevolking niet ontbreken. Initieel notificeert het een globaal beeld van de leerlingenaantallen in het Secundair Onderwijs. Aansluitend volgt de evolutie ervan. Om te besluiten met de onderverdeling van de verscheidene provincies en de drie onderwijsnetten.

1.2.1 Algemeen

In een publicatie over het Vlaams Onderwijs In Cijfers legt het departement Onderwijs en Vorming enkele cijfergegevens van het schooljaar 2015-2016 op tafel. In het Secundair Onderwijs zitten in totaal 438 561 leerlingen. Daarvan gaan er 418 228 naar het Gewoon Secundair Onderwijs en 20 333 naar het Buitengewoon Secundair Onderwijs. (Vlaamse Overheid, 2016)

1.2.2 Evolutie

In vergelijking met de voorgaande twee schooljaren zitten er meer leerlingen in het Secundair Onderwijs, nochtans lag dit cijfer in het schooljaar 2010-2011 op 444 307 leerlingen. Voor het Buitengewoon Onderwijs is er een algemene stijging waar te nemen ten opzichte van de vorige jaren, hoewel het in 2015-2016 toch 328 leerlingen minder kende dan het voorgaande schooljaar. (Vlaamse Overheid, 2016)

Illustratie 1: Evolutie schoolbevolking per onderwijsniveau (Vlaamse Overheid, 2016)

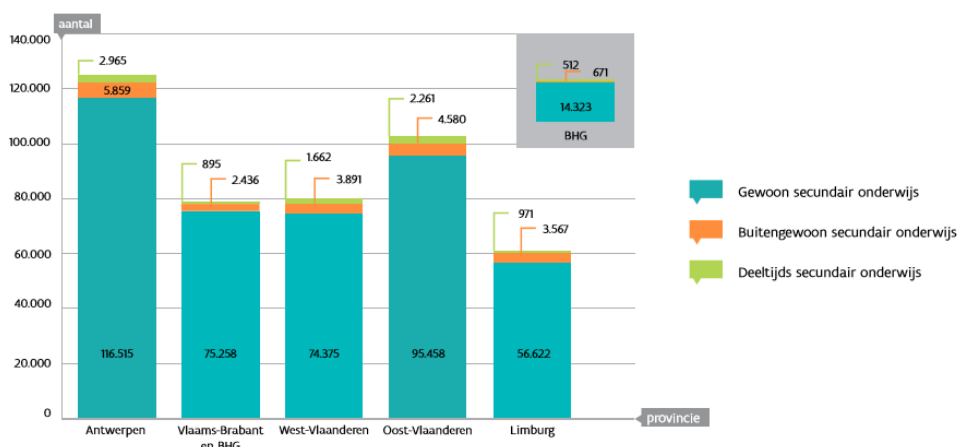
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Voltijds onderwijs						
KLEUTERONDERWIJS ^(a)						
Gewoon	257.424	262.603	265.953	269.197	268.453	267.756
Buitengewoon	1.975	1.986	2.023	2.042	2.000	1.984
Totaal	259.399	264.589	267.976	271.239	270.453	269.740
LAGER ONDERWIJS ^(b)						
Gewoon	381.983	386.696	392.351	399.729	411.097	422.911
Buitengewoon	28.225	28.566	28.481	28.307	27.483	25.578
Totaal	410.208	415.262	420.832	428.036	438.580	448.489
Totaal basisonderwijs	669.607	679.851	688.808	699.275	709.033	718.229
SECUNDAIR ONDERWIJS ^(c)						
Gewoon	424.820	420.685	418.817	417.469	416.847	418.228
Buitengewoon	19.487	19.835	20.177	20.495	20.661	20.333
Totaal secundair onderwijs	444.307	440.520	438.994	437.964	437.508	438.561
HÖGER ONDERWIJS						
HBO5 verpleegkunde ^(d)	5.837	6.255	6.869	7.383	7.402	7.434
HBO van het volwassenenonderwijs ^(e)	17.757	18.235	17.913	17.989	17.862	17.442
Specifieke lerarenopleiding ^(f)	9.097	9.199	9.305	9.425	9.355	8.840
Hogescholenonderwijs ^(g)	123.629	128.498	132.120	112.360	115.359	117.587
Universitair onderwijs ^(h)	79.575	82.113	84.177	108.771	108.896	108.757

1.2.3 Provincies

Tot Vlaanderen behoren 5 provincies: Antwerpen, Vlaams-Brabant, Brussels Hoofdstedelijk Gewest, West-Vlaanderen, Oost-Vlaanderen en Limburg. In Antwerpen ligt de schoolbevolking van het secundair onderwijs het hoogst, 125 339 studenten. Daarna staan de 2 westelijkste provincies, gevolgd door Vlaams-Brabant en Brussels Hoofdstedelijk Gewest en Limburg. Enkel Antwerpen en Oost-Vlaanderen halen de kaap van de 100 000 studenten. (Vlaamse Overheid, 2016)

Algemeen gaan de meeste leerlingen naar het Gewoon Secundair Onderwijs. Een veel kleiner aantal gaat naar het Buitengewoon Secundair Onderwijs en het Deeltijds Secundair Onderwijs. Zo zijn bijvoorbeeld in West-Vlaanderen de verhoudingen als volgt: 74 375 in het Gewoon Secundair Onderwijs, 3 891 in het Buitengewoon en 1 662 in het Deeltijds Secundair Onderwijs. (Vlaamse Overheid, 2016)

Illustratie 2: Verdeling schoolbevolking secundair onderwijs over de provincies (Vlaamse Overheid, 2016)



1.2.4 Onderwijsnetten

1.2.4.1 3 netten

Na de tweede schoolstrijd (1958) ontstonden uit de vrijheid van het onderwijs de drie onderwijsnetten. Scholen worden ondergebracht onder het soort inrichtende macht, levensbeschouwelijke visie, financiering etc. Er is het gemeenschapsonderwijs, het gemeentelijk en provinciaal onderwijs en het vrij onderwijs.

Het officieel onderwijs wordt ingericht door de overheid. Hierin zijn er twee netten te beschouwen: het officieel onderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs. Het eerste is het gemeenschapsonderwijs, beter bekend onder zijn naam GO!. Het onderwijs wordt georganiseerd door de Vlaamse overheid. Het gesubsidieerd officieel onderwijs bestaat uit een gemeentelijk en provinciaal deel. Logischerwijs opgericht door respectievelijk gemeente- en provinciebesturen.

Vervolgens is er ook nog het vrij onderwijs dat bestaat uit één net. Dit is het gesubsidieerd onderwijs. De school staat onder het beleid van een privépersoon of privé-organisatie. Hieronder zit de koepel Katholiek Onderwijs Vlaanderen maar ook Federatie Steinerscholen en Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen etc.

1.2.4.2 Algemeen

In het Gemeenschapsonderwijs (GO) in 2015-2016 zaten er 83 645 scholieren in het totaal voltijds secundair onderwijs, in het Gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO)

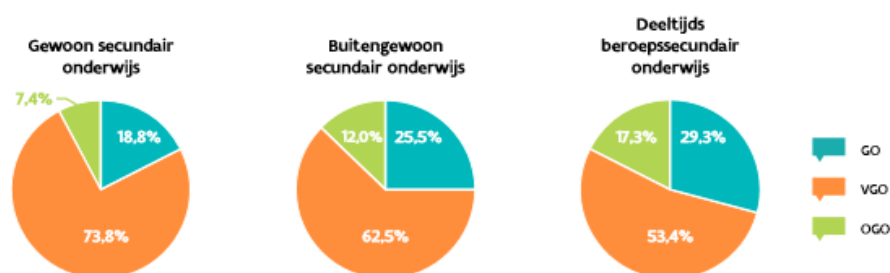
33 558 maar de overgrote meerderheid gaat naar het Gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO) 331 025. Dit laatste net heeft maar liefst 73,8 procent van het aantal studenten. Het GO omvat een kleine 19 procent. De overige 7,4 procent gaat naar het OGO. (Vlaamse Overheid, 2016)

Illustratie 3: Schoolbevolking secundair onderwijs (Vlaamse Overheid, 2016)

	GO			VGO			OGO			Totaal		
	J	M	T	J	M	T	J	M	T	J	M	T
Gewoon secundair onderwijs												
OKAN	915	437	1.352	1.249	677	1.926	527	308	835	2.691	1.422	4.113
1ste graad	12.365	12.026	24.391	49.269	49.973	99.242	5.303	2.729	8.032	66.937	64.728	131.665
2de graad	12.914	12.247	25.161	49.647	50.337	99.984	6.319	3.724	10.043	68.880	66.308	135.188
3de graad*	14.010	13.464	27.474	52.831	54.006	106.837	7.430	4.525	11.955	74.271	71.995	146.266
* waarvan Se-n-Se	419	282	701	1.361	671	2.032	217	107	324	1.997	1.060	3.057
Modulair onderwijs op het niveau van de 2de en 3de graad	28	63	91	156	499	655	248	2	250	432	564	996
Totaal voltijds gewoon secundair onderwijs	40.232	38.237	78.469	153.152	155.492	308.644	19.827	11.288	31.115	213.211	205.017	418.228
Buitengewoon secundair onderwijs **	3.368	1.808	5.176	8.181	4.533	12.714	1.698	745	2.443	13.247	7.086	20.333
Totaal voltijds secundair onderwijs	43.600	40.045	83.645	123.690	207.335	331.025	21.525	12.033	33.558	188.815	259.413	448.228
Deeltijds secundair onderwijs	1.661	901	2.562	3.198	1.478	4.676	977	539	1.516	5.836	2.918	8.754

(*) Om dubbelstellingen te vermijden werden leerlingen die omwille van een langdurige ziekte les volgen in het buitengewoon onderwijs (de zogenaamde type-5-leerlingen) niet opgenomen in de cijfers van het buitengewoon onderwijs. Op 1 februari 2016 werden in het buitengewoon secundair onderwijs 436 leerlingen van het type 5 geteld.

Illustratie 4: Verdeling schoolbevolking secundair onderwijs over de netten (Vlaamse Overheid, 2016)



1.2.4.3 Evolutie

Bij het Gewoon Secundair Onderwijs ging sedert 2009-2010 het aantal studenten in vrije val naar 415 136 in 2013-2014. Na dit laagtepunt gingen de cijfers opnieuw in stijgende lijn naar 418 228 in het jaar 2015-2016. (Vlaamse Overheid, 2016)

Het Buitengewoon Secundair Onderwijs kent een ander verloop. Van 19 015 studenten in 2009-2010 naar een stijging van 20 661 in 2014-2015. Echter kende het Buitengewoon Secundair Onderwijs een kleine terugval in 2015-2016 naar 20 333 studenten. (Vlaamse Overheid, 2016)

Er is een gelijk patroon voor het Deeltijds Secundair in vergelijking met het Buitengewoon Secundair Onderwijs te ontdekken. Een hoogtepunt op 8 867 in het jaar 2013-2014, een sterke groei ernaar toe en een licht daling erna. In het jaar 2009-2010 zaten er 7 332 studenten in het Deeltijds Secundair Onderwijs. Een zestal jaar later zijn het er bijna 1500 meer, 8 754 studenten. (Vlaamse Overheid, 2016)

Illustratie 5: Evolutie schoolbevolking secundair onderwijs (Vlaamse Overheid, 2017)



1.3 Scholen

Al deze studenten hebben een plaats nodig om te kunnen leren. In Vlaanderen zijn er in totaal 1 055 scholen die onderdak bieden aan het Voltijds Secundair Onderwijs. Van deze meer dan duizend scholen heeft het Gewoon Secundair Onderwijs alle, 939 scholen in haar bezit. De rest, 116 scholen, wordt geteld bij het Buitengewoon Secundair Onderwijs. Daarbij horen nog eens 48 scholen bij het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs. (Vlaamse Overheid, 2016)

De grootste uitbater van scholen is het VGO met in totaal 761 (Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs bijgeteld) scholen. 250 scholen zijn vervolgens in

handen van het GO!. En de overige 92 scholen zijn in het bezit van het OGO. (Vlaamse Overheid, 2016)

Illustratie 6: Scholen secundair onderwijs (Vlaamse Overheid, 2016)

	GO	VGO	OGO	Totaal
VOLTIJDS SECUNDAIR ONDERWIJS				
Gewoon secundair onderwijs	211	661	67	939
Buitengewoon secundair onderwijs ⁽¹⁾	22	77	17	116
Totaal voltijds secundair onderwijs	233	738	84	1.055
DEELTIJDS SECUNDAIR ONDERWIJS				
Deeltijds beroepssecundair onderwijs ⁽²⁾	17	23	8	48

(1) Daarnaast zijn er nog 5 scholen die buitengewoon secundair onderwijs van het type 5 aanbieden. Deze scholen zijn niet in het cijfermateriaal opgenomen.

(2) Aan 43 scholen van de 939 scholen voor gewoon secundair onderwijs is een centrum voor deeltijds onderwijs gehecht. Daarnaast zijn er nog 5 autonome centra voor deeltijds onderwijs.

1.4 Personeel

Met bovenstaande term: 'personeel' is niets denigrerends verbonden. Het is uitsluitend een overkoepelende term voor de leraren. Naast het kenschetsen van een algemeen beeld en de evolutie daarvan, wordt de leeftijd van het personeel weergegeven.

1.4.1 Algemeen

In het schooljaar 2015-2016 waren er in totaal 75 960 leraren aan de slag in het Secundair Onderwijs. Het overgrote deel van die leraren is een vrouw, slechts 36 procent zijn mannelijke leerkrachten. Zo waren er 48 697 vrouwen en 27 263 mannen. Indien we het personeel uitdrukken in aantal voltijdse eenheden, zijn er 68 038 (fictieve) leraren. (Vlaamse Overheid, 2016)

De teller van het aantal vast benoemden staat beduidend hoger dan die van tijdelijken. Zo stonden maar liefst 57 436 vast benoemden in het werkveld. Dit in vergelijking met de 18 524 leraren die slechts tijdelijk aan het werken konden in dit schooljaar. Uitgedrukt in voltijdse eenheden bekomen we voor de vast benoemden een aantal van 51 534 in plaats van de tijdelijke 16 504. (Vlaamse Overheid, 2016)

1.4.2 Evolutie

In het Gewoon Secundair Onderwijs vindt er een daling plaats van het aantal leraren. Zo waren er vijf jaar geleden nog 70 275 leraren aan het werk. In 2015-2016 waren dit er slechts 66 809. Concreet gaat dit over 59 793 voltijdse eenheden. Voor het Buitengewoon Secundair Onderwijs geldt dan weer het omgekeerde beeld. Daar is een relevante stijging te zien: in 2010-2011 8 032, 8 296 in 2011-2012, 8 472 in 2012-2013, 8 801 in 2013-2014, 9 020 in 2014-2015 en 9 151 in 2015-2016. Voor het laatste jaar bestond het uit 8 245 voltijdse eenheden. (Vlaamse Overheid, 2016)

Illustratie 7: Evolutie personeel secundair onderwijs naar statuut (Vlaamse Overheid, 2016)

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS						
Vastbenoemden	52.239	53.611	52.413	51.842	51.075	50.974
Tijdelijken	18.036	15.896	16.114	16.131	16.344	15.835
Totaal	70.275	69.507	68.527	67.973	67.419	66.809
BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS						
Vastbenoemden	5.449	5.815	5.944	6.164	6.319	6.462
Tijdelijken	2.583	2.481	2.528	2.637	2.701	2.689
Totaal	8.032	8.296	8.472	8.801	9.020	9.151
TOTAAL SECUNDAIR ONDERWIJS						
Vastbenoemden	57.688	59.426	58.357	58.006	57.394	57.436
Tijdelijken	20.619	18.377	18.642	18.768	19.045	18.524
Totaal	78.307	77.803	76.999	76.774	76.439	75.960

1.4.3 Leeftijd

Een gelijke spreiding (circa 20 000 mensen) is te vinden tussen de 30-40 jaar, 40-50 jaar tot 50-60 jaar. Er zijn minder jonge mensen (20-30 jaar) aan het werk, slechts 10 689 mensen vonden er hun plaats in het secundair onderwijs. Boven de 60 jaar zijn het er een kleine 4 000. (Vlaamse Overheid, 2016)

Illustratie 8: Personeel secundair onderwijs naar statuut en leeftijdscategorie (Vlaamse Overheid, 2016)

	20-29	30-39	40-49	50-59	60+	Totaal
GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS						
Vastbenoemden	1.378	14.714	14.436	17.016	3.430	50.974
Tijdelijken	7.641	5.102	2.047	904	141	15.835
Totaal	9.019	19.816	16.483	17.920	3.571	66.809
BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS						
Vastbenoemden	355	2.200	1.705	1.838	364	6.462
Tijdelijken	1.315	814	367	175	18	2.689
Totaal	1.670	3.014	2.072	2.013	382	9.151
TOTAAL SECUNDAIR ONDERWIJS						
Vastbenoemden	1.733	16.914	16.141	18.854	3.794	57.436
Tijdelijken	8.956	5.916	2.414	1.079	159	18.524
Totaal	10.689	22.830	18.555	19.933	3.953	75.960

1.5 Lerarenopleiding

De lerarenopleiding is de prelude van het hele schoolgebeuren. Onontbeerlijk is dan ook de lerarenopleiding. Een aantal cijfergegevens omtrent de lerarenopleiding staan hieronder uitgedrukt: het aantal studenten die voor leraar studeren en in welk niveau ze ingeschreven staan. Beknopt komt ook een evolutie aanbod.

1.5.1 Algemeen

Op een totaal van 226 344 inschrijvingen in het Hoger Onderwijs in het jaar 2015-2016, zowel hogeschool als universiteit, kozen er 32 249 studenten voor de specifieke lerarenopleiding. Een overgrote meerderheid daarvan is van het vrouwelijke geslacht. Zo zijn er 9 792 mannen ten opzichte van 22 455 vrouwen. (Vlaamse Overheid, 2016)

De lerarenopleiding kan op drie verschillende niveaus gecategoriseerd worden; de geïntegreerde lerarenopleiding, de specifieke lerarenopleiding en een bachelor na

bachelor (banaba). De geïntegreerde lerarenopleiding is een professionele bacheloropleiding waarin het diploma van leraar kan behaald worden. Je kan afstuderen in drie graden: kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs.

De specifieke lerarenopleiding is een navolging van een opleiding die uitsluitend vakinhoudelijk was. Het is een opleiding van zestig studiepunten waarin geen vakinhoud meer aan bod komt, louter pedagogische competenties. De grootste slokop van het aantal studiepunten is de praktijk (stage), die maar liefst met dertig studiepunten gaat lopen.

De bachelor na bacheloropleiding is een opleiding waarvoor je reeds een bachelordiploma in je bezit moet hebben. Niet enkel kersverse leraren maar ook actieve professionals kunnen hierin hun meug vinden. Minimaal zestig studiepunten bevatten de opleiding waarin vooral uitdieping volgt voor de reeds afgestudeerde leraar. Naast de theorie zit ook een stage vervat, ook een bachelorproef sluit de opleiding af.

Illustratie 9: Aantal inschrijvingen in de lerarenopleidingen (Vlaamse Overheid, 2016)

		M	V	N.B. ⁽³⁾	T
Geïntegreerde lerarenopleiding (1)	Hogescholen	6.043	14.397	-	20.440
Specifieke lerarenopleiding (2)	Hogescholen - PBA	5	12	-	17
	Hogescholen - MA	191	278	-	469
	Universiteiten	402	815	-	1.217
	Volwassenenonderwijs	3.031	5.807	2	8.840
Bachelor na bachelor	Hogescholen	120	1.146	-	1.266
Totaal		9.792	22.455	2	32.249

(1) Geïntegreerde lerarenopleidingen zijn professioneel gerichte bacheloropleidingen in onderwijs die leiden tot de graad van bachelor in het onderwijs, respectievelijk kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs (groep 1). De hogescholen kennen aan de afgestudeerden de betreffende graad toe en reiken het diploma van leraar uit.

(2) De specifieke lerarenopleiding is een opleiding van 60 studiepunten die men volgt na een vakinhoudelijke opleiding. De opleiding focust enkel op pedagogische competenties. Van de 60 studiepunten moet de helft (30 studiepunten) aan praktijk besteed worden. De specifieke lerarenopleidingen vervangen de academische initiële lerarenopleiding, de initiële lerarenopleiding van academisch niveau en het getuigschrift pedagogische bekwaamheid. De specifieke lerarenopleiding wordt aangeboden door de universiteiten, de hogescholen en de centra voor volwassenenonderwijs. Het diploma dat men ontvangt, is een diploma van leraar en het heeft dezelfde waarde in de drie instellingen die deze opleiding organiseren.

(3) In het volwassenenonderwijs werd voor een beperkt aantal cursisten geen geslacht geregistreerd.

1.5.2 Evolutie

Een sterke evolutie in het aantal inschrijvingen vond plaats aan het Hoger Onderwijs. In het schooljaar 2010-2011 waren er slechts 203 204 inschrijvingen. (Vlaamse Overheid, 2016)

1.6 Budget

Het onderwijsbudget verkregen van de Vlaamse Overheid wordt verdeeld over de verschillende instanties. De cijfergegevens voor het Secundair Onderwijs en de lerarenopleiding staan beschreven. Tevens vallen de evolutie van deze cijfergegevens te lezen.

1.6.1 Algemeen

Het totaal onderwijsbudget van 2015-2016 ligt op 11 018 818 euro. Dit is op zijn beurt een hap van 27,25 procent uit de totale begroting van de Vlaamse Overheid. Er is een stijging in het budget dat voorzien wordt voor het onderwijs. Nochtans is het procentueel gezien veel minder dan een zestal jaar geleden waar het haast 40 procent was van de totale begroting. (Vlaamse Overheid, 2016)

Het meeste budget gaat naar het Secundair Onderwijs (37,7 procent), daarna komt het Basis Onderwijs (34,8 procent) en ten slotte het Hoger Onderwijs (15,9). Het Niet-onderwijsniveau gebonden, het Volwassenenonderwijs en het Deeltijds Kunstonderwijs krijgen elk minder dan 6 procent van het totaal. Bij ieder onderwijsniveau is er een stijging in het budget. (Vlaamse Overheid, 2016)

1.6.2 Secundair onderwijs

Het budget voor het Secundair Onderwijs is 4 154 329 euro. Daarvan krijgt het Gewoon Secundair Onderwijs 3 721 033, het Buitengewoon Secundair Onderwijs 426 873 en het Secundair Onderwijs – algemeen nog eens 6 423 euro. Het verschil tussen Gewoon en algemeen is de kredieten voor nascholing. (Vlaamse Overheid, 2016)

Deze ruime vier miljoen is een hap van 37,7 procent uit het totale onderwijsbudget. Het meeste van het budget gaat naar de lonen van het personeel, daarna komen werking en investeringen. In het Gewoon Secundair Onderwijs gaat 84,7 procent naar lonen, 12,1 procent naar werking en de overige 3,2 procent wordt geïnvesteerd. Bij het Buitengewoon Secundair Onderwijs wordt dezelfde tendens waargenomen. Er gaat 89,5 procent naar de lonen, 6,4 naar de werking en 4,1 naar investeringen. (Vlaamse Overheid, 2016)

Logischerwijs is het VGO de grootste slokop met een aandeel van meer dan 70 procent. GO en OGO verdelen de overige 30 procent, waarbij GO het dubbel krijgt van OGO. Nog een klein bedrag wordt netoverschrijdend gespendeerd. (Vlaamse Overheid, 2016)

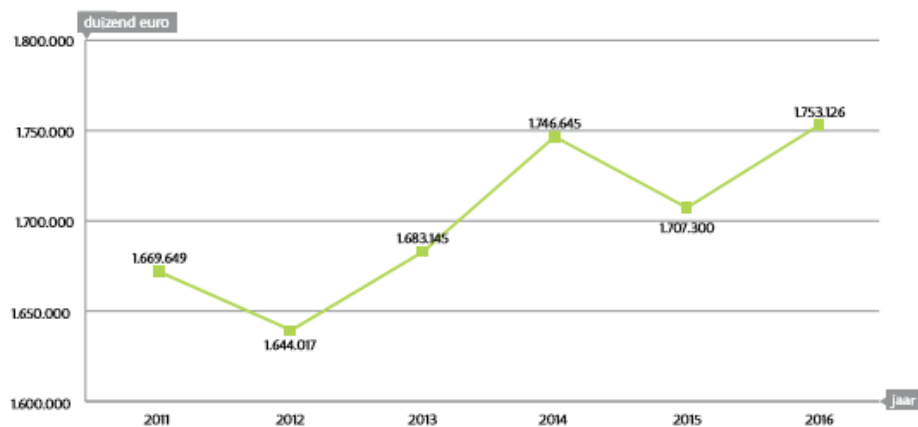
1.6.3 Lerarenopleiding

Het budget voor het Hoger Onderwijs bedraagt voor het jaar 2015-2016 1 753 126 euro. Van het totaalbedrag ging in 2016 1 689 094 euro naar loon en werking. Het overige, 64 032 euro, is besteed aan investeringen. (Vlaamse Overheid, 2016)

1.6.4 Evolutie

Het is moeilijk een duidelijke lijn te vinden in de grafiek omtrent de evolutie van het budget van het Hoger Onderwijs. Er is een piek te zien in 2014 en in 2016, telkens rond de 1 750 000 euro. Nochtans is in 2015 een sterke terugval te ontdekken, slechts een kleine 1 707 300 euro. (Vlaamse Overheid, 2016)

Illustratie 10: Evolutie budget hoger onderwijs (in duizend euro) (Vlaamse Overheid, 2016)



Opgelet:

De bedragen m.b.t. het budget hoger onderwijs op deze pagina hebben enkel betrekking op het hogescholen- en het universitair onderwijs. De budgetten van het hoger beroepsonderwijs van het volwassenenonderwijs en de specifieke lerarenopleiding zijn vervat in de budgetten van het volwassenenonderwijs; de budgetten van HBO5 verpleegkunde zijn vervat bij de rubriek 'budget' van het secundair onderwijs.

2 De professionaliteit van de leerkracht secundair onderwijs

De literatuurstudie, het theoretisch deel bestaat uit een aantal domeinen. Zo handelt het na de cijfergegevens over de professionaliteit van de leerkracht, waarin de context van het hele relaas en de maatschappij staat beschreven. Deze context stelt het kader voor waar de professionaliteit in gezien wordt. Eveneens gaat er aandacht uit naar de maatschappij. Beide aspecten beschikken over een grote uitwerking op de onderzoeksvraag.

2.1 De maatschappelijke context

Vooreerst volgt in het onderdeel context een breedvoerige toelichting omtrent het begrip professionaliteit. Vervolgens komt er een historische situering. Waarna de verschuiving van de verantwoordelijkheid van het beleid uitgelegd wordt. Evenzeer krijgen in dit onderdeel het professionaliseringsbeleid en de professionele ontwikkeling zijn plaats. Om nadien af te sluiten met een verheldering van de basiscompetenties en het beroepsprofiel.

2.1.1 Professionaliteit

2.1.1.1 Begripsomschrijving

Onderwijskundigen, onderwijssociologen en beleidsverantwoordelijken trachten de betekenis van het begrip 'professionaliteit van de leraar' zo goed mogelijk te omschrijven. Allereerst stellen Erik Hoyle (1969) (professor Emeritus van onderwijs aan de universiteit van Bristol), Albert L. Mok (1973) en Soder (1990) dat de invulling van de begrippen 'professie', 'professioneel' en 'professionalisering' bepaald worden door een bepaalde cultuur en een bepaalde periode. Deze concepten krijgen een tijdsgebonden invulling aangezien ze sociaal gedefinieerd en sociaal geconstrueerd worden. Ten tweede dragen ze een evaluatief gewicht in zich. De manier waarop het beroep wordt gezien door de maatschappij zit er in vervat. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 20)

Vanuit de sociologie wordt uitdrukking gegeven aan bovenstaande begrippen. Een professie (gezien als beroep) brengt onder woorden wat men vanuit de maatschappij verwacht wat betreft de invulling van het beroep. Professionaliteit daarnaast drukt meer het proces uit. Het proces dat ervoor zorgt dat vastgestelde doeleinden worden bereikt. Dit is zowel individueel als collectief genomen. Het willen worden van een professional geeft meer het begerenswaardige en acceptabele weer. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 20)

2.1.1.2 Historische situering

2.1.1.2.1 Begin 20^{ste} eeuw

In het begin van de twintigste eeuw was de opdracht van de leraar vooral een zendingsofdracht. De scholen van toen stelden een holistisch opvoedingsproject voorop. Het was opzettelijk moraliserend, sterk gedisciplineerd en maatschappijbestendig. De leraar had een bemiddelende positie tussen meerdere vuren, dat waren de ideeën gebracht door allerlei politieke, economische en ideologische collectieven. Deze zendingsofdracht bepaalde sterk de maatschappelijke waardering. Leraar zijn/worden werd immers gezien als een roeping. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 21)

De leraar had zowel gezag op sociaal als op cultureel gebied. Het ambigu karakter werd nochtans niet economisch vertaald. De leraren stonden wat betreft achtung

onder de hooggeschoolden die in de hogere ambtenarij of in het bedrijfsleven terecht kwamen. Tevens waren er ook verschillen tussen de leraren die in het kleuter, lager of middelbaar onderwijs stonden. De leraren die in het middelbaar onderwijs voor de klas stonden, kregen een hogere achting. Dit gold enkel in het geval dat de leraar in een college of een atheneum stond. Deze bereiden voor op de universiteit. Salariëring drukte deze verschillen in waardering uit. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 21)

2.1.1.2.2 Midden 20^{ste} eeuw

In de bredere maatschappelijke kringen kreeg de leraar meer autoriteit in de eerste helft van de twintigste eeuw. Het debat omtrent de professionalisering omvatte de rationalisering van de kennis van de leraar. Het kwam neer op een adaptatie van een traditionele maatschappij naar een rationele samenleving. De ratio, het verstand verwierf een meer centrale plaats in het onderwijsgebeuren. Rationalisering stond voor de wijze van denken waarbij naast logica ook het denkproces betrokken was.

Daarna kwam langzamerhand een vercommercialisering tot stand, die zorgde voor een meer technische professionaliteit. Vanuit de maatschappij werd gekeken vanuit het winstoogmerk. Men zou zoveel mogelijk aan goederen en diensten (willen) verdienen. Dit is nadelig voor de kosteloosheid en de wederkerigheid die de leraar impliceerden. De professionaliteit oogstte een meer technisch karakter. Het pure lesgeven was het enige dat dusdanig overeind bleef.

Zo ontstond er na de tweede wereldoorlog door de industrialisering een proces van proletarisering. Het proletariaat stond voor de arbeidersklasse in de maatschappij. Ze stonden in voor hun eigen inkomen door hun eigen arbeid. Er kwam een nieuwe klasse tot stand die net zoals de 'rijke' klasse goed voorzien was. Dit zorgde voor deprofessionalisering van de leraar. Het beroep kreeg minder aanzien zowel vanuit de maatschappij alsook de leraar die zichzelf als minder ervaren. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 21)

De afstand tussen de conceptie van de kennis en de praktijk werd als onoverbrugbaar beschouwd. De leraar moest zijn kennis halen bij andere professionals en werd dus sterk afhankelijk. Een andere oorzaak van de deprofessionalisering was het gelijk gebleven niveau van de productiviteit in het klasgebeuren. Er was geen correlatie tussen de technologische veranderingen en de productiviteit. Dit zorgde voor onzekerheid over de competentie van de leraar. De onderwijstechnieken veranderden op een ander tempo. In vergelijking met andere beroepen moest de leraar hier onderdoen. De leraar kon niet meer 'lesgeven'. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 21)

2.1.1.2.3 Jaren 70-80

In de jaren zeventig-tachtig werd 'leraar zijn' anders omschreven, meer technisch-instrumenteel. Dit kwam door de standaardisering van de opdrachten. Er was weinig ruimte voor innovatie door het bureaucratisch model waarbinnen bewogen moest worden. Enkel in zijn microsfeer, zijn klas, had de leraar alleenheerschappij. Dit alles zette de leraar in een geïsoleerde positie. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 21)

2.1.1.2.4 21^{ste} eeuw

Anno 2000 kwamen er een aantal ontwikkelingen tot stand in Vlaanderen. De arbeidsmarkt was sterk gekrompen door een voordelige economische fluctuatie. In alle sectoren werden meer hoogopgeleide werknemers gevraagd, het onderwijs wou deze ook aantrekken. Echter kon het onderwijs moeilijk wedijveren met de andere sectoren. Hoogopgeleiden begonnen niet als leraar maar gingen elders aan het werk. Tevens was er een algemene vergrijzing te vinden in alle bedrijfstakken.

Ondanks de matige groei in het aantal studenten van de lerarenopleiding, konden deze nooit het tekort compenseren. (Aelterman, 2003, p. 1)

2.1.1.2.5 2003

Een kanteling in het tekort aan leraren. De economische hoogconjunctuur was verleden tijd en het arbeidsklimaat was omgegooid. De overheid ondernam dit en andere maatregelen om het tekort aan leraren in te dammen. Deze maatregelen gingen van het omhoogtrekken van de minimumleeftijd van de pensioenen, invoer van een vangnet voor leraren die tijdelijke opdrachten krijgen etc. Om zo het tekort aan leraren te vermijden. (Aelterman, 2003, p. 1)

2.1.1.3 Verschuiving professionalisering

Een weerspiegeling van de veranderende maatschappij kan gezien worden in het onderwijs. Ononderbroken blijft de stroom van moeilijkheden komen. Het is nodig een adequate oplossing te vinden voor ieder probleem. De kwaliteit van het onderwijs steunt op de individuele pedagogisch-didactische en inhoudelijke deskundigheid van alle leraren. (März, Snauwaert, Kelchtermans, 2012, p. 10)

Naast de individuele pijler rust er ook een deel van het onderwijs op de collectiviteit. De noodzaak biedt zich aan om als team, het schoolteam, samen te werken. Behalve het samenwerken is een collegiale afstemming opportuun om een collectieve verantwoordelijkheid te bekomen. Volgens de brochure: 'Professionalisering in de praktijk', geschreven door Virginie März, Isabel Snauwaert en Prof. dr. Geert Kelchtermans staat de term professionalisering voor: "Alle initiatieven om ervoor te zorgen dat leden van schoolteams groeien in hun professionele deskundigheid." (März, Snauwaert, Kelchtermans, 2012, p. 10)

Enkele beleidsmaatregelen van de Vlaamse overheid om die professionalisering te ondersteunen zijn bijvoorbeeld het Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing van 16 april 1996, het Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen van 15 december 2006 en het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009. Het heersende idee van deze decreten stellen dat de scholen zelf verantwoordelijk zijn. Ze dienen zelf in te staan voor hun eigen professionalisering. De nascholingsenveloppe is één element waarvan de scholen gebruik kunnen maken. Ze hebben zelf het vermogen om de nascholingen in te richten naargelang de noden. Zo is er voor iedere school een bedrag dat uitgegeven kan worden op de nascholingsmarkt. (März, Snauwaert, Kelchtermans, 2012, p. 10)

De verantwoordelijkheid omtrent professionalisering verschuift van de overheid naar de scholen. De typerende context bepaalt het beleid dat op een lokaal niveau gevoerd wordt. Concreet vraagt dit om een lokaal professionaliseringsbeleid dat zich instelt volgens de behoeftes van het schoolteam. De uitvoering staat beschreven in een nascholingsplan, verplicht jaarlijks samen te stellen volgens het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, 8 mei 2009, art. 8. Het nascholingsplan is een cluster van de behoeftes van het personeel, de maatschappelijke verwachtingen, de prioriteiten van de overheid, de beschikbaarheid en betaalbaarheid van de nascholing, de prioriteiten van het schoolbestuur en eventuele opmerkingen van de schooldoorlichting. (März, Snauwaert, Kelchtermans, 2012, p. 10)

2.1.1.4 Professionaliseringsbeleid

Een lokaal professionaliseringsbeleid moet tot stand gebracht worden door de scholen. Het begrip is al een hele mond vol, laat staan de term 'beleid' adequaat te definiëren. Vanhoof en Van Petegem beschrijven het als volgt: "het gezamenlijk realiseren van geselecteerde doelen door het (in de tijd) doordacht inzetten van middelen en dit op basis van een gedeelde visie". (2006, p. 18) Er zit een tijdselement, functionaliteit, een georganiseerde benadering en een engagement

met de nodige wisselwerking in vervat. Het is een verzameling van maatregelen of uitspraken, uitgevoerd door aangestelde leraren om tot professionalisering te komen. (März, Snauwaert, Kelchtermans, 2012, p. 14)

Allerhande uiteenlopende methodes kunnen de invulling krijgen van het beleid. De ontvouwing van het beleid kan een motivering zijn van bepaalde doelen. Maar evenzeer kan het een realisatie zijn van gedragingen. Concreet manifesteert zich dit in bijvoorbeeld een nascholingsplan of in het creëren van werkgroepen. Het professionaliseringsbeleid is dus een concretisering van gemaakte beslissingen die door de leraren in de praktijk worden gebracht. (März, Snauwaert, Kelchtermans, 2012, p. 14)

2.1.1.5 Professionele ontwikkeling

De kiem van de professionalisering van leraren ontspruit bij de opleiding. Kennis, vaardigheden en attitudes om een volwaardig leraar te worden, zijn het fundament voor het handelen en denken. Naarmate de opleiding vordert (en later in het werkveld), ontwikkelen deze zaken zich tot een instinct. Vooraf gingen, vele situaties waaruit geleerd is door de diverse uitwegen onderling te beoordelen. Competent denken leidt tot competent ageren. Een persoonlijk interpretatiekader wordt gecreëerd door leraren. Een situatie zal door dit kader bekeken worden, een doel meegeven worden en erin opereren. (März, Snauwaert, Kelchtermans, 2012, pp. 14-15)

Illustratie 11: Het persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 1994, p. 15)



Het persoonlijk interpretatiekader is in 1994 ontwikkeld door prof dr. Kelchtermans Geert. Prof dr. Kelchtermans is aan de KU Leuven hoogleraar aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Het kader bevat twee onderdelen: het professioneel zelfverstaan en de subjectieve onderwijstheorie.

2.1.1.5.1 Professioneel zelfverstaan

Het professioneel zelfverstaan bevat de zelfbeschrijving (als leraar) of de manier hoe de leraar zichzelf bekijkt. Het is niet makkelijk om als leraar een onderscheid te maken tussen het 'wie' en het 'wat'. Daarin schuilt de gewichtigheid van het zelfverstaan: "It matters to teachers themselves, as well as to their pupils, who and what they are. Their self-image is more important to them as practitioners than is the case in occupations where the person can easily be separated from the craft" (Nias, 1989, p. 202-203) (Het is belangrijk voor de leraren zelf, net zoals voor hun leerlingen, wie en wat ze zijn. Hun zelfverstaan is belangrijker voor hen als

uitvoerder dan in andere beroepen waar de persoon sterk gescheiden is van het werk.) (Kelchtermans, 2003, p. 19)

De denkwijze die een leraar heeft, beïnvloedt aanzienlijk de professionele houding. Allerhande vragen omtrent het professionele kunnen individueel anders beantwoord worden. Deze uiteenlopende visies zorgen ervoor dat iedere leraar een unieke beroepsuitoefening heeft. Het professioneel zelfverstaan is een voortdurend veranderende verloop waarmee een leraar worstelt. Ook de professionele identiteit is van soortgelijke aard en kan bijgevolg steeds wijzigen. (März, Snauwaert, Kelchtermans, 2012, pp. 14-15) (Kelchtermans, 2003, p. 19)

Het professionele zelfverstaan kan op zijn beurt in twee onderdelen opgesplitst worden: retrospectief en prospectief. Onder het onderdeel retrospectief vallen vier componenten, bij prospectief hoort er slechts één.

2.1.1.5.1.1 Retrospectief

De vier componenten bij retrospectief zijn: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie en taakopvatting. Zelfbeeld (descriptief) is de omschrijving van hoe de leraar zich ziet. Het is de eigen indruk die hij/zij heeft over zijn leraar-zijn. Een beeld over zijn/haar beroepsuitvoering als leraar is het zelfwaardegevoel (evaluatief). Ook de manier waarop een leraar dit in vraag stelt valt onder het zelfwaardegevoel. De beroepsmotivatie (conatief) is de cluster van alle redenen om leraar te worden (en te blijven). En er is daarenboven de taakopvatting (normatief). Deze beschrijft alle opdrachten die de leraar zelf vooropstelt om uit te groeien tot een competente leraar. Het is de scheiding tussen wat er moet gebeuren en de reden daarvoor. Als het ware de zoektocht naar het concrete takenpakket van de leraar. (Kelchtermans, 2003, p. 19)

2.1.1.5.1.2 Prospectief

Bij prospectief is de enige component het toekomstperspectief. Deze omvat alle verwachtingen die leven bij de leraar en in de toekomst wil waar maken. Het staat voor de vooruitzichten waarop de leraar hoopt. Het gaat over hoe hij/zij de toekomst ziet en zal beleven. (Kelchtermans, 2003, p. 19)

2.1.1.5.2 Subjectieve onderwijstheorie

Individuele standpunten omtrent kennis en opvattingen om les te geven, beschrijft de subjectieve onderwijstheorie. De professionele 'knowhow' zorgt voor een optimaal lesgebeuren. Daaronder valt de stelstelmatig verzamelde kennis, zowel praktisch als theoretisch. Maar ook opvattingen ontstaan uit eigen ervaring, observatie of via andere media. De subjectieve onderwijstheorie is de bundeling van het doen en laten van de leerkracht. Daarin zit tevens de reflectie vervat. (Kelchtermans, 2003, p. 19)

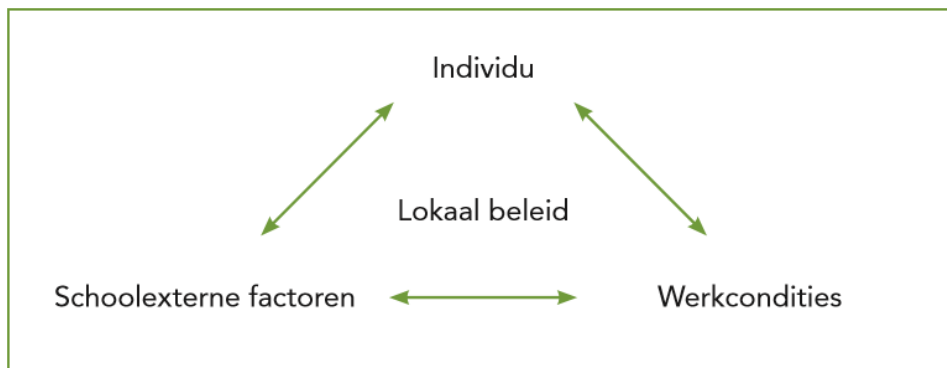
Verscheidene schrijvers onderschrijven de subjectieve onderwijstheorie enkel als praktijkkennis. Dit is echter niet volledig, zo hoort ook de "phronesis" (Korthagen, 2001) erbij. De term "phronesis" staat beschreven in Boek VI Ethica Nichomachea, van de Griekse filosoof Aristoteles. Het stelt al peinzend ernaar te streven onze gedragingen en dat van anderen te dirigeren. De schrijvers scheiden de professionele knowhow én opvattingen over zichzelf. De praktijkkennis staat de facto los van de professionele identiteit. Het persoonlijk interpretatiekader verbindt de twee zaken met elkaar. Aangezien dit wel degelijk vereist is, moet men de consistentie van allebei in acht nemen. Zo probeert het de complexiteit van de professionaliteit in een kader te gieten. (Kelchtermans, 2003, p. 19)

2.1.1.6 Lokaal beleid

Het 'beleid' moet steeds gezien worden in de lokale context. Deze lokale context correleert met een aantal specifieke kenmerken die er onlosmakelijk mee verbonden zijn. De facto kunnen er drie grote groepen van determinanten worden

uitgefilterd. Zo zijn er de persoonsgebonden factoren, de schoolorganisatorische factoren en de schoolexterne factoren. De persoonsgebonden factoren zijn zaken zoals de samenstelling van het lerarenkorps maar ook diens individuele interpretatiekaders. Bij de schoolorganisatorische factoren gaat het eerder over de omvang en ligging van de school, de historiek ervan, het aantal leerlingen, eventueel deel zijn van een scholengemeenschap etc. Binnen de schoolexterne factoren kaderen het beleid van de Vlaamse Overheid of het beleid van de onderwijskoepel, verhoudingen met andere instellingen etc. Kortom het is een complex samenspel van allerhande factoren die het beleid creëren zoals het is.

Illustratie 12: Determinanten en kritische factoren van lokaal beleid (Kelchtermans, 2003, p. 16)



2.1.1.7 Basiscompetenties en het beroepsprofiel

De maatschappij stelt bepaalde eisen aan het onderwijs. Door de voortdurende wijzigingen in de maatschappij dringt zich duidelijkheid op ten aanzien van de verwachtingen van de leraar (of beginnende leraar). Deze verwachtingen zijn weergegeven in de basiscompetenties en in het beroepsprofiel.

De overheid tekent minimumvereisten uit waaraan een leraar zou moeten voldoen. Deze minimumvereisten zijn weergegeven in de basiscompetenties. Iedere beginnende leraar beschikt over deze kennis, vaardigheden en attitudes. De basiscompetenties zijn de eindtermen van de lerarenopleiding en stellen de leraar in staat te kunnen groeien en voortdurend te professionaliseren.

De basiscompetenties zijn een afgeleide van het beroepsprofiel. Het beroepsprofiel is het utopisch beeld waarnaar gewerkt wordt vanuit die basiscompetenties. Dit geeft de ruimte voor iedere leraar om te passen in de wisselende verwachtingen. Drie verschillende domeinen komen sterk naar voor in het beroepsprofiel: een verantwoordelijkheid tegenover de lerende, een verantwoordelijkheid tegenover de school en de onderwijsgemeenschap en een verantwoordelijkheid ten aanzien van de maatschappij. De leraar is de instandhouder van goed functionerend onderwijs.

Doordat de overheid deze verschillend gekozen terminologie kiest, enerzijds basiscompetenties en anderzijds beroepsprofiel, impliceert ze dat er andere verwachtingen zijn van een beginnende en een ervaren leerkracht. Ze zitten beiden op een ander niveau. De overheid benadrukt sterk dat 'leraar zijn' een proces is van levenslang leren.

Op 27 november 2007 (5 oktober 2007, reeds bijlage in besluit van de Vlaamse Regering) is het beroepsprofiel geactualiseerd. Dit naar aanleiding van de hervorming van de lerarenopleiding, die in eind 2006 werd goed gekeurd. De verwachtingen verschillen in kleuter-, lager- en secundair onderwijs. Om een beeld te geven van de basiscompetenties worden ze hieronder weergegeven.

De basiscompetenties zijn door de overheid geclusterd in 10 typefuncties. Ze beschrijven algemeen de verantwoordelijkheden van de leraar. De typefuncties zijn geen losstaande entiteiten maar zijn samenhangende gehelen die elkaar aanvullen en op elkaar inwerken. De opgegeven volgorde geeft geen verwijzing weer naar het belang van de typefuncties. Verschillende vaardigheden met kennis en attitudes zitten vervat in elke typefunctie. Hieronder wordt de invulling van de typefuncties weergegeven.

Op het eerste verantwoordelijkheidsniveau situeert zich de verantwoordelijkheid van de leraar tegenover de lerende.

1. De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen

De leraar tracht de beginsituatie te bepalen, doelstellingen en leerinhouden te formuleren, passende werkvormen en leermiddelen te kiezen, leerprocessen te evalueren etc. Dit alles met als doel een adequate leeromgeving te creëren.

2. De leraar als opvoeder.

De opvoeding van de leerlingen is een andere taak van de leraar. Het realiseren van een positief klimaat waarin ze zich zowel in de klas als op school, fysiek en geestelijk goed voelen. Het meegeven van waarden en normen, emancipatie en attitudevorming zodat ze zich individueel kunnen ontplooien en later kunnen participeren in de maatschappij. In een pedagogische context worden actuele maatschappelijke ontwikkelingen in dialoog gebracht. Ook sociaal-emotionele probleemsituaties en leer- en gedragsproblemen zijn situaties waarop adequaat gereageerd moet worden.

Deze opdracht staat complementair met de didactische taak van de leraar en complementair met de opvoedingstaak van andere socialisatiemilieus. Nochtans blijft de leraar centraal staan als persoon met duidelijke eigen accenten op beide. Dit om een affectief klimaat te verwezenlijken dat de leerprocessen faciliteert. Omtrent deze typefuncties zijn een aantal aandachtspunten voorop te stellen zodat de leerlingen in staat zijn om überhaupt te leren.

- Sociaal-emotioneel functioneren.

- Waardeontwikkeling.

- Stimulering emancipatie.

3. De leraar als inhoudelijk expert.

Het spreekt voor zich dat de gegeven inhoud gekend is. Het gaat over de vakinhoudelijke en de domeinspecifieke deskundigheid. De basiskennis moet men machtig zijn, net zoals de mogelijke evoluties op de vakdomeinen. Een leraar laat zich dan ook geregeld bijscholen. Eveneens de vaardigheid het vak in een ruimer kennisgebied te kunnen plaatsen is nodig.

4. De leraar als organisator.

Een vlotte organisatie is de sleutel tot een goede les, zowel voor praktijk- als theorielessen. Tijd en ruimte scheppen naargelang de te bereiken leerdoelen. Vooral klasmanagement komt hierin sterk naar voor, om een gestructureerd werkklimaat te beschermen. Niet te vergeten zijn ook de administratieve taken.

5. De leraar als innovator en onderzoeker.

Optimaliseren van de onderwijspraktijk komt voort uit ondervindingen van de leraar. De bereidheid en deskundigheid is bij hen gelegen opdat onderwijsvernieuwingen slagen. Evenzeer komt de eigen professionele ontwikkeling aanbod. Voortdurende reflectie op het eigen didactisch handelen is

een attitude die van belang is. Een kritisch reflectieve houding ten opzichte van onderwijsvernieuwingen om zo eventueel elementen te gebruiken in de klaspraktijk. Via het aanwenden van deze vernieuwende elementen kan de eigen klaspraktijk naar een hoger niveau gebracht worden.

Op het tweede verantwoordelijkheidsniveau situeert zich de verantwoordelijkheid van de leraar tegenover de school en de onderwijsgemeenschap.

6. De leraar als partner van de ouders.

Noodzakelijke informatie kan verkregen worden via de ouders. Het is dusdanig nodig functionele contacten te onderhouden zodat inlichtingen en advies kunnen verkregen en doorgespeeld worden. Deze dialoog houdt in dat de verantwoordelijkheid bij beide betrokkenen ligt. Het is een wisselwerking waarbij informatie langs iedere kant wordt doorgespeeld. Het onderhouden van een goed contact met de ouders is belangrijk voor het opvoedingsproject van de leerling.

7. De leraar als lid van een schoolteam.

Voor een leraar is het essentieel samen te werken in teamverband. Taken zoals ontwikkelen van een schoolwerkplan, overleg over de taakverdeling, bespreken van pedagogisch en didactische aanpak etc. vinden vaak plaats. De leraar is een onderdeel van de groepsverantwoordelijkheid. De samenwerking impliceert de nood aan communicatieve vaardigheden.

8. De leraar als partner van externen.

Eveneens is een samenwerking met personen die niet tot het schoolteam behoren een vereiste. Het gaat over het leggen van nuttige contacten met buitenschoolse organisaties. Dit zijn samenwerkingen met de Cel voor Leerlingenbegeleiding (CLB), sportverenigingen, de gemeente etc. De school is het knooppunt van een volledig welzijnsbeleid.

9. De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap.

De school is mogelijk een onderdeel van een scholengemeenschap. Naast de communicatie met de scholengemeenschap kan het ook ruimer worden bekeken, in een maatschappelijk kader. Participatie in een debat over de maatschappij over onderwijskundige topics is een vereiste. Dit houdt in dat over het onderwijs in ruime of beknoptere zin kan gereflecteerd worden. Persoonlijke inzichten in maatschappelijke moeilijkheden kunnen verbreed worden.

Op het derde verantwoordelijkheidsniveau situeert zich de verantwoordelijkheid van de leraar tegenover de maatschappij.

10. De leraar als cultuurparticipant.

Het onderwijs is een onderdeel van de maatschappij. Het is nodig als leerkracht trends en actuele thema's mee te volgen en deze kritisch te beschouwen. Er hoort interesse te zijn voor de rijke cultuur die aanwezig is in onze maatschappij. Interesse wekken bij de leerlingen zodat ook zij culturele waarden meekrijgen. De leraar als een 'transformatief intellectueel', begaan met de brede maatschappij.

11. De leraar als beziel(en)de persoon.

Door de VIVES RENO (Torhout) is een elfde basiscompetentie toegevoegd aan het lijstje. Zij stellen de invloed voor die een leerkracht kan uitoefenen om de leerlingen

te emotioneren. Het is belangrijk te houden van je vak, leraar zijn, en dit ook mee te geven aan de leerlingen.

Opgelet. Het is belangrijk om ook in achtung te nemen dat 'leraar zijn' meer betekent dan het proberen te bekomen van de opgegeven, bovenstaande, basiscompetenties. Het geheel is wel te verstaan meer dan de som van de delen.

3 Sociale stratificatie

Een derde deel van de literatuurstudie behandelt de sociale stratificatie. Een moeilijk begrip om zoveel te zeggen als de gelaagdheid van de maatschappij in meerdere groepen. Er is reeds veel onderzoek verricht naar de plaats van de leraar in de maatschappij. In vier beroepenschalen verdedigen ze hun plaats tussen de dokters, ingenieurs, journalisten etc. Dit geeft een boeiend beeld weer van waar de leraar ongeveer geplaatst wordt.

3.1 Begripsomschrijving

De gelaagdheid van de maatschappij zit vervat in het begrip sociale stratificatie. Een indeling van de maatschappij gemaakt met hiërarchisch geordende groepen. De sociale stratificatie impliceert de ongelijkheidsverhouding tussen de verschillende indelingen. Het manifesteert zich in hogere en lagere groepen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 12)

Een vereenvoudiging van de ongelijkheid van de maatschappij wordt hierin weergegeven. Niet ieder individu kan tot dezelfde kenmerken gecentreerd worden. Nochtans worden de kleinere verschillen genegeerd en opgeslokt door ruimere kenmerken. Daaruit volgt het ontstaan van enkele ruimere groepen die op een ladder geplaatst worden. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 12)

Sociale differentiatie is een nodige voorwaarde maar is geen voldoende voorwaarde voor de sociale stratificatie. De sociale differentiatie is de opdeling van de maatschappij ten gevolge van als betekenisvol ervaren verschillen tussen enkelingen. Evenzeer is dus zo naast sociale differentiatie het element van ordening een voorwaarde nodig. Dit concretiseert termen als macht, prestige, inkomen of belang. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 12)

“De positie die een individu of groep inneemt binnen de sociale stratificatie, op een schaal van sociale prestige, bepaalt zijn toegang tot materiële en immateriële maatschappelijke goederen, of eenvoudiger gezegd: zijn levenskansen.” (Aelterman et.al., 2003, p. 12) De sociale herkomst zo blijkt, is uiterst belangrijk voor het verloop van het verdere leven. Het bepaalt sterk de onderwijskansen en bijgevolg ook de arbeidsmarktkansen. Onze huidige gestratificeerde maatschappij is inherent aan de sociale ongelijkheid. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 12)

3.2 Operationalisatie

De stratificatie gebeurt in onze maatschappij vooral op basis van het opleidings- en beroepsniveau. Onze arbeids- en informatiemaatschappij, waarin vooral meritocratie centraal staat, brengt dit met zich mee. De positie van het individu is gebaseerd op de ‘merites’, of verdienste. Het heeft geen belang of je aanleg hebt maar wel wat je ermee aanvangt. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, pp. 13)

Sociologen besteden in stratificatiestudies grote belangstelling voor de criteria opleiding en beroep. Het is dan ook relevant deze twee prominente zaken te beschouwen. Vermits in dit werk onderzoek wordt verricht naar de waardering van de leraar in de maatschappij, kan alvast één kenmerk als gemeenschappelijk worden beschouwd. Alle subjecten oefenen het beroep van leraar uit. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 13)

Mogelijks kunnen er nog gemeenschappelijke kenmerken gevonden worden. Dit op het andere kenmerk: opleiding. Hoewel hier reeds een kanttekening bij gemaakt moet worden. Er is een verschil in opleidingsniveau tussen de leraar kleuteronderwijs, leraar derde graad algemeen secundair onderwijs en de leraar voor het hoger onderwijs. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 13)

De operationalisatie van het stratificatiebegrip in dit onderzoek is het onderzoek naar de maatschappelijke positie van de leraar. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 13)

3.3 Typologie van beroepenschalen

3.3.1 Indeling

Er is reeds een verscheidenheid aan beroepenschalen ontwikkeld. De typologie is opgesteld aan de hand van het gebruik, het meetniveau en de wijze van realisatie. Twee differente types kunnen algemeen uitgelicht worden, uitgaande van het gebruik. Ten eerste zijn er de schalen die personen comparatief op een sociale ladder situeren. Ten tweede zijn er de classificaties die de beroepen taxeren naargelang aantrekkelijkheid en/of functieniveau. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 13)

Van het eerste type bestaan er meer schalen, aangezien ze streng lieert met het sociale stratificatievraagstuk. Een discrete of continue indeling bedient de verdere opsplitsing van zo'n schalen. In theorie zijn alle tussenliggende waarden een mogelijkheid bij een continue variabele. Bij een discrete variabele ligt dit anders vermits sommige waarden geen mogelijkheid vormen. Bijvoorbeeld dat er bij de discrete variabele enkel de positieve getallen een mogelijkheid vormen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 13)

3.3.1.1 Discrete schalen

Bij discrete schalen is een beroep geordend in klassen en deze correleren met een sociale laag. De beroepen zijn als het ware afgebakend op collectieve kenmerken. Er ontspruiten allerlei groepen die vervolgens met een sociale laag worden gelijkgesteld. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 13)

3.3.1.2 Continue schalen

Bij continue schalen stationeert men een beroep (an sich) op een schaal. Laatstgenoemde is vrijwel altijd van numerieke vorm. Op deze continue schalen kan op zijn beurt een opsplitsing gemaakt worden. Men onderscheidt de prestigeschalen en de sociaal-economische status-schalen (S.E.S.-schalen). (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 13)

3.3.1.2.1 Sociaal-economische status-schalen

Gebaseerd op objectieve kenmerken plaatst men de beroepen op een norm. Dit zijn zaken zoals de wedde die een persoon krijgt bij de uitoefening van dat soort beroep, het opleidingsniveau dat vereist is etc. Zoals de naam van de schaal duidelijk aangeeft, zijn het vooral sociaal-economische kenmerken. Deze geven, samen met data uit beroepenonderzoek, inhoud aan de schalen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 13)

3.3.1.2.2 Prestigeschalen

Prestigeschalen zijn meer gebaseerd op subjectieve elementen. Algemeen doet zich een schaling van een keten beroepen voor. Dit kan door een steekproef van de samenleving hetzij door deskundigen uitgevoerd worden. Concreet kan je vier

verscheidenheden waarnemen. Zo kan je een volledige sequentie van beroepen elk afzonderlijk laten scoren. Een andere mogelijkheid is het laten ordenen van een sequentie van beroepen. Het kan ook door een duo beroepen te laten vergelijken met elkaar. Een laatste mogelijkheid is het vergelijken van elk beroep met één of verscheidene referentieberoepen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 14)

3.3.1.2.3 Correlatie tussen S.E.S.-schalen en prestigeschalen

Er kan een correlatie vastgesteld worden tussen de S.E.S.-schalen en de prestigeschalen. Ondanks het meten van andere zaken, zijn de rangordes in beide nagenoeg gelijklopend. De objectieve beroepseigenschappen (S.E.S.-schalen) hebben een groot aandeel in het gepercipieerde beroepsprestige. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 14)

3.3.1.2.4 Kritiek op de schalen

Het is moeilijk te onderzoeken (bij prestigeschalen) welke gepercipieerde beroepseigenschappen van groot belang waren voor de beoordelaar. Het blijft na z'n bevraging onduidelijk wat onder het woord prestige verstaan wordt. Om dit hiaat weg te werken kan er een controle geplaatst worden. De beoordelaar laat argumentatie achter zodat de denkwijze kan achterhaald worden. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 14)

Sommige zien prestigeschalen als de weergave van attractiviteit die een beroep uitstraalt. Anderen stellen dat de ongelijkheid van de dimensies wel degelijk afgeleid kan worden. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 14)

3.3.2 4 beroepenschalen

In 'Waar staat de leraar in onze samenleving?', een boek geschreven door onder andere Antonia Aelterman en Jef Verhoeven staan vier beroepsschalen. Deze zullen dan ook aan bod komen hieronder. Het zijn Belgische en Nederlandse schalen gekozen op basis van de onderliggende beroepenclassificatie en de correctheid van deze schalen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 14)

3.3.2.1 Prestigeschaal van Van Heek

Van Heek is een Nederlandse socioloog. Van Heek is de grondlegger van het empirisch stratificatieonderzoek. Reeds in 1958 vervaardigt Van Heek zijn prestigeschaal. Zijn beroepsprestigeschaal classificeert maar liefst 57 beroepen. De prestigescore is het gemiddelde van de ondervraagde beoordelaars. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 15)

Illustratie 13: Prestigeschaal van Van Heek (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2013, p. 15)

Beroep	Gemiddelde positie op een schaal van 1-57	Mate van spreiding om het gemiddelde
Hoogleraar	52,2	6,4
Arts	50,8	5,2
Ingenieur	48,7	7,9
Advocaat	47,0	9,5
Predikant	44,6	11,6
Leraar h.b.s./gymnasium	43,9	6,9
Directeur kleine onderneming (ca. 50 personeelsleden)	39,1	8,0
Leraar ambachtsschool	38,6	7,0
Overheidspersoneel, hogere ambtenaar	37,7	8,5
Onderwijzer L.O.	35,4	8,5
Journalist	34,7	10,8
Overheidspersoneel, middelbare ambtenaar	32,3	8,4
Landbouwer, middelgroot (met personeel)	30,2	9,4
Overheidspersoneel, lagere ambtenaar	26,1	7,5
Politieagent	21,3	10,5

Dit is een prestigeschaal getoetst in Nederland en dus louter informatief aangezien de focus op Vlaanderen ligt. Toch lijkt het interessant om de uitkomst te ontleden. Ten eerste kan gesteld worden dat de hoogleraar enorm hoog scoort in Nederland (circa 1950). Deze staat zelfs boven het beroep van arts, ingenieur en advocaat. Ten tweede oogst de leraar middelbaar onderwijs meer prestige dan een directeur van een kleine onderneming en haast evenveel als een hogere ambtenaar. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 16)

Flagrant is de differentiatie binnen het beroep leraar. Zo staat een lager onderwijsniveau voor een lager prestige. De leraar van een ambachtsschool presteert duidelijk minder dan de leraar van de hogere burgerschool (h.b.s.) of gymnasium. En deze op hun beurt minder dan de hoogleraar. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 16)

De mate van spreiding om het gemiddelde betekent zoveel als de standaardafwijking. Het zijn beide begrippen uit de statistiek. De standaardafwijking of standaarddeviatie stelt de maat voor van de diversificatie van een variabele of van een populatie rondom het gemiddelde. In bovenstaand geval gaat het over de spreiding van de variabele, ergo van de verdeling. Het geeft je dus een beeld of de getallen dicht of ver van het gemiddelde liggen. Zo zijn bij een kleine spreiding de getallen dicht bij het gemiddelde. Bij een grote spreiding is dat vanzelfsprekend ver.

3.3.2.2 Vijf statusdimensies van Vanhoutvinck

De Belgische socioloog Vanhoutvinck stelt zijn beroepsschaal op aan de hand van zeventig mensen die vierenzestig beroepen een score geven. Dit manifesteert zich op vijf statuswaarden. De statuswaarden die hij hanteert, zijn; het inkomen, de gespecialiseerde kennis, de verantwoordelijkheid, het maatschappelijk nut en de invloed op de maatschappij. Aselect kiest van Vanhoutvinck deze dimensies. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 16)

Deze scores vormen de hoeksteen voor de quasi-intervalschaal van iedere statuswaarde. Bij de hierbij quasi-intervalschaal worden een twaalfstal beroepen behandeld. Hierna worden studenten van de sociale hogeschool ondervraagd welk beroep ze het meest zien congrueren met hun beroep (sociaal assistent). (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 16)

Deze beroepenschaal was initieel niet het doel van de studie die Vanhoutvinck vooropstelde. Desalniettemin ontstonden deze vijf statusdimensies. Een interessante werkwijze wordt gevolgd. Zo gaat het over een mening gegeven door de beoordelaar. Deze mening impliceert subjectiviteit. Echter ligt een sterke controle op de subjectiviteit door het invoeren van deze vijf dimensies. Het is een bestuurd beoordeling van de status. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 16)

Illustratie 14: Vijf statusdimensies van Vanhoutvinck (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p.17)

	Inkomen*	Kennis*	Verantw.*	Nut*	Invloed*
Hoofdonderwijzer	5,0	6,5	8,9	9,6	9,3
Leraar in lager middelbaar onderwijs	5,1	6,4	8,1	9,7	9,3
Onderwijzer (lagere school)	2,7	5,8	8,1	9,6	8,9
Aannemer van bouwwerken	10,0	7,1	9,1	/	/
Architect (niet-universitair)	8,7	8,3	8,7	/	7,0
Bankbediende	2,7	2,4	2,4	2,7	1,4
Hoofdboekhouder (groot bedrijf)	8,4	6,4	8,2	6,4	4,5
Kinesist	7,3	8,8	7,3	8,3	5,0
Personeelschef (groot bedrijf)	8,7	6,6	8,7	7,4	7,9
Politie-inspecteur	7,6	6,8	8,5	8,8	8,5
Postmeester	5,6	5,1	6,6	6,3	5,3
Computerprogrammeur	7,2	10,0	6,3	7,2	/
Sociale assistent	5,7	7,2	7,8	9,9	8,8
Verzekeringsagent	4,6	3,6	3,2	/	3,2
Ziekenverpleger	4,8	8,2	9,4	10,5	/

* De exact berekende mediaan, op een schaal met als uitersten 1 (zeer laag) tot 11 (zeer hoog).

Globaal scoort de leraar in deze beroepsschaal over België omtrent 1975 zeer zwak op het beroepsinkomen. Maar de leraar lagere school scheert alle toppen met de laagste score. De beroepskennis van de leraar wordt dan eerder als doorsnee beschouwd. Opmerkelijk is slechts de kleine variatie tussen de hoofdonderwijzer, leraar middelbaar onderwijs (lager) en de leraar lager onderwijs. Op het vlak van verantwoordelijkheid is de score groot. Qua nut en invloed spreekt men van danige scores. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 17)

3.3.2.3 Gestandaardiseerde internationale beroepsprestigeschaal van Elchardus

De Gestandaardiseerde Internationale Beroepsprestigeschaal (G.I.B), opgesteld door Treiman, bestond reeds. Donald J. Treiman is een professor emeritus sociologie aan de universiteit van California in Los Angeles (UCLA). Elchardus corrigeerde de G.I.B aan de Belgische situatie. Elchardus is een Vlaamse hoogleraar sociologie aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB). (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 17)

In extenso worden de vier niveaus van de beroepsordening overgenomen van Treiman. Beoordelaars geven een prestigescore op deze vier niveaus. De niveaus zijn gestructureerd van algemeen naar specifiek. Er zijn hoofdgroepen maar ook subgroepen en eenheidsgroepen, tenslotte zijn er de specifieke beroepen. Een bondige omschrijving valt bij ieder niveau te lezen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 17)

De gestandaardiseerde Internationale Beroepsprestigeschaal van Elchardus is circa 1990 geactualiseerd. De Afdeling Dataverzameling en analyse van de Katholieke Universiteit Leuven (K.U.L.) stelde dit in zijn werk. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 17)

Illustratie 15: Gestandaardiseerde internationale beroepsprestigeschaal van Elchardus (Aelterman, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 18)

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 assistent	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

De lijn van de prestigeschaal van Van Heek kan doorgetrokken worden. Een soortgelijke schaal is gemaakt van België in 1979. De score van de leraar hoger middelbaar onderwijs (ASO, TSO) ligt vrij hoog. Ze staan op gelijke hoogte met een apotheker. De leraar lager middelbaar onderwijs (ook lager technisch) staat op zijn beurt net onder de hoofdverpleger. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 18)

3.3.2.4 Tweedimensionale beroepenladder van Blees-Blooi

In het jaar 1994 concipieerde Blees-Blooi een tweedimensionale sociaal-economische statusschaal. Deze Nederlander maakt een distinctie tussen de culturele en de economische beroepsstatus. Op een bepaalde manier kan je de status bekijken, zowel als cultureel gegeven of als goedverdiener of niet. Dertien variabelen bepalen beide dimensies. Het zijn variabelen zoals gemiddeld

maandinkomen, gemiddeld opleidingsniveau, gemiddeld stressniveau etc. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 18)

Vermits zich een verschil aftekent tussen de status van een man en een vrouw, worden telkens de beide geslachten opgesomd. Zo krijgen de vierenzeventig beroepen telkens naast de mannelijke ook de vrouwelijke benaming. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 18)

Eveneens worden vier 'niet-beroepen' geselecteerd; huisman, huisvrouw, werkloze en arbeidsongeschikte. Het totaal komt dan op honderdtweeënvijftig 'beroepen' te staan. Deze krijgen zowel een cultureel als een economisch cijfer. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 18)

Illustratie 16: Tweedimensionale beroepenladder van Blee-Blooi (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 18)

Beroep	Economische status*	Culturele status*
Docenten exacte vakken, schooldirecteuren (σ)	64,94	78,28
Docenten exacte vakken, schooldirecteuren (♀)	39,37	79,47
Docenten talen, sociale/beeldende vakken (σ)	41,12	92,48
Docenten talen, sociale/beeldende vakken (♀)	31,00	99,08
Onderwijzers, kleuterleidsters (σ)	45,14	98,07
Onderwijzers, kleuterleidsters (♀)	24,05	92,54
Artsen, apothekers (σ)	96,88	64,87
Politiepersoneel, beroepsmilitairen (σ)	75,78	54,48
Produktiearbeiders chemische industrie (σ)	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.

Het beroep leraar krijgt in 1994 een hoge culturele status. Opnieuw een beroepsschaal (uit Nederland) die louter informatief is opgenomen. De economische status van een leraar kan gevonden worden in het midden van het pak. De discrepantie tussen de economische status van een leraar en een lerares springt in het oog. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 19)

3.3.3 Verschil tussen maatschappelijke status en individuele perceptie

3.3.3.1 Kanttekening

Een annotatie dient gemaakt te worden bij bovenstaande beroepsschalen. De statistische gegevens staan voor een macrosociologische en abstracte werkelijkheid. Deze zullen dus nooit de werkelijkheid in al zijn uitzonderingen correct kunnen weergeven. Het is de facto het zo goed mogelijk proberen vatten van de werkelijkheid. Concreet wordt dit hier gepoogd via het proberen zo beredeneerd mogelijk samentellen van scores. De S.E.S. schalen tellen alle beroepseigenschappen op tot één bepaald getal. Bij prestigeschalen gaat het dan weer over aselechte beoordelingen van verschil in status. Een belangrijke kanttekening zodoende waarmee rekening mee gehouden moet worden. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 19)

3.3.3.2 Niveauverschil

De sociale status en de maatschappelijke prestige correleert niet met de individuele perceptie of de waardering van dat beroep. Een niveauverschil dient zich aan. “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.” (Aelterman et.al., 2003, p. 19)

3.3.3.3 Verschil in gewicht en afkomst

Naast het niveauverschil is er ook een verschil in gewicht en afkomst. Namelijk de relevantie van het beroep voor de beoordelaar en van waar de basis van de beoordeling ligt. De perceptie van de beoordeling hangt nauw samen met de directe en indirecte voeling en informatie over het beroep. Dit slaat vooral terug op de contacten die men had of heeft met leraren. Ook via weliswaar ‘verdere’ contacten zoals broers, zussen, partner, kinderen etc. neemt men informatie op. Deze informatie, ontstaan uit het individuele milieu, bepaalt sterk de waardering. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 19)

3.3.3.3.1 Veralgemeende uitspraken

De invloed van veralgemeende uitspraken over het beroep mag men niet onderschatten. De beoordelaar zal bewust of onbewust een bepaalde perceptie meekrijgen. Volgens Aelterman A., Verhoeven J., Rots I., Buvens I., Engels N. en Van Petegem P. zullen deze uitspraken bij beoordelaars die vaak in aanraking komen met leraren geen invloed uitoefenen op de perceptie. Dit is bij beoordelaars die verder van het beroep staan echter wel het geval. Bij hen zijn deze veralgemeende uitspraken van een grotere invloed. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 20)

3.3.3.3.2 Maatschappelijk prestige en individuele waardering

Het verschil in gewicht en afkomst tussen maatschappelijk prestige en de individuele waardering kan door de leraar zijn ogen worden bekeken. De leraren ‘voelen’ niet altijd op dezelfde manier als deze die heerst over het beroep. De perceptie wordt anders ervaren dan die in werkelijkheid is. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 20)

Beroepenschalen dienen dus in het passend perspectief geplaatst te worden. Voor een leraar zijn de statistische gegevens van ondergeschikt belang. Voor hen is de waardering voor zijn werk van veel grotere waarde. Toch blijven de beroepenschalen hun waarde behouden. Dit eerder dan als barometer van het globale beeld van het beroep. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 20)

3.3.3.4 Bundeling van alle percepties

Een beroepenschaal kan dus alle percepties uit de maatschappij bundelen tot een aantal waardes. Echter vervalt hierbij de nuancering en de redenering van de beoordelaar. Dit maakt de beroepenschaal een instrument om een globaal beeld te schetsen. Maar mag het gebruikt worden om denkbeelden bij individuen te verheerlijken. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 20)

4 Vlaamse ministers van Onderwijs

De persoon die het meeste macht kan uitoefenen op het onderwijs is vanzelfsprekend de Vlaamse minister van Onderwijs. Dit onderwerp is dan ook onontbeerlijk in deze bachelorproef. Het beleid van de drie recentste ministers komen uitgebreid aanbod. Tevens komt de huidige minister van Onderwijs, Hilde Crevits, ook ter sprake. Het beleid dat een minister voert kan een grote uitwerking hebben op de waardering van de leraar, aldus mevrouw Crevits die in haar beleid sterk inzet op de (her)waardering.

4.1 Na de tweede staatshervorming (1980)

Na de tweede staatshervorming (1980), onder premier Martens, ontstonden de drie gemeenschappen. De gemeenschappen hadden slechts beperkte bevoegdheden. De sterke nationale kern op federaal niveau overhevelde alles. Pas na de derde staatshervorming (1988-1989) wordt de macht over het onderwijs vergroot. Toch zijn er hierop nog enkele uitzonderingen.

4.2 Ministers van Onderwijs

Na de tweede staatshervorming hadden Jan Lenssens, Theo Kelchtermans en Hugo Werckx het zeggenschap over het Vlaamse Onderwijs in de portefeuille. Desalniettemin wordt Daniël Coens als de eerste Vlaamse minister van Onderwijs gezien. Hij had quasi alles te zeggen over het schoolgebeuren, bij de vorige was dit niet zo.

Hieronder staat een lijst van de tot nu toe tien Vlaamse ministers van Onderwijs. Naast hun naam staat ook de partij waartoe ze behoorden, de begin- en einddatum van hun termijn. In de laatste kolom staat de regering waarin ze werkten, toegevoegd.

Illustratie 17: Lijst ministers van Onderwijs

NUMMER	NAAM	PARTIJ	BEGIN	EIND	REGERING
1	Jan Lenssens	CVP	22/12/1981	10/12/1985	Geens I
2	Theo Kelchtermans	CVP	10/12/1985	03/02/1988	Geens II
3	Hugo Werckx	CVP	03/02/1988	18/10/1988	Geens III
4	Daniël Coens	CVP	18/10/1988	21/01/1992	Geens IV
5	Luc Van den Bossche	SP	21/01/1992	28/09/1998	Van den Brande I, II, III, IV
6	Eddy Baldewijns	SP	28/09/1998	13/07/1999	Van den Brande IV
7	Marleen Vanderpoorten	VLD	13/07/1999	20/07/2004	Dewael
8	Frank Vandenbroucke	Sp.a	20/07/2004	13/07/2009	Leterme, Peeters I
9	Pascal Smet	Sp.a	13/07/2009	25/07/2014	Peeters II
10	Hilde Crevits	CD&V	25/07/2014		Bourgeois

4.3 Beleid

Op basis van de beleidsnota's die de ministers hebben geschreven, worden het beleid en de plannen geëxpliciteerd. Enkel de laatste vier ministers komen aan bod

aangezien het meeste van hun werk nog weerspiegelt wordt in het werkveld. De meest pertinente zaken voor deze bachelorproef worden besproken.

4.3.1 Marleen Vanderpoorten

4.3.1.1 Personalialia

Op 21 juli 1954 zag Marleen Vanderpoorten het levenslicht. Met haar universitair diploma Geschiedenis kwam ze terecht in het onderwijs. Wel negentien jaar bleef ze deze loopbaan opteren. (Vanderpoorten, sd)

Illustratie 18: Marleen Vanderpoorten (Belga)



4.3.1.2 Politieke carrière

Haar politieke carrière begon in 1982 toen ze op de lijst van de gemeenteraadsverkiezingen in Berlaar stond. Van toen af kwam ze steeds op voor de Partij voor Vrijheid en Vooruitgang (PVV) en het latere Vlaamse Liberalen en Democraten (VLD). (Vanderpoorten, sd)

Nadien werd ze provincieraadslid in Berlaar in 1987 en schepen van cultuur, in 1989. Als volksvertegenwoordiger in het Vlaams Parlement begon haar opmars in de politiek. Ze was van 1995 tot 2013 zelfs burgemeester van Lier. (Vanderpoorten, sd)

Hoogtepunt van haar politieke carrière kwam er met de benoeming tot minister van Onderwijs in 1999. Deze functie bleef ze vijf jaar beoefenen. Na haar ministerpost werd ze in 2006 in het Vlaams Parlement aangesteld als eerste vrouwelijke voorzitter. Dit bleef ze tot 2009. (Vanderpoorten, sd)

Tot op heden is Marleen Vanderpoorten schepen van Lier en er tevens OCMW-voorzitster. (Vanderpoorten, sd)

4.3.1.3 Beleid

De waardering van de leraar kreeg in de beleidsnota van Marleen Vanderpoorten een belangrijke plaats. Zo stond er als doel “de aantrekkelijkheid van het beroep te verhogen, zodat een voldoende groot en kwalitatief lerarenkorps kan worden ingezet” (Vanderpoorten, 2000, p.15). Ze formeerde hiervoor een actieplan. (Paradé, 2012, pp. 10-11)

Vanderpoorten stelde dat de waardering voor het leraarschap een directe inwerking had op de aantrekkelijkheid van het beroep. Vandaar de aanmaning naar de media en andere toe om het beroep in de kijker te plaatsen. Een positieve kijk met nadruk op het belang voor de maatschappij zou het beroep een andere waardering opleveren. Tevens mocht de professionaliteit niet vergeten vermeld worden. (Paradé, 2012, pp. 10-11)

Dit uitte zich in voorstellen zoals creatie van een vervangingspool, vergoeding voor extra uren en opnieuw inzetten van leraren in verlof of pensioen. Door dit

humanresourcesmanagement-beleid beoogde ze een elevatie van het welbevinden. (Paradé, 2012, pp. 10-11)

Dit beleid zou scholen prikkelen en evengoed marge creëren om zelf hun eigen beleid te voeren. Overigens werd onderzoek geïnitieerd naar functiedifferentiatie, promotie en leeftijdsgebonden variaties. De globale puntenenveloppe, in het secundair onderwijs, vond zijn inloop begin september 2007. Zes jaar later werd deze methode getaxeerd. (Paradé, 2012, pp. 10-11)

Een ander element dat in de kijker stond, was de professionalisering. Deze had een cruciale functie binnen de waardering van de leraar. Alles ving aan bij de lerarenopleiding. Dit was de aanleiding tot de hervorming van de lerarenopleiding. Als een ander mogelijk antwoord hierop stelde ze betaald educatief verlof voor. Ze trekt hiermee resoluut de kaart van het levenslang leren. (Paradé, 2012, pp. 10-11)

Als beschrijving van de beleidsnota stond op de website van de Vlaamse Overheid: "Het Vlaams onderwijs is van hoge kwaliteit ondermeer dankzij de dagelijkse inzet van de leerkrachten. Daarom moeten zij de waardering krijgen waarop zij recht hebben. De regering zal hiertoe bijdragen door een samenhangend en omvattend actieplan met betrekking tot onder meer opleiding en nascholing, schoolorganisatie, rechtszekerheid en algemene arbeidsvoorwaarden, maatschappelijke beeldvorming op te zetten." (Paradé, 2012, pp. 10-11)

4.3.2 Frank Vandenbroucke

4.3.2.1 Personalia

Frank Vandenbroucke werd geboren op 21 oktober 1955. Hij studeerde economie aan de Katholieke Universiteit Leuven (KUL) en aan de University of Cambridge. Daarna studeerde hij sociale en politieke filosofie aan de University of Oxford. (Vandenbroucke, sd)

Illustratie 19: Frank Vandenbroucke (kb)



4.3.2.2 Politieke carrière

In 1985 werd hij volksvertegenwoordiger en lid van de Vlaamse Raad. Daarna werd hij aangeduid tot gemeenteraadslid in Scherpenheuvel-Zichem. Vanaf 1994 begon het grote werk met zijn functie als minister van Buitenlandse Zaken. Daarna reeg hij verschillende ministerposten aan elkaar. Hij was nog minister van Sociale Zaken, minister van Pensioenen, minister van Werk om ten slotte minister van Onderwijs te worden. (Vandenbroucke, sd)

Na zijn ministerposten was hij Vlaams parlamentslid en senator. Van 2009 tot op heden is Frank Vandenbroucke minister van Staat. (Vandenbroucke, sd)

4.3.2.3 Beleid

Frank Vandenbroucke wou “leraren een aantrekkelijk en motiverend beroepsperspectief” bieden (Vandenbroucke, 2004, p.9). Hij startte hiervoor vanuit gelijke kansen. Doorheen zijn beleidsnota liep het aspect gelijke kansen en zorg als een rode draad. (De Paradé, 2012, p. 11)

Een leraar diende beziel(en)d te zijn. Echter van daaruit volgde de realisatie tot gelijke kansen. Ter aanwakking van deze bezieling ging Frank Vandenbroucke voor de creatie van een meer dynamisch en flexibel gebeuren. Hij stelde daarvoor de vervanging van klasopdrachten tot schoolopdrachten en de differentiatie in opdrachten. Ook het uitzicht op promotie en bijgevolg mogelijkheid tot een carrière stelde hij voor. (De Paradé, 2012, p. 11)

Hij beoogde weliswaar een attractief beroep zodat een lerarentekort kon worden afgewend. Een mogelijke promotie naar andere opdrachten of posities waren slechts enkele van zijn punten. Frank Vandenbroucke stelde alles in het werk om het onderwijs aantrekkelijk te laten lijken. De leraren kregen meer vertrouwen, ruimte en autonomie. (De Paradé, 2012, p. 11)

Voor de professionalisering van het leraarschap wou hij komaf maken met de vele paperassen. Opdat alle aandacht zou uitgaan naar hun kerntaak. En mogelijks zodoende tijd te creëren voor extra vorming. (De Paradé, 2012, p. 11)

Omdat de hervorming van de opleiding in deze ambtstermijn plaatsvonden, gaat hiernaar ook veel aandacht uit. Zo begeerde hij een betere klaarstoming om in het werkveld te stappen, meer samenwerking tussen de opleiding en de scholen en ten slotte meer flexibiliteit in de studie. (De Paradé, 2012, p. 11)

4.3.3 Pascal Smet

4.3.3.1 Personalialia

In Haasdonk werd op 30 juli 1967 Pascal Smet geboren. Hij studeerde rechten aan de Universiteit van Antwerpen (UA). (Smet, sd)

Illustratie 20: Pascal Smet (Belga)



4.3.3.2 Politieke carrière

Toen Pascal Smet 22 was, begon zijn politieke carrière. Hij werd gemeenteraadslid onder de Socialistische Partij (SP) in Beveren. Een jaar later, in 1990, werd hij verkozen tot voorzitter van de Jong Socialisten. (Smet, sd)

In 2003 nam Pascal Smet een hogere trede als Staatssecretaris van Mobiliteit, Ambtenarenzaken, Brandbestrijding en Dringende Medische Hulp. Deze job voerde hij uit tot de verkiezingen van 2004. Daarna nam hij een andere bevoegdheid als minister op. Hij stond deze keer in voor Mobiliteit, Openbare Werken, Taxi's en Bijstand aan Personen. Tevens werd hij later nog aangesteld tot gemeenteraadslid

van Brussel en verhoinderd schepen van Openbare Werken, Participatie en Gelijke Kansen. (Smet, sd)

Na de verkiezingen van 2009 werd Pascal Smet benoemd tot Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel. Deze functie bleef hij vervullen tot 2014. (Smet, sd)

Na zijn ministersfunctie bleef hij actief in de politiek. Zo is hij tot op heden nog gemeenteraadslid van Brussel en verhoinderd schepen. (Smet, sd)

4.3.3.3 Beleid

Pascal Smet onderstreepte in zijn beleidsnota dat onderwijzen meer is dan leerstof meegeven. De leerkracht kreeg hier een alomvattend pakket voorgeschoteld. Evenzeer van belang was de opvoedende opgave. De algemene vorming van de leerlingen gebeurt gedeeltelijk op school. Ze bevonden zich er dan ook het merendeel van de dag. (De Paradé, 2012, p. 12)

De belangrijke verantwoordelijkheid rustte op de schouders van de leraar. Ze brachten onder meer de waarden en normen over. Er hoorde raadpleging te zijn tussen de verschillende spelers in het schoolgebeuren. Dit ging van de leraren, directie, inspectie tot eveneens de ouders. (De Paradé, 2012, p. 12)

Pascal Smet stelde dat indien het vertrouwen over deze opvoeding snor zit, de waardering erop vooruit zou gaan. Een oorzaak van de onderwaardering zag hij door de consumptie van het onderwijs. Onderwijs was dan het product dat geleverd moest worden aan de ouders en leerlingen. De directeur, de manager leidde het hele gebeuren. (De Paradé, 2012, p. 12)

De eisen en verwachtingen van beide partijen waren duidelijk. Pascal Smet zag het goed komen met de waardering van de leraar. Dit op voorwaarde dat er blijvend overleg was en bereidheid tot flexibiliteit. (De Paradé, 2012, p. 12)

4.3.4 Hilde Crevits

4.3.4.1 Personalialia

Hilde Crevits is een Torhoutenaar in hart en nieren sinds 28 juni 1967. Aan de Rijksuniversiteit van Gent haalde ze er met grote onderscheiding haar diploma van Licentiaat in de Rechten. Na haar studies functioneerde ze als zelfstandig advocate. (Crevits, sd)

Illustratie 21: Hilde Crevits (blg)



4.3.4.2 Politieke carrière

De politieke carrière van Hilde Crevits begon in 2000, toen ze provincieraadslid van West-Vlaanderen werd. Een jaar later kreeg ze in Torhout een zitje als schepen. Ze kreeg de volgende bevoegdheden: openbare werken, wijk- en stadskernvernieuwing, stadspatrimonium, energie- en nutsvoorzieningen, milieu en rechtsgeschillen. Bij de volgende verkiezingen werd ze verkozen tot Eerste schepen met soortgelijke bevoegdheden. (Crevits, sd)

Ondertussen was ze in 2004 Vlaams volksvertegenwoordiger kieskring West-Vlaanderen. Om vervolgens in 2007 tot Vlaams minister van Openbare Werken, Energie, Leefmilieu en Natuur benoemd te worden en in 2009 van Mobiliteit en Openbare Werken. Daarna volgde een derde post in de Vlaamse regering. Tot nog toe is ze viceminister-president en Vlaams minister van Onderwijs. (Crevits, sd)

4.3.4.3 Beleid

De Standaard onderstreept in 'Ik wil het basisonderwijs herwaarderen' (Cools, S., 2017) haar vijf krachtlijnen. Hilde Crevits stelt zo volgende quotes voorop: 'Iedereen moet leraar willen worden', 'Het basisonderwijs verdient beter (en kleuters veel beter)', 'Ten strijde tegen het veelkoppige ongelijkheidsmonster', 'Wees gewaarschuwd voor uw leerlingenbegeleiding', 'Geen eenheidsworst in het secundair onderwijs'. (Cools, S. 2017)

4.3.4.3.1 Aantrekkelijk maken lerarenberoep

Centraal in het beleid van mevrouw de minister staat het attractiever maken van het lerarenberoep. Vandaar het gebruik van de quote dat iedereen leraar moet willen worden. Zo stelt ze zelf: "Ik vind dat leerkrachten opnieuw meer hun persoonlijkheid in de lessen moeten kunnen leggen. En dat ze daar ook de tijd en ruimte voor moeten krijgen. Vandaar dat ik me ook verzet tegen een cultuur van invulboeken, eindtermen of leerplannen die dat te fel zouden inperken." (Cools, 2017)

De (her)waardering van de leraar wil ze bekomen met een loopbaanpact. Toch zal er niet direct extra uren gewerkt moeten worden. In maart 2017 zijn de onderhandelingen gestrand. In het secundair onderwijs wil mevrouw Crevits dat leraren uit de tweede en derde graad respectievelijk twee en één uur meer werken. Beide komen dan op een totaal van 22 uur per week. Met de vakbonden is afgesproken de werkbelasting te onderzoeken. Het is een studie naar het takenpakket van de leraar anno 2017 en de hoeveelheid tijd die het inhoudt. (Cools, S. 2017)

Doordat het onderzoek een jaar in beslag neemt, heeft de minister zich wat tijd gekocht om een akkoord te bereiken. Zelf spreekt ze van een teleurstelling: "Er is een studie bezig over de belasting van leraren. Ik ben ervan overtuigd dat de mythe dat leerkrachten vooral veel vakantie hebben en weinig uren presteren, snel doorgeprikt zal worden. Ze doen zoveel meer: kennis bijbrengen, persoonlijkheidsvorming." (Cools, 2017) Toch wordt er algemeen gevreesd voor jobverlies. Een leraar doet meer uren waardoor er minder leraren moeten zijn. De minister ziet het anders. Beginnende leraren bekomen een betere begeleiding en ouderen verwerven ruimte. (Cools, S. 2017)

En daar blijft het niet bij. Crevits brengt het idee om educatieve masters in het klasgebeuren te integreren. "Ik wil dat jongeren die naar de universiteit willen, er ook meteen voor kunnen kiezen leraar te worden. Tijdens een oudercontact zal dat maar zelden gezegd worden: kies voor het lerarenberoep. Dat moet veranderen." (Cools, 2017) Hier moet wel nog wat denkwerk in gestoken worden om het concreet te maken. Er komen een aantal pertinente vragen naar boven: het aanbieden van een stage in de masterstudie, het loon in de kleuter en/of lagere

school. "Ook inhoudelijk wil ik het lerarenberoep herwaarderen. Ik zeg niet dat het niveau te laag is, wel dat het beter aangepast moet worden aan de maatschappelijke noden, zoals diversiteit, kansarmoede en meertaligheid, maar ook hoe het moet inspelen op het M-decreet." (Cools, 2017)

4.3.4.3.2 Inzetten op basisonderwijs

Bij het attractiever maken van het lerarenberoep zet mevrouw Crevits sterk in op het basisonderwijs. Al zegt ze zelf dat het niet mogelijk is om alles recht te trekken in één legislatuur. Vandaar ziet ze die inzet op het basisonderwijs graag verdergezet worden. Hilde Crevits omschrijft het als volgt: "We moeten een aantal scheeftrekkingen aanpakken. Het is tekenend dat we bijna twee keer zoveel investeren in een plaats in de kinderopvang als in een leerling in de basisschool. In het kleuteronderwijs tellen kleuters maar voor twee derden mee in de financiering, terwijl een kind op de lagere school voor vol telt. Dat wil ik rechtzetten. Kleuters moeten ook voor vol meetellen. Ook de introductie van masters in het basisonderwijs zouden deel uitmaken van het plan." (Cools, 2017) "We willen bovendien de directies beter ondersteunen en meer ruimte geven voor hun kerntaken en de schoolteams professionaliseren." (Cools, 2017) De minister wil haar idee zo snel mogelijk delen met de coalitiepartners. (Cools, S. 2017)

4.3.4.3.3 Wegwerken ongelijkheid onderwijs

Daarnaast engageert ze zich om de ongelijkheden in het onderwijs weg te werken. Hoewel er alvast een minimale vooruitgang is, blijft het een belangrijk punt om op te volgen. "Dat blijft een van de grootste uitdagingen, ondanks de enorme inzet aan extra middelen. Scholen met kwetsbare leerlingen krijgen meer leerkrachten en krijgen soms tot dubbel zoveel werkingsmiddelen." (Cools, 2017)

"Het Rekenhof doet op dit moment een onderzoek naar gelijke onderwijskansen in het basis-onderwijs. We zien dat sommige scholen – vooral die met veel ervaring – schitterende resultaten boeken en andere niet. Met geld alleen los je de problemen niet op. Maar die ongelijkheid, die kloof verkleinen, is een werk van lange adem." (Cools, 2017)

"Een wondermiddel bestaat niet. Inzetten op de participatie van ouders is wel een belangrijke factor. Iemand die bijvoorbeeld een traumatische ervaring op school heeft opgedaan, zal mogelijk minder geneigd zijn om positief tegenover studeren te staan. Je kan ouders dat niet verwijten." (Cools, 2017)

"Ongelijkheid is een veelkoppig monster. Taalbeheersing maakt er ook deel van uit. Daarom willen we basisgeletterdheid voor Nederlands in de eindtermen. Je kan moeilijk verwachten dat leerlingen die het Nederlands niet goed beheersen, goed scoren voor wiskunde. Je moet bijvoorbeeld vraagstukken kunnen begrijpen. Vanaf de kleuterklas moeten we inzetten op taal." (Cools, 2017)

4.3.4.3.4 M-decreet

De vierde quote in het artikel is 'Wees gewaarschuwd voor uw leerlingenbegeleiding'. Hiermee kaart De Standaard de moeilijkheden aan die er zijn door de invoering van het M-decreet. Zo ontstonden er enkele complexen bij zowel de ouders als bij de scholen. "De gevoeligheden zullen blijven", zegt Crevits. "Er is een stap gezet naar een nieuw ondersteuningsmodel, er komen middelen bij, er gaat ontzettend veel expertise van het buitengewoon naar het gewoon onderwijs. Maar het moet zich nog wat zetten." (Cools, 2017)

"We hebben nu wel een nieuw decreet dat van leerlingenbegeleiding een erkenningsvoorwaarde heeft gemaakt om een school te openen of open te houden. Dat was in het verleden niet het geval. Dat leidde tot een grote variëteit in hoe er met speciale zorgnoden werd omgegaan. We moeten de scholen natuurlijk wel wat tijd geven om zich aan te passen." (Cools, 2017)

4.3.4.3.5 Onderwijshervormingen

Als laatste, maar zeker niet als onbelangrijkste staan de onderwijshervormingen van het secundair. “De hervorming is inderdaad een compromis, maar wel een goed compromis waarmee de scholen in alle vrijheid aan de slag kunnen”, zegt de minister. Er is nogal wat tegenkanting geweest. Zowat van iedere hoek is er respons gekomen. (Cools, S. 2017)

Mevrouw Crevits wil de goede punten in de verf plaatsen. “Kinderen in de B-stroom zullen vier uur per week extra algemene vorming krijgen. Alle leerlingen krijgen in de eerste graad bovendien de kans om hun talenten te verkennen, zich te verdiepen of pijnpunten te remediëren. Differentiatie wordt belangrijk. De getrapte studiekeuze naar het zesde middelbaar maakt dat ze goed voorbereid zijn op de arbeidsmarkt. Van een brede eerste graad was ik geen voorstander, we willen geen eenheidsworst.” (Cools, 2017)

Het cascade-effect is een heikel punt dat men wil wegwerken. Leerlingen starten in het ASO om uiteindelijk schoolmoe en met veel tegenslagen te belanden in het BSO. Toch blijft de opdeling behouden in het secundair onderwijs. De minister verdedigt zich: “De benamingen blijven inderdaad bestaan. Dat is zo in de regering afgesproken. Ik denk dat een van onze grote verdiensten is dat de nieuwe matrix aantoonde dat ook een aantal technische studierichtingen perfect voorbereiden op het hoger onderwijs, zowel bachelors als masters.” (Cools, 2017)

“Een tweede grote realisatie is dat het hoger beroepsonderwijs een volwaardige plaats krijgt in het hoger onderwijs. Beroepsonderwijs wordt vaak ten onrechte als minderwaardig aangezien, terwijl de aansluiting met de arbeidsmarkt zeer oké is. We zien wel dat ondanks een stijging te weinig jongeren kiezen voor STEM-richtingen.” (Cools, 2017)

De deadline om in het schooljaar 2017-2018 te beginnen zal te vroeg zijn. Of toch zo ziet het onderwijsveld het. Volgens mevrouw Crevits ligt het decreet momenteel bij de Vlaamse Onderwijsraad. Daarna zal het door het parlement moeten worden goedgekeurd. Uiteindelijk heeft de Vlaamse regering de hervormingen uitgesteld tot 1 september 2019. Hierdoor krijgen zowel Katholiek Onderwijs Vlaanderen als het Gemeenschapsonderwijs dus hun zin. (Amkreutz, R. 2017)

4.3.4.3.6 Instaptoets lerarenopleiding

Naast de vijf krachtlijnen die de De Standaard aanhaalt, zijn er nog een aantal belangrijke zaken die de minister implementeert. Zo ook de verplichte niet-bindende instaptoets om aan de lerarenopleiding te kunnen beginnen.

Voordat leerlingen zich kunnen inschrijven voor een lerarenopleiding aan de hogeschool dienen ze een instaptoets te maken. Dit geldt zowel voor het kleuter, lager als secundair onderwijs. Minister van Onderwijs en Vorming, Hilde Crevits, heeft hiertoe groen licht ter uitvoering van het regeerakkoord gegeven. De Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA) heeft de verplichte, niet-bindende instaptoets ontwikkeld. De VLHORA is het officieel overleg- en adviesorgaan van de hogescholen. De Vlaamse Overheid subsidieert het orgaan om in te staan voor de invoering, uitbouw en opvolging. Zo heeft het een projectcoördinator, Willemijn van den Berg, aangesteld ter opvolging van de instaptoets. Tevens bestaan er stuurgroepen om het geheel uit te bouwen. (VLOHRA, 2017)

Op www.onderwijskiezer.be kan je vanaf 19 april 2017 de digitale instaptoets maken. Het is een volledig kosteloos instrument, dat je altijd en overal kan invullen. De folder van de VLHORA ziet de instaptoets: “als doel jou als aankomende student een spiegel voor te houden over je startcompetenties.” (Vermeulen E., 2017). Zo hebben de leerlingen nog voor ze starten aan de opleiding kennis van hun eigen startniveau. Er wordt weergegeven hoe goed je scoort op de basiskennis. Op

componenten waar minder gescoord wordt, kan spoedig een tandje bijgestoken worden. Zo stelt de VLHORA dat een correct zelfbeeld een noodzakelijke eigenschap is om te kunnen groeien als leerkracht. (VLOHRA, 2017)

De talen bezitten in de lerarenopleiding een belangrijke functie. Naast de talige competenties doorgrondt de instaptoets de studievoordigheid en motivatie. Deze laatste twee capaciteiten hebben een grote uitwerking op studiesucces. Indien de leerlingen opteren te starten in de opleiding voor het lager onderwijs, houdt het ook de componenten Frans en wiskunde in. De instaptoets voor het lager onderwijs neemt daardoor het meeste tijd in beslag. Hieronder staat per richting een richttijd per onderdeel uitgeschreven. (VLOHRA, 2017)

Illustratie 22: Onderdelen en tijdsduur instaptoets lerarenopleiding (VLOHRA, 2017)

	KLEUTERONDERWIJS <ul style="list-style-type: none">• Nederlands (45 min.)• Studievoordigheden- en motivatietest (15 min.)
	LAGER ONDERWIJS <ul style="list-style-type: none">• Nederlands (45 min.)• Studievoordigheden- en motivatietest (15 min.)• Frans (75 min.)• Wiskunde (45 min.)
	SECUNDAIR ONDERWIJS <ul style="list-style-type: none">• Nederlands (45 min.)• Studievoordigheden- en motivatietest (15 min.)

De instaptoets lerarenopleiding (ILO) probeert niet alle mogelijke competenties na te gaan. Uitsluitend relevant zijn de basiscompetenties. Andere vaardigheden zijn ook nodig, maar kunnen bereikt worden tijdens de opleiding. Zo waarschuwt de folder van de VLOHRA dat deze test geen indicatie is voor de slaagkans tot leraar. Wel schetst het een accuraat beeld van enkele nodige basisvaardigheden. (VLOHRA, 2017)

Zoals de naam van de instaptoets verklaart, is de instaptoets verplicht. Echter is hij niet bindend. Wat zoveel betekent als: je mag te allen tijde aan de opleiding starten ongeacht je resultaat. Dit komt erop neer dat een hogeschool je niet kan refuseren naargelang je uitslag op de test. Bovendien kan de hogeschool de einduitkomst nooit als beoordeling laten meetellen. Het kan zijn dat je als leerling uitgaande van de resultaten een aanbeveling krijgt om te participeren aan ondersteuningsactiviteiten. Mits toestemming van de uitvoerder wordt de uitslag gedeeld met de betrokken lectoren. Quasi alle scholen bieden ondersteunend materiaal en ook hulp aan. Zo kan er op basis van die uitslag een individuele begeleiding ontstaan. Tevens krijg je na de toets raad hoe je reeds zelf aan het werk kan de basiskennis te verhelderen. (VLOHRA, 2017)

5 Antonia Aelterman over waar de leraar staat in onze samenleving

Ereprof dr. Antonia Aelterman van de Universiteit van Gent heeft reeds in 2003 een onderzoek gedaan naar de waardering van de leraar in de maatschappij. De resultaten zijn gebundeld in het werk: 'Waar staat de leraar in onze maatschappij?, Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten'.

De scriptie bestaat uit drie hoofdstukken. Allereerst komt de professionaliteit van de leerkracht basis- en secundair onderwijs aan bod, vervolgens de bespreking van het survey-onderzoek en tenslotte de Delphi-studie. Een survey-onderzoek is een andere term voor enquête-onderzoek. Zo werden een aantal stellingen bevestigd. Opmerkelijk aan de bevestiging is dat er eerder gepeild wordt naar hoe de respondent de waardering van de leraar ervaart. Dit in plaats van het peilen naar hoe het individu de leraar waardeert. Bij een Delphi-studie wordt aan een aantal deskundigen de mening gevraagd over een kwestie. Het gaat voornamelijk over kwesties waar er geen unanimititeit over heerst. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 49)

Voor het survey-onderzoek zal hier van belang zijn. Het is opgesteld ter onderzoek naar volgende onderzoeksvragen: "Welke aspecten worden door de publieke opinie als ervaren voor de maatschappelijke waardering van leerkrachten?, Welke knelpunten en voorstellen worden gegeven door de publieke opinie?, 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?" (Aelterman et.al., 2003, p. 49) In functie van bovenstaande onderzoeksvragen is een vragenlijst opgesteld. In totaal zijn er 982 geënquêteerden (een representatief steekproef van de Vlaamse bevolking van 19 tot 70 jaar) mondeling bevestigd. Het survey-onderzoek is tot stand gekomen met behulp van 'het' getraind interviewersnetwerk. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 49)

Initieel staan de resultaten van Ereprof dr. Antonia Aelterman besproken, om deze later te vergelijken met mijn resultaten. Vandaar volgt hieronder een summiere synopsis. De uitkomst van het onderzoek staat ondergebracht in 5 tussentitels: waardering van het lerarenberoep, status van het lerarenberoep, evaluatie van het loon van beginnende leraren, aantrekkelijkheid van het lerarenberoep en mate waarin leraren volgens de respondenten een bredere pedagogische opdracht hebben.

De status van het lerarenberoep wordt niet besproken aangezien het geen relevante invulling kan krijgen in deze bachelorproef. Dit omdat er geen onderzoek verricht is naar de status van het lerarenberoep. Onder het begrip status wordt eer en prestige begrepen. Iedereen geniet van een bepaalde status in de maatschappij, deze kan zowel toegewezen als verworven zijn.

5.1 Waardering van het lerarenberoep

Het eerste deel van het hoofdstuk gaat over de waardering van het lerarenberoep. Het begrip waardering omvat meerdere betekenissen waardoor er meerdere vormen zijn van benadering. Om die meerdere vormen te kunnen vatten, zijn verschillende vragen opgesteld en afgenomen.

5.1.1 Persoonlijke waardering van leerkrachten

Om naar de persoonlijke waardering van leerkrachten te peilen, heeft de geënquêteerde de volgende vraag gekregen: 'Heeft u in het algemeen waardering voor de wijze waarop kleuterleidsters (onderwijzers, etc.) hun werk doen?' Deze vraag is beantwoord geweest aan de hand van een vierpuntenschaal, gaande van 'voor geen enkele' tot 'voor allen'. Daarenboven is hen de volgende vraag voorgelegd: 'Hoeveel waardering heeft u – algemeen gesproken – voor leraren in het ASO / BSO / TSO / KSO / buitengewoon onderwijs?' Hierbij kon men kiezen uit vijf zaken, van 'zeer weinig waardering' tot 'zeer veel waardering'. Voor beide geldt hoe hoger het punt, hoe meer waardering. Algemeen komt een grote waardering naar voor bij leraren kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 50)

5.1.1.1 Waardering leraar kleuteronderwijs

Het gros van de geënquêteerden waardeert de leraar kleuteronderwijs. Zo waardeert bijna 38 procent alle kleuterleidsters, 57 procent waardeert de meeste en een kleine 4 procent heeft waardering voor sommige. Wat uitdrukkelijk naar voor komt, is dat de respondenten die middelmatig of zeer tevreden zijn over de leerkrachten van hun eigen kinderen, meer waardering hebben voor de leraar kleuteronderwijs. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 50)

5.1.1.2 Waardering leraar lager onderwijs

Gelijklopend met de leraar kleuteronderwijs wordt de leraar lager onderwijs eveneens gewaardeerd. Maar liefst 20 procent verklaart alle leraren lager onderwijs te waarderen en een kleine 75 procent beoordeelt de meeste te waarderen. Hier komt naast de tevredenheid over de leerkrachten van eigen kinderen ook de beroepssituatie van de geënquêteerde een significante rol spelen. Niet-beroepsactieven hebben meer waardering voor de leraar dan beroepsactieven. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 51)

5.1.1.3 Waardering leraar secundair onderwijs (algemeen)

In vergelijking met de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs ligt de waardering voor de leraar secundair onderwijs iets lager. Sterker nog, zo blijkt dat er een negatieve samenhang is tussen de waardering en het lesgeven in het hoger onderwijsniveau. Zo'n 16 procent van de respondenten waardeert alle leerkrachten, 67,5 procent de meeste en een ruim 15 procent slechts sommige. Een mogelijke oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat er voor ieder vak een andere leraar in de klas komt. De leerlingen hebben bijgevolg ervaringen met meerdere leraren. Tevens kan hier het verband gezien worden tussen de tevredenheid over de leraren van hun kinderen en de waardering voor de leraar. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 52)

5.1.1.4 Waardering leraar ASO

Quasi dezelfde resultaten zien we hier terugkomen. Bijna 70 procent heeft veel waardering, 15 procent staat neutraal tegenover de leraar en 5 procent ziet het eerder negatief. De significantie ligt echter wel verschillend. De leeftijd van de geënquêteerde is een belangrijke factor. Hoe ouder de respondent, hoe meer waardering. Hieruit concludeert Ereprof dr. Antonia Aelterman dat de herinneringen bij jongeren nog meer levendig zijn dan bij het oudere deel. Daar bijhorend hebben de herinneringen aan de eigen schooltijd tevens een invloed. Wanneer je meer goede herinneringen hebt aan de eigen schooltijd, heb je meer waardering voor je leerkracht. En opnieuw komt de tevredenheid over de leraren van de eigen kinderen naar boven met hetzelfde effect als gevolg. Eveneens als de

waardering van de leraar lager onderwijs heeft de beroepssituatie een invloed. De beroepsactieven hebben minder waardering dan de niet-beroepsactieven. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 53)

5.1.1.5 Waardering leraar BSO

Bij de waardering voor de leraar BSO ligt het percentage hoger dan de algemene waardering van de leraar ASO. Tot 80 procent van de ondervraagden stelt dat ze veel tot zeer veel waardering koesteren ten opzichte van de leraar. Hier zijn een aantal factoren aanwezig die enig effect uitoefenen op de waardering. Ereprof dr. Antonia Aelterman ziet significantie in het betrokken zijn op het onderwijs via anderen, het vrijwillig engagement in de school en de mate van utilitair individualistische ingesteldheid. De utilitair individualistische ingesteldheid is een begrip dat Ereprof dr. Antonia Aelterman niet expliciteert. Men heeft dus het raden naar de exacte betekenis van de uitdrukking. Aangezien de originele enquête niet meer bestaat, kan ook daar niet naar een betekenis gezocht worden. De respondenten die matig tot sterk betrokken zijn bij het onderwijsgebeuren, uiten zich positief over de leraar. Hetzelfde is van toepassing op het vrijwillig engagement. Indien je vrijwillig geëngageerd bent (geweest), heb je meer waardering. Zij die sterk utilitair individualist zijn, uiten zich positiever ten opzichte van de leraar. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 54)

5.1.1.6 Waardering leraar TSO

Opnieuw 80 procent van de bevroegden geeft aan dat ze veel tot zeer veel waardering hebben voor de leraar TSO. Echter ligt het percentage voor de respondenten die zeer veel waardering prefereren lager. Ten opzichte van de leraar BSO is het een daling van maar liefst 11 procent, van 28 naar 17 procent. Nodig te vermelden is het grote aantal mensen die hier neutraal tegenover staat. Het gaat toch over bijna 20 procent. Eveneens komt de invloed van het hebben van goede herinneringen aan de eigen schooltijd terug. Maar ook het hebben van kinderen en het utilitair individualisme zijn significante factoren. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 55)

5.1.1.7 Waardering leraar KSO

De waardering voor de leraar KSO ligt iets lager dan de overige leraren uit het secundair onderwijs. Circa de helft heeft veel waardering voor de leraar. En 10 procent zegt zeer veel waardering te hebben. Hier is het aantal 'neutralen' nog meer dan bij de leraar TSO. In plaats van 20 procent, zijn het er hier 30 procent. Ereprof dr. Antonia Aelterman stelt de volgende hypothese: "Het heeft te maken met het feit dat deze richting minder gekend en minder bevolkt is en dat respondenten zich er daarom minder goed over kunnen/durven uitspreken." (Aelterman, Verhoeven et.al., 2003, p. 56) Er is een significantie tussen de waardering van de leraar KSO en het geslacht, de eigen schoolbeleving en het vrijwillig engagement in een school. Vrouwen waarderen de leraar KSO meer dan mannen. Een goede eigenschoolbeleving zorgt voor een positieve waardering. En de respondenten die vrijwilliger geëngageerd zijn/waren, uitten zich positiever over de leraar. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 56)

5.1.1.8 Waardering leraar buitengewoon onderwijs

Maar liefst 95 procent van de geënquêteerden sprak veel tot zeer veel waardering uit ten opzichte van de leraar buitengewoon onderwijs. Een kleine kanttekening dient gemaakt te worden: 237 van de 978 ondervraagden kent de onderwijsvorm niet. Er is een significante samenhang tussen de eigen schoolbeleving, het vrijwillig engagement en de interesse in het onderwijsgebeuren. Drieërlei beïnvloeden ze positief de waardering van de leraar buitengewoon onderwijs. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 57)

5.1.2 Perceptie van de evolutie in de maatschappelijke waardering van leraren

Aan de respondenten is gevraagd geweest hoe zij de evolutie in de maatschappelijke waardering van leraren zien. Echter dient opgemerkt te worden dat de evolutie een implicatie inhoudt, namelijk te vergelijken met vroeger. Vroeger kan weliswaar niet strikt afgebakend worden vermits de verschillende leeftijden naargelang de respondent. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 58)

De bevraging bevat drie soorten leraren: de leraren kleuter, lager en secundair onderwijs. Er is geen duidelijkheid aan te geven over het al dan niet wijzigen van de perceptie tussen vroeger en nu bij de leraar kleuteronderwijs. Voor leraren van het lager en het secundair onderwijs is er een minieme daling op te merken. Er is geen significante samenhang tussen de evolutie en andere variabelen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 58)

Terloops brengt ereprof dr. Antonia Aelterman een relevant onderzoek ter sprake. De Vlaamse INES-groep (Daems, Leysen & Van Petegem, 1996) beweert dat “de maatschappelijke waardering voor het lerarenberoep heel wat lager zou liggen dan de persoonlijke waardering. In dat onderzoek spreken de respondenten immers een hoge waardering uit voor het lerarenberoep maar denken zij dat de rest van de samenleving deze mening niet deelt. Zij zijn ervan overtuigd dat mensen in het algemeen niet zo waarderend staan ten opzichte van het lerarenberoep als zichzelf.” (Aelterman et.al., 2003, p. 58) Een andere interessante stelling wordt ingenomen door Sikkes. Zij stelt dat de leraar het eigen gevoel van waardering heeft overgebracht op de maatschappij. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 59)

5.1.3 Knelpunten met betrekking tot de waardering van het lerarenberoep

Hieronder worden een aantal onderdelen besproken die in verband staan met de knelpunten met betrekking tot de waardering van het lerarenberoep. Zo komt onder andere de ‘mate van (on)tevredenheid over (de prestaties van) leraren aan bod’ maar ook de ‘mate waarin men het lerarenberoep als minimalistisch percipieert’, ‘perceptie van de (veranderende) opdracht van de leraar’ en ‘algemene items met betrekking tot waardering’. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 59)

5.1.3.1 Mate van (on)tevredenheid over (de prestaties van) leraren

Vragen zoals: ‘ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren, ik vind dat leraren te veel eisen van hun leerlingen, etc.’, zijn aan de respondenten gesteld om een beeld te bekomen van de mate van (on)tevredenheid over (de prestaties van) leraren. Globaal hebben de geënquêteerden neutraal geantwoord. Ereprof dr. Antonia Aelterman ziet dit als een indicatie dat de maatschappij behoorlijk tevreden is over de leraren. Doch wijzen de respondenten aan dat er bijkomend aandacht moet komen voor leerlingenbegeleiding. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 59)

5.1.3.2 Mate waarin men het lerarenberoep als minimalistisch percipieert

De mate waarin men het lerarenberoep als minimalistisch percipieert wordt door Ereprof dr. Antonia Aelterman onderzocht aan de hand van de perceptie van de arbeidstijd van leraren. Dit impliceert volgende stellingen: ‘Volgens mij werken de meeste kleuterleidsters minder dan 38 uur per week, volgens mij werken de meeste

leraren in het lager onderwijs minder dan 38 uur per week, volgens mij werken de meeste leraren in het middelbaar onderwijs minder dan 38 uur per week en volgens mij beperkt het werk van een leraar zich hoofdzakelijk tot lesgeven'. Naarmate de score op bovenstaande antwoorden hoger wordt, beschouwt de geënquêteerde het lerarenberoep als minimalistisch. Wat dus inhoudt: hoe minder tijd leraren aan hun werk besteden. Algemeen beschouwd ligt de score relatief centraal. Wel dient men notie te nemen, volgens Ereprof dr. Antonia Aelterman, dat de antwoorden sterk verdeeld zijn. Ook leidt ze af dat circa 50 procent van de respondenten geen idee heeft van de arbeidstijd van leraren ofwel achten dat leraren minder dan 38 uur per week dienen te werken. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 61)

Enkele significante zaken horen beschouwd te worden. Zo is de betrokkenheid via anderen, het vrijwillig engagement en de interesse voor het onderwijs respondentkenmerken die invloed hebben op de minimalistische perceptie. Hoe lager de betrokkenheid/vrijwillig engagement/interesse, hoe lager de perceptie. Tevens zullen respondenten met hoogstens een diploma lager onderwijs meer minimalistisch staan tegenover het beroep. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 62)

5.1.3.3 Perceptie van de (veranderende) opdracht van de leraar

Allereerst blijkt dat de respondenten het overduidelijk eens zijn dat het lerarenberoep de laatste 20 jaar (het onderzoek dateert van 2003) sterk veranderd is. Sprekend is dat quasi alle geënquêteerden vinden dat de leraar een relevante rol speelt in de opvoeding. Zo stelt 75 procent dat de opvoedende taak van leraren vergroot, aan de ene kant omdat ouders deze taak te weinig oppakken maar aan de andere kant omdat de samenleving complexer wordt. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 63)

Echter ziet maar een beperkte groep dit als een té zware belasting naar de leraren toe. Een andere interessante kwestie: "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 wordt beschouwd. Wel vindt zo'n 60 procent dat taken als voor- en naschoolse opvang, toezicht houden e.d. eigenlijk niet door leraren moeten worden opgenomen." (Aelterman et.al., 2003, p. 63)

5.1.3.4 Algemene items met betrekking tot waardering

Hierboven staan al heel wat zaken beschreven, toch dienen er nog enkele besproken te worden. Onder meer een belangrijke aanduiding naar de waardering van het lerarenberoep. Zo valt af te leiden dat 60 procent van de respondenten stelt dat de leraren algemeen voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen. Nog meer waardering voor de leraar valt af te leiden uit de ruime verzameling geënquêteerden die zijn/haar zoon of dochter zou aanraden leraar te worden. Hier tegenover kan wel gebracht worden dat de meerderheid vindt dat slecht functionerende leraren makkelijker zouden moeten kunnen worden ontslagen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 64)

5.2 Evaluatie van het loon van beginnende leraren

Vindt de maatschappij dat een beginnende leraar te weinig of te veel verdient? Geen retorische vraag, maar wel degelijk relevant voor dit onderwerp. In de 'relevante' vraag wordt de leraar algemeen beschouwd, dit zal concreter uitgespit worden. De leraren van het kleuter, lager en secundair (regent en licentiaat) komen aan bod. Algemeen genomen, het gemiddelde van alle vier, wordt het loon van een beginnende leraar gezien als net niet voldoende.

5.2.1 Evaluatie van het loon van beginnende leraren in het kleuteronderwijs

Ten opzichte van de andere lerarenberoepen krijgt het aanvangsloon van een leraar in het kleuteronderwijs de hoogste quotering. Dit impliceert dat de kleuterleid(st)er proportioneel evenveel wordt betaald als het 'geleverde' werk, dus hetgeen waarvoor ze in principe voor heeft gewerkt. Ereprof dr. Antonia Aelterman vermoedt 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." Ze ging na "of het oordeel over het loon verschilt naargelang het diploma, de beroepssituatie en het beroepsprestige van de respondent." (Aelterman et.al., 2003, p. 63) Echter is dit niet het geval. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 81)

5.2.2 Evaluatie van het loon van beginnende leraren in het lager onderwijs

Uit het survey-onderzoek blijkt dat de leraar lager onderwijs hem/haar een klein beetje meer zou mogen toekomen. De beroepssituatie speelt een rol bij de stellingname. Zo staan niet-beroepsactieven voor het meer verdienen van de leraar. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 81)

5.2.3 Evaluatie van het loon van beginnende leraren in het secundair onderwijs (regent)

Bij de regenten komt het duidelijk naar voor. De regent zou meer mogen verdienen. Bij deze taxatie omtrent het loon van een beginnende leraar is het diploma, de beroepssituatie of het beroepsprestige geen significant respondentkenmerk. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 81)

5.2.4 Evaluatie van het loon van beginnende leraren in het secundair onderwijs (licentiaat)

Hier kan hetzelfde verhaal beschreven worden als bij de andere lerarenberoepen. De licentiaat zou net iets te weinig verdienen. Eveneens kan geen correlatie gezien worden tussen de evaluatie van het loon en het diploma, de beroepssituatie of het beroepsprestige. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 82)

5.3 Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep

In het survey-onderzoek van Ereprof dr. Antonia Aelterman worden de aangename en de onaangename kanten van het lerarenberoep bevraagd. Aangezien in deze bachelorproef daar geen bevraging naar geweest is, laten we dit buiten beschouwing. Hetzelfde geldt voor de werkdruk in vergelijking met het onderwijs en het bedrijfsleven of de ambtenarij. Wel van belang en dus hieronder opgetekend, staat de waardebeoordeling van tien jobkenmerken. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 83)

5.3.1 Evaluatie van de arbeidsvoorwaarden

Om de arbeidsvoorwaarden door te lichten zijn tien jobkenmerken in overweging gegeven aan de respondenten. Het gaat over de volgende zaken: het 'salaris', de 'vakantieregeling', de 'kansen op een vaste benoeming', de 'pensioenregeling', het

'aantal werkuren per week', de 'promotiemogelijkheden', de 'combineerbaarheid van het beroep met een familiaal leven', de 'mogelijkheden tot bijscholing', de 'mogelijkheden om de eigen arbeidstijd in te delen' en de 'waardering door de samenleving'. Deze hele hoop kenmerken geven samen een beeld van de perceptie van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 84)

Uit het onderzoek vloeit voort dat enkel de 'promotiemogelijkheden' bijzonder zwak presteert. Evenzeer scoren het 'salaris' en de 'mogelijkheden om de eigen arbeidstijd in te delen' laag. Wel hoog scoren de 'vakantieregelingen', de 'combineerbaarheid van het lerarenberoep met een familiaal leven' en, nog in een iets mindere mate, de 'pensioenregeling'. De rest kan als gemiddeld worden aanzien. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 84)

Eigenaardig is de lage score voor de 'waardering door de samenleving'. Contradictoir ten aanzien van eerdere bevindingen, waaruit blijkt dat er (veel) waardering is voor de leraren. Hieruit concludeert Ereprof dr. Antonia Aelterman dat de geënquêteerden veronderstellen dat de maatschappij hun waardering (veel) minder meevoelt. Hierbij grijpt ze de kans aan om te verwijzen naar een eerder hoofdstuk, waar ze stelt dat "de respondenten in het algemeen een (lichte) afname in de maatschappelijke waardering percipieert. Ook deze bevindingen zou kunnen wijzen op een tegenstelling tussen de persoonlijke waardering die men heeft voor leraren en de perceptie van de waardering door de samenleving." (Aelterman et.al., 2003, p. 84) Ze grijpt nogmaals terug naar een eerder onderzoek, 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." (Aelterman et.al., 2003, p. 84)

5.4 Mate waarin leraren volgens de respondenten een bredere pedagogische opdracht hebben

Om de bredere pedagogische opdracht van de leraar te onderzoeken stelde Ereprof dr. Antonia Aelterman per onderwijsniveau zes taken voor. Drie taken gingen over een overwegende leerstofgerichte onderwijsopvatting, de andere helft over een bredere pedagogische opdracht. De respondenten zijn gevraagd om een top drie voor ieder onderwijsniveau samen te stellen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 85)

5.4.1 Rangschikking van de opdrachten

Sterk naar voor komt bij het kleuteronderwijs 'kinderen leren omgaan met andere kinderen', (bijna 75 procent). De leraar kleuteronderwijs zou volgens de respondenten het meest bezig moeten zijn met de sociale vorming. Bij het lager onderwijs gaat de voornaamste keuze uit naar 'jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen'. De leraar secundair onderwijs dient het meest belang te hechten aan 'voorbereiding op verdere studies of op het beroepsleven'. Belangrijk hierbij is het feit dat weinig respondenten stemmen voor 'jongeren een vak bijbrengen'. Volgens Ereprof dr. Antonia Aelterman wijst dit erop dat de maatschappij vooral een brede ontplooiing van de leerling vooropstelt. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 87)

In het oog springend is het feit dat 'meewerken aan de bredere opvoeding' algemeen beschouwd weinig punten verwerft. Voor het kleuteronderwijs ligt dit

iets hoger dan voor het lager en het secundair onderwijs. Zo stelt Ereprof dr. Antonia Aelterman dat de maatschappij niet verwacht dat de opvoedende taak van de ouders wordt overgenomen door de leraar. Eveneens opvallend is de afname aan belang van de bredere pedagogische taak naargelang de leeftijd van de kinderen. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 87)

5.5 Evaluatie van de berichtgeving over de leraar in de media

In het survey-onderzoek van Ereprof dr. Antonia Aelterman wordt de berichtgeving over de leraar op twee manieren bekeken. Enerzijds beantwoorden de respondent hoe de leraar wordt weergegeven, anderzijds wordt de mening gevraagd over het voldoende aan bod komen in de media. Concreet zijn in de bevraging meerdere stellingen voorgelegd over de kwantiteit en kwaliteit. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 89)

5.5.1 Perceptie van de wijze waarop de leraar in de media wordt voorgesteld

Algemeen beschouwd is de perceptie van de wijze waarop de leraar in de media wordt voorgesteld iets beter dan gemiddeld. Hoe ouder de respondenten zijn, hoe positiever ze er tegenover staan. Evenwel is er een correlatie tussen het diploma van de respondent en de perceptie. Hoe hoger de studies zijn, hoe lager de perceptie is. Daarenboven ervaren niet-beroepsactieven het beeld van de leraar in de media als positiever. Ten slotte percipiëren mensen met kinderen de representatie van de leraar als iets optimistischer. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 90)

5.5.2 Oordeel over de kwantiteit van de berichtgeving over het lerarenberoep in kranten en op televisie

Om het oordeel over de kwantiteit van de berichtgeving over het lerarenberoep in kranten en op televisie te onderzoeken, is aan de respondenten het volgende gevraagd: 'de kranten en tv zouden wat meer aandacht moeten besteden aan het beroep van leraar'. Zo goed als 50 procent van de geënquêteerden is het (helemaal) eens met bovenstaande stelling. De significantie van respondentkenmerken ligt bij de ouderen en niet-beroepsactieven. Beiden zouden graag de leraar meer in de krant of op televisie zien. (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels, Van Petegem, 2003, p. 90)

6 Daphne De Paradé over de maatschappelijke waardering van leraren

Daphne De Paradé heeft in het academiejaar 2012-2013 een vervolgonderzoek gevoerd op het onderzoek van Ereprof dr. Antonia Aelterman. De masterstudente in de pedagogische wetenschappen, met als afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde, goot het geheel in volgende masterproef: 'De maatschappelijke waardering van leraren., Een kwantitatief onderzoek naar percepties over het lerarenberoep via een bevraging bij de publieke opinie, leraren en studenten in de lerarenopleiding'.

Echter wijkt dit vervolgonderzoek af van dat van Ereprof dr. Antonia Aelterman. Zo bevroegde ze een beknoptere groep, die uitsluitend uit Vrasene komt, volgens De Paradé een doorsnee landelijk dorp. Concreet ging het over een bevraging bij een aantal vereniging ('VSB De Zonnepit', kookclub Probabus, FC Tip Top, de Gezinsbond, fanfare Eendracht Vrasene, KVLV, etc.). De Paradé verantwoordt deze methode als volgt: "De keuze voor het bevragen van verenigingen is gebaseerd op onderzoek van Elchardus dat aantoonde dat personen in sociale groepen, zoals verenigingen of familieleden, keuzes maken of hun stem uitbrengen in functie van een hoger, nobel doel, ten dienste van de groep (Elchardus, 2011)." (De Paradé, 2013, p. 34)

Weliswaar is er een uitbreiding verkregen op de vorige bevraging. Zo zijn naast de bevraging van de 'maatschappij' ook de 'studenten van de lerarenopleiding' (Groep T – Leuven Education College) en de 'leraren' opgenomen in de steekproef. De 'publieke opinie', de 'leraren' en de studenten uit de lerarenopleiding' staan afzonderlijk per hoofdstuk hieronder besproken. De enquête is zowel online als op papier ingevuld. (De Paradé, 2013, p. 34)

6.1 Maatschappelijke waardering voor leraren bevroegd bij de publieke opinie

In totaal zijn er 124 geënquêteerden, waarvan de overgrote meerderheid een vrouw. Deze stellen de 'maatschappij' voor en geven een beeld van hun perceptie over de waardering van het lerarenberoep, evaluatie van het loon van beginnende leraren, aantrekkelijkheid van het lerarenberoep en mate waarin leraren volgens de respondenten een bredere pedagogische opdracht hebben. (De Paradé, 2013, p. 34)

6.1.1 Waardering van het lerarenberoep

Om de volledigheid te vatten van de waardering van het lerarenberoep, is een bevraging gedaan met veelvuldige pijlpunten. Aldus de 'persoonlijke waardering', de 'perceptie van de evolutie in maatschappelijke waardering' en een aantal 'knelpunten met betrekking tot het lerarenberoep'. (De Paradé, 2013, p. 34)

6.1.1.1 Persoonlijke waardering van leerkrachten

Aan de hand van een vierpuntenschaal voor de leraar kleuter en buitengewoononderwijs en met een vijfpuntenschaal voor de leraar secundair onderwijs is de perceptie van de persoonlijke waardering onderzocht. Wat hier opvalt is dat onderzoek naar de leraar lager onderwijs ontbreekt. Globaal beschouwd is er een grote persoonlijke waardering voor de leerkracht. (De Paradé, 2013, p. 35)

6.1.1.2 Perceptie van de evolutie in de maatschappelijke waardering van leraren

De Paradé laat de perceptie van de evolutie in de maatschappelijke waardering van de leraar afhangen van een enkelvoudige vraag. Welke vraag het is, kan niet worden nagegaan... Algemeen beschrijft ze: "De respondenten kregen de vraag in welke mate zij percipiëren dat de maatschappelijke waardering (dus niet langer de persoonlijke) voor leraren veranderd is tegenover vroeger, waarbij 'vroeger' niet werd uitgedrukt in een overbrugde tijdseenheid." (De Paradé, 2013, pp. 38) Voor de verschillende onderwijsniveaus; kleuter, lager en secundair, is er een sterke spreiding te onderscheiden. De leraar van secundair onderwijs ervaart de meeste achteruitgang in waardering. Toch is er een daling te zien bij de onderwijzers (leraar lager onderwijs?). (De Paradé, 2013, p. 38)

6.1.1.3 Knelpunten m.b.t. de waardering van het lerarenberoep

Opnieuw neemt De Paradé zaken samen onder één titel. Onder 'knelpunten met betrekking tot de waardering van het lerarenberoep' ziet De Paradé volgende zaken: de 'mate van ontevredenheid over (de prestaties van) leraren', de 'mate waarin men het lerarenberoep als minimalistisch percipieert', 'perceptie van de (veranderende) opdracht van de leraar', 'persoonlijke opvattingen over (het beroep van) leraren' en 'algemene items m.b.t. waardering'. (De Paradé, 2013, p. 38)

Alomvattend komen er quasi geen ontevredenheden ten opzichte van het lerarenberoep naar boven. De respondenten reageren dan ook grotendeels neutraal. Niettemin springen twee standpunten in het oog. Ten eerste zou de leraar meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren en ten tweede aan kinderen die het thuis moeilijk hebben. Enkele significante kenmerken komen naar boven. Mensen die aan het werk zijn, beoordelen het functioneren gunstiger. Hetzelfde geldt voor mensen die in het onderwijs werken en/of betrokken zijn in het onderwijsgebeuren. (De Paradé, 2013, p. 38)

Om de 'mate waarin men het lerarenberoep als minimalistisch percipieert' te onderzoeken, zijn positieve en negatieve vragen opgesteld. Bij de negatieve vragen is de respondent neutraler, waar men bij de positieve vragen over het algemeen positief staat. Er kan dus gesteld worden dat men het lerarenberoep niet minimaliseert. Veelbetekenend is dat personen met een hoge onderwijsinteresse het aantal werkuren per week voor de leraar hoger inschat dan 45 uur. Daarbij komt dat mannen de werklast minder hoog inschatten dan de vrouwen. (De Paradé, 2013, p. 40)

Als derde komt de 'perceptie van de (veranderende) opdracht van de leraar' ter sprake. Allereerst bevestigt de overgrote meerderheid dat het beroep de laatste twintig jaar gewijzigd is. Vervolgens zien de respondenten de leraar secundair onderwijs als een vakspecialist. Echter zou meer dan een kwart van de geënquêteerden graag zien dat de leraar meer opvoedende taken op zich neemt. Toch erkennen ze dat de leraar hier wel al degelijk aandacht aan besteedt. Tenslotte vinden mensen, die werken/gewerkt hebben in het onderwijs, dat leraren al te beladen worden met andere opdrachten. (De Paradé, 2013, p. 41)

Bovendien hoort onder de 'knelpunten met betrekking tot de waardering van het lerarenberoep' nog 'persoonlijke opvattingen over (het beroep van) leraren'. De Paradé ziet dat de publieke opinie een gunstige perceptie heeft over de leraren. Drie kwart van de ondervraagden zien de leraren als enthousiaste, tevreden en sterk betrokken mensen. Zelfs iets meer dan 85 procent geeft aan dat de leraar zijn vak goed kent. Opmerkelijk is het feit dat slechts 18 procent vindt dat het lerarenberoep een 'luxejob' is. Wel stelt de helft van de respondenten dat een leraar veel tijd heeft. Op de keper beschouwd ziet de publieke opinie het beroep

als een uitdagende job die veel voldoening en arbeidsvreugde bezorgt. (De Paradé, 2013, p. 43)

En tenslotte dienen nog 'algemene items met betrekking tot de waardering' besproken te worden. De overgrote meerderheid vindt dat er te weinig respect is van de leerlingen. Daarbij komt nog eens dat ouders zich te veel zouden mengen met het schoolgebeuren. De Paradé stelt het volgende: "Bijna de helft van de respondenten vindt het niveau van leraren niet te laag." Wat mij hier opvalt is de positieve houding die ze aanneemt ten opzichte van het lerarenberoep. Echter kan de stelling omgedraaid worden: meer dan de helft van respondenten vindt het niveau van leraren te laag. Indien je deze stelling bekijkt, komt er een ander gevoel bovendien... Verder is de publieke opinie van mening dat 'men slecht functionerende leraren te moeilijk kan ontslaan'. De respondenten zouden dan ook het beroep van leraar niet afraden aan hun kinderen. Frappant is dat men het beroep eerder zou afraden aan hun zoon. (De Paradé, 2013, p. 43)

6.1.1.4 Invloed op waardering

Volgens de geënquêteerden hebben zowel het loon als de sekse een 'invloed op de waardering' van het lerarenberoep. Een kleine 5 procent veronderstelt dat als er meer mannen in het onderwijs staan, de waardering zal stijgen. Tevens vindt De Paradé het belangrijk te vermelden dat "11,5% het eens is met de stelling 'Wie een hoog loont heeft, krijgt veel waardering'". (De Paradé, 2013, p. 43)

6.1.2 Evaluatie van het loon van beginnende leraren

Ter beoordeling van het loon van een beginnend leraar is de respondenten gevraagd een score te geven op een driepuntenschaal. Er is een beoordeling gevraagd voor de leraar kleuter, lager en secundair onderwijs (regentaat en licentiaat). Het oordeel helde eerder over naar het te weinig verdienen van de leraar. (De Paradé, 2013, p. 44)

Voor de leraar kleuteronderwijs ligt de score vrij neutraal. De publieke opinie vindt dat de leraar voldoende goed verdient voor zijn/haar werk. De leraren lager onderwijs verdienen volgens de respondenten dan weer iets te weinig. De niet-beroepsactieven stellen het nog scherper en vinden het loon te laag. Bij de leraar secundair, diploma professionele bachelor, vindt men dat men te weinig verdient. De Paradé beschouwt dit als een eigenaardigheid: "omdat men eerder aangaf dat de waardering voor leraren in dit onderwijsniveau het minst groot is." (De Paradé, 2013, p. 46) Aansluitend besluit De Paradé geen algemeenheid over de 'evaluatie van het loon van een beginnende leraar' secundair onderwijs (licentiaat). Wel ziet ze een verband tussen mensen die in het onderwijs werk(t)en en de evaluatie van het loon. Indien je nooit in het onderwijs bent tewerkgesteld, vind je dat een leraar te weinig verdient. (De Paradé, 2013, p. 46)

6.1.3 Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep

Het is niet eenvoudig om alles in hokjes te plaatsen. Mogelijks zijn er in vorige ondertitels al wat zaken besproken, die de facto ook ondergebracht kunnen worden onder de 'aantrekkelijkheid van het lerarenberoep'. Naar mijn mening heeft het geen zin deze nogmaals te herhalen, wel is het nodig de onbehandelde dingen te vermelden. (De Paradé, 2013, p. 46)

Onbesproken is 'de perceptie van de arbeidsvoorwaarden voor leraren'. Een ruime meerderheid ziet de aangename kanten van het beroep in. Toch stelt een luttele twee procent de onaangename kanten voorop. Van start gaan we met enkele aangename kanten: de 'vakantieregeling', de 'combineerbaarheid met een

gezinsleven' en de 'pensioenregeling'. Daartegenover ziet de publieke opinie de 'promotiemogelijkheden', het 'salaris' en de 'waardering door de samenleving' als negatief. Dit laatste kenmerk is contradictoir aangezien de respondenten het lerarenberoep waarderen. (De Paradé, 2013, p. 46)

6.1.4 Mate waarin leraren volgens de respondenten een bredere pedagogische opdracht hebben

Om de 'mate waarin leraren volgens de respondenten een bredere pedagogische opdracht hebben' te onderzoeken is gebruik gemaakt van dezelfde methode als van Ereprof dr. Antonia Aelterman. Globaal genomen worden de kennisgerichte opdrachten voor de pedagogische opdrachten geplaatst. 'Kinderen leren omgaan met andere kinderen' staat bovenaan het lijstje bij het kleuteronderwijs. Bij het lager staan bovenaan een pedagogische opdracht, 'kinderen leren respect en waardering te hebben voor anderen' en een vakgerichte opdracht, 'kinderen kennis bijbrengen'. En bij het secundair onderwijs bestaat er geen twijfel, overduidelijk kiezen ze voor een 'voorbereiding op verder studeren of aan het werk gaan'. (De Paradé, 2013, p. 47)

6.2 Maatschappelijke waardering van leraren bevroegd bij leraren

Idem dito met de bevraging bij de publieke opinie zijn er 124 leraren bevroegd om te peilen naar hun (eigen) maatschappelijke waardering. Van de 124 respondenten zijn er 92 daarvan een vrouw. Eveneens een ruimere groep vrouwen die de enquête heeft ingevuld. (De Paradé, 2013, p. 51)

6.2.1 Waardering voor het lerarenberoep

Aangezien de leraren zelf ondervraagd zijn, richt De Paradé haar bevraging uitsluitend op de perceptie van de waardering voor hun beroep. Als eerste wordt de 'perceptie van de maatschappelijke waardering' besproken, vervolgens de 'perceptie van de evolutie in de maatschappelijke waardering' en om te eindigen met de 'knelpunten met betrekking tot de waardering'. (De Paradé, 2013, p. 52)

6.2.1.1 Perceptie van de maatschappelijke waardering van leraren

De bespreking (en/of bevraging) van de leraar lager onderwijs is net zoals bij de publieke opinie achterwege gebleven. Voor de leraar kleuteronderwijs is er een riant waardering te ontwaren. Maar liefst 87 procent ervaart een grote waardering voor de meeste kleuterleid(st)ers en nog eens 6 procent vermoedt dat alle kleuterleid(st)ers gewaardeerd worden. Voor de leraar secundair onderwijs liggen de kaarten goed, maar hij/zij kan toch niet raken aan de hegemonie van de leraar kleuteronderwijs. De onderwijsvorm BSO en TSO scoren iets beter dan het ASO en ruim beter dan het KSO. En de leraar buitengewoon onderwijs ziet zijn inspanningen beloond met een goed rapport. Maar liefst 44 procent van de respondent-leerkrachten ziet veel waardering voor deze groep leraren en nog eens 31 procent is nog optimistischer. (De Paradé, 2013, p. 52)

6.2.1.2 Perceptie van de evolutie in de maatschappelijke waardering van leraren

De 'perceptie van de evolutie in de maatschappelijke waardering van leraren' is voor de leraar kleuteronderwijs subtiel gestegen. Voor de leraar lager en secundair onderwijs kan een daling vastgesteld worden. De Paradé spreekt van een algemene inkrimping omtrent alle onderwijsniveaus. Er is een correlatie te zien tussen het geslacht en de visie. Een vrouwelijke leraar staat iets positiever tegenover de

evolutie en denkt eerder aan een lichte stijging in waardering. Bovendien speelt het hebben van kinderen mee, zij zien eerder een toename in vergelijking met voorheen. (De Paradé, 2013, p. 54)

6.2.1.3 Knelpunten m.b.t. de waardering van het lerarenberoep

‘De mate van ontevredenheid over (de prestaties van) leraren’, ‘perceptie van de (veranderende) opdracht van de leraar’ en ‘algemene items m.b.t. waardering’ vormen samen de knelpunten en komen hieronder aanbod. (De Paradé, 2013, p. 55)

‘De mate van ontevredenheid over (de prestaties van) leraren’ is het startpunt. Quasi alle vragen omtrent dit onderwerp zijn neutraal beantwoord. Echter haalt De Paradé er twee uit: “‘Leraren zijn er dus zelf ook van overtuigd dat er meer aandacht moet zijn voor kinderen met leerproblemen’ en ‘kinderen die het thuis moeilijk hebben’.” (De Paradé, 2013, p. 55)

De respondenten geven (alook de publieke opinie) aan dat het ‘lerarenberoep de laatste twintig jaar sterk is veranderd’. Overigens brengen ze uit dat ze naast de ouders een even grote opvoedende taak opgedragen krijgen. Hierbij samenhangend vinden ze dat de verwachtingen hoog worden opgesteld. Een significant verband is te vinden tussen een oudere leraar en een leraar met kinderen. Zij zijn van mening dat een leraar van het secundair onderwijs een vakspecialist moet zijn. (De Paradé, 2013, p. 56)

Tenslotte is het nodig nog enkele algemene items te beschouwen. Flagrant is de piek bij de uitspraak: ‘als leraar leer je al doende lesgeven’, maar liefst 85 procent is het eens met deze stelling. Net zoals de publieke opinie zijn de leraren het erover eens dat ‘het moeilijk is om slecht functionerende leraren te ontslaan’. En een ruime meerderheid vindt dat de ‘leraren voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen’ en dat je als ‘leraar het respect van leerlingen en ouders moet verdienen’. (De Paradé, 2013, p. 56)

Bijkomend bespreekt De Paradé nog twee stellingen met betrekking tot een invloed van het geslacht en het loon op de waardering van het beroep. De eerste stelling: ‘Als er meer mannen in het onderwijs zouden staan, zou er meer waardering zijn voor leraren’. Hiermee ging iets meer dan de helft niet akkoord, maar een vierde was het wel eens met de uitspraak. De tweede stelling: ‘Wie een hoog loon heeft, krijgt veel waardering’. Iets minder dan de helft was het eens en 21 procent ziet een hoger loon uitmonden in een betere waardering. (De Paradé, 2013, p. 58)

6.2.2 Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep

Dezelfde werkwijze, als bij de publieke opinie, is eveneens hier aangehouden, namelijk 10 jobkenmerken staan opgelijst. De score van de ‘vakantieregeling’ schiet boven de andere kenmerken uit. Minder aantrekkelijk zijn de ‘promotiemogelijkheden’, de ‘mogelijkheden om de eigen arbeidstijd in te delen’ en ook de ‘waardering door de samenleving’. (De Paradé, 2013, p. 58)

6.2.3 Perceptie van het niveau van de leraar

De ‘perceptie van het niveau van de leraar’ is een gegeven dat enkel bij de leraren staat beschreven. Modaal genomen zien de leraren hun niveau dalen. De Paradé stelt het minder cru: “hoewel de stemmen hierbij sterk verdeeld zijn”. (De Paradé, 2013, pp. 59) Hierbij aansluitend ziet het overwicht van de respondenten de waardering en het niveau floreren wanneer iedere leraar een master zou zijn. (De Paradé, 2013, p. 59)

6.3 Maatschappelijke waardering voor leraren bevestigd bij studenten in de lerarenopleiding

Naast de publieke opinie en de leraren zijn tevens de studenten in de lerarenopleiding geënquêteerd. De steekproef van 56 studenten, waarvan drie kwart vrouwen, is allerm minst veel te noemen. Toch gaat De Paradé met deze respondenten aan de slag om een antwoord te bieden op de 'waardering van het lerarenberoep' en de 'aantrekkelijkheid van het lerarenberoep'. (De Paradé, 2013, p. 61)

6.3.1 Waardering van het lerarenberoep

Onder de 'waardering van het lerarenberoep' valt de 'perceptie van de maatschappelijke waardering van leerkrachten', de 'perceptie van de evolutie in de maatschappelijke waardering van leraren' en 'knelpunten met betrekking tot de waardering voor leraren'. (De Paradé, 2013, p. 62)

6.3.1.1 Perceptie van de maatschappelijke waardering van leerkrachten
Initieel stelt De Paradé dat de meerderheid van de studenten vindt dat er waardering is voor hun studiekeuze. Verder beschrijft ze de waardering voor de verschillende onderwijsvormen. 85 procent van de respondenten voelt aan dat er waardering is voor de leraar kleuteronderwijs. De leraren in opleiding scharen zich naast de leraren wat betreft de waardering voor de leraar secundair onderwijs. In vergelijking met de publieke opinie ligt de waardering wel degelijk lager. De student-leraren zijn van mening dat er (zeer) veel waardering bestaat voor de leraar buitengewoon onderwijs. (De Paradé, 2013, p. 63)

6.3.1.2 Perceptie van de evolutie in maatschappelijke waardering van leraren
De publieke opinie en de leraren ervaren een betere maatschappelijke waardering in vergelijking met vroeger. Desalniettemin staan de studenten neutraler tegenover deze kwestie. De Paradé verklaart dit als volgt: "Dit zou kunnen samenhangen met de lagere gemiddelde leeftijd van de respondentengroep, waardoor zij vergelijken met een nabij verleden." (De Paradé, 2013, p. 63)

6.3.1.3 Knelpunten met betrekking tot de waardering voor leraren
Het gros van de vragen omtrent de 'knelpunten met betrekking tot de waardering voor leraren' is relatief neutraal beantwoord. Wel zouden de respondenten meer aandacht willen voor 'leerlingen met leerproblemen en kinderen die het thuis moeilijk hebben'. Opnieuw komt sterk naar voor dat het beroep van leraar de 'laatste 20 jaar sterk veranderd is', dat de 'pedagogische opdracht' belangrijk is en dat je 'leert lesgeven al doende'. En dan is het nog opmerkelijk dat de student enkel 'een zoon zou afraden om leraar te worden'.

6.3.2 Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep

De leraren in spe staan negatief tegenover het loon van een leraar. Immers achten ze het loon weinig invloedrijk op de waardering. De 10 jobkenmerken blijken soortgelijk te zijn beantwoord. De 'vakantieregeling' en de 'combineerbaarheid met het gezinsleven' worden als positief ervaren. Daartegenover stellen de geënquêteerden de 'promotiemogelijkheden', de 'waardering door de samenleving' en het 'salaris' als negatief.

7 Survey-onderzoek: de waardering van de leraar in de maatschappij

Zoals van tevoren vermeld, volgt na de literatuurstudie met daarin voorgaand onderzoek van Ereprof dr. Antonia Aelterman en Daphne De Paradé, nu het survey-onderzoek. Hoewel de originele enquêtes niet (meer) verkregen konden worden, is er desalniettemin een poging ondernomen om de enquête(s) te reconstrueren. Op basis van de bespreking en resultatenweergave in beide naslagwerken (zie hoofdstuk 5 en 6) is getracht een zo goed mogelijke kopie te maken van de vragenlijst.

Het survey-onderzoek van deze bachelorproef bevat een relatief uitgebreide vragenlijst van maar liefst 98 vragen, onderverdeeld in vijf delen. Veertien vragen vormen het eerste onderdeel, namelijk de 'respondentkenmerken' waar later de significantie op zal nagegaan worden. De overige vier delen handelen over het 'functioneren van de leraar', de 'maatschappelijke waardering van de leraar', de 'persoonlijke waardering over de leraar' en de 'opvattingen van de opdracht van de leraar'.

Tussen 10 november 2017 en 6 februari 2018 hebben 1002 individuen de online enquête ingevuld. Na controle op eventuele fouten is dit aantal uiteindelijk teruggezet naar 1000 geënquêteerden. De ondervraagden zijn een uiteenlopende verspreiding van onder andere mensen die totaal geen connectie hebben met het onderwijs, maar daarnaast ook leraren en bijkomend studenten aan de lerarenopleiding. De vragenlijst is verspreid via mail naar studenten uit de lerarenopleiding VIVES Torhout en Brugge en Odisee Gent. Eveneens via mail zijn de leraren van volgende scholen aangeschreven: Instituut Zusters Maricolen Maldegem (kleuter, lagere en secundaire school), VBS De Klei(t)heuvel (lagere school), Sint-Lutgardis Instituut Zomergem (secundaire school), Sint-Medardus Ursel (lagere school) en Emmaüs Instituut Aalter (lager en secundaire school). Daarnaast is de enquête opgepikt door 'Veranderwijs.nu', waar het op de site, Facebookpagina en Twitteraccount heeft gestaan. Tenslotte heeft de enquête op het persoonlijke Facebookaccount van Aron Decuyper gestaan, met als gevolg dat het enkele malen gedeeld is door andere gebruikers.

7.1 Respondentkenmerken

Initieel in de bespreking zullen de respondentkenmerken weergegeven en besproken staan. Volgende vraag wordt hier beantwoord: wie heeft de enquête ingevuld? Vanzelfsprekend dient dit iets meer detaillistisch benaderd te worden. Enkele prominente factoren staan besproken daarnaast staan correlerende zaken geclusterd om tot een duidelijk overzicht te komen. Het gaat om volgende respondentkenmerken: de 'seks', de 'interesse in het onderwijs', de 'leeftijd', het 'diploma en loon', de 'kinderen' en tot slot de 'eigen schoolbeleving'.

Het is noodzakelijk om deze kenmerken vooraf te behandelen om vanuit deze basis verder onderzoek te verrichten. Aansluitend komt een onderzoek naar allerlei facetten die de waardering van de leraar bepalen. De vier delen van de enquête zullen teruggevonden worden in onderstaande bespreking: 'functioneren van de leraar', de 'maatschappelijke waardering van de leraar', de 'persoonlijke waardering over de leraar' en de 'opvattingen van de opdracht van de leraar'. Om zo te komen tot een al dan niet sluitend antwoord op de centrale vraag van deze bachelorproef: is er waardering ten opzichte van de leraar?

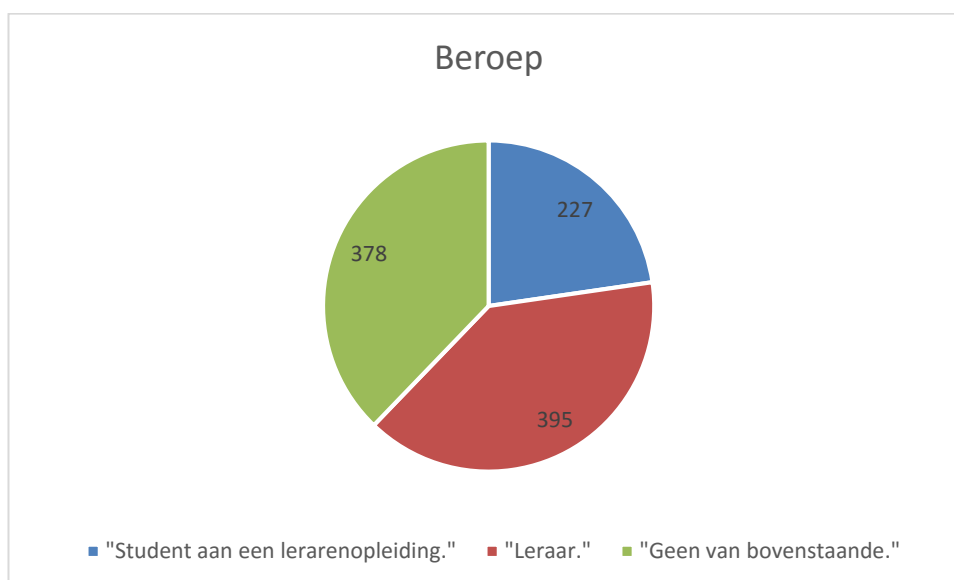
7.1.1 Sekse

Op een totaal van 1000 ondervraagden hebben er maar liefst 758 vrouwen de enquête ingevuld. Dit is een beduidend groter aantal dan de andere sekse, met 237. Als respondent kreeg je eveneens de mogelijkheid om te kiezen voor een derde mogelijkheid: 'ander'. Deze laatste keuze is 5 keer aangeklikt.

7.1.2 Interesse in het onderwijs

Om het verschil te kunnen beschouwen tussen de waardering van verschillende groepen, diende men aan te duiden tot welke groep men behoort. De groepen zijn: 'student aan de lerarenopleiding', 'leraar' en 'geen van bovenstaande'. Er is een goede verdeling bekomen van de drie verzamelingen (zie illustratie 23). Circa 20 procent (227 respondenten) heeft aangegeven 'student aan de lerarenopleiding' te zijn, de overige twee groepen hebben eenieder een aandeel van 40 procent (respectievelijk 395 en 378 respondenten).

Illustratie 23: Beroep ("student aan een lerarenopleiding", "leraar" "of geen van bovenstaande")

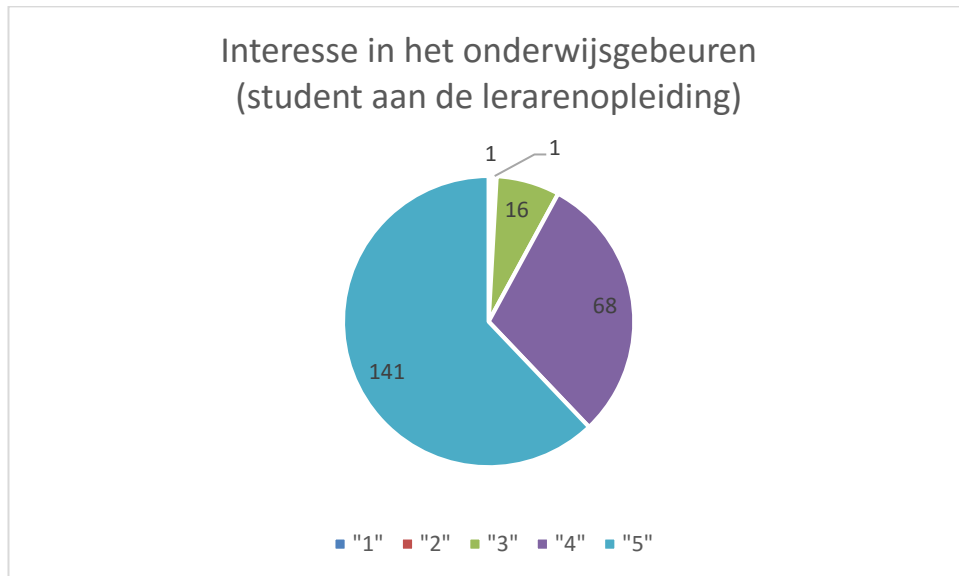


Aansluitend bij de mogelijke tewerkstelling of studie in het onderwijs staat de interesse in het onderwijsgebeuren: de geënquêteerden hebben over het algemeen een grote interesse in het onderwijs. Plusminus 80 procent is dan ook 'leraar' of 'student aan de lerarenopleiding'. Dit percentage kan in verband staan met de 78 procent van de respondenten, die aan gaf een grote tot zeer grote interesse te hebben.

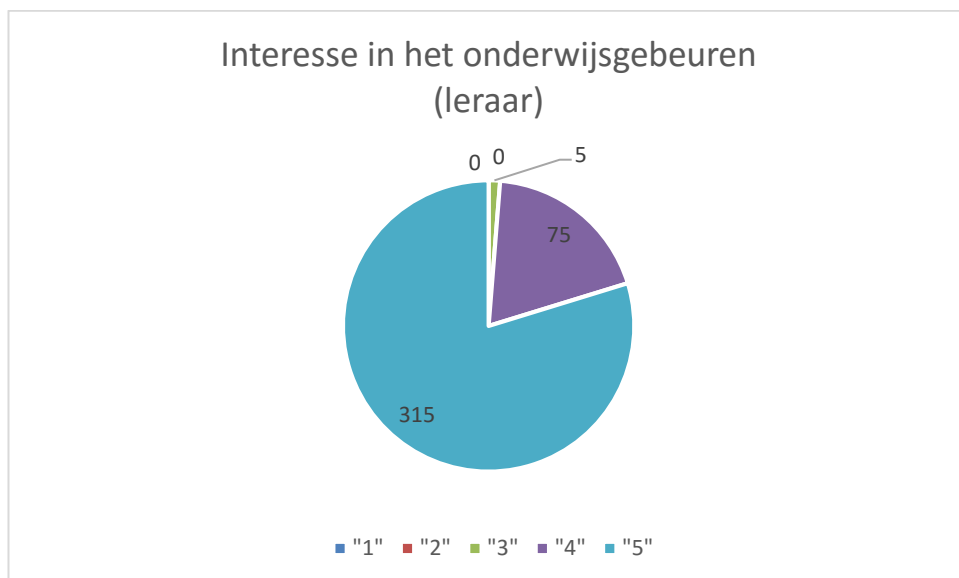
Zo is in de cirkeldiagrammen (zie illustratie 24, 25 en 26) het verschil in waardering te zien. Bij het diagram van de 'student aan de lerarenopleiding' vallen de grote aandelen van de score '4' en '5' sterk op, waar voor de 'leraar' het percentage nog hoger ligt. Echter is de verdeling bij de 'geen van bovenstaande' meer gespreid over de overige scores. Kortom de hoge score is wel degelijk te danken aan de 'leraar' of aan de 'student aan de lerarenopleiding'.

Het hoge aantal geïnteresseerden in het onderwijs lijkt me een logisch gevolg aangezien de enquête mogelijks enige weerslag kan hebben op het onderwijs. Dit geeft hoogstwaarschijnlijk de doorslag voor mensen, met enige link met het onderwijsgebeuren, om de enquête in te vullen. De mensen die geen of minder belang hechten aan het onderwijs zullen deze vragenlijst (potentieel) eerder links laten liggen.

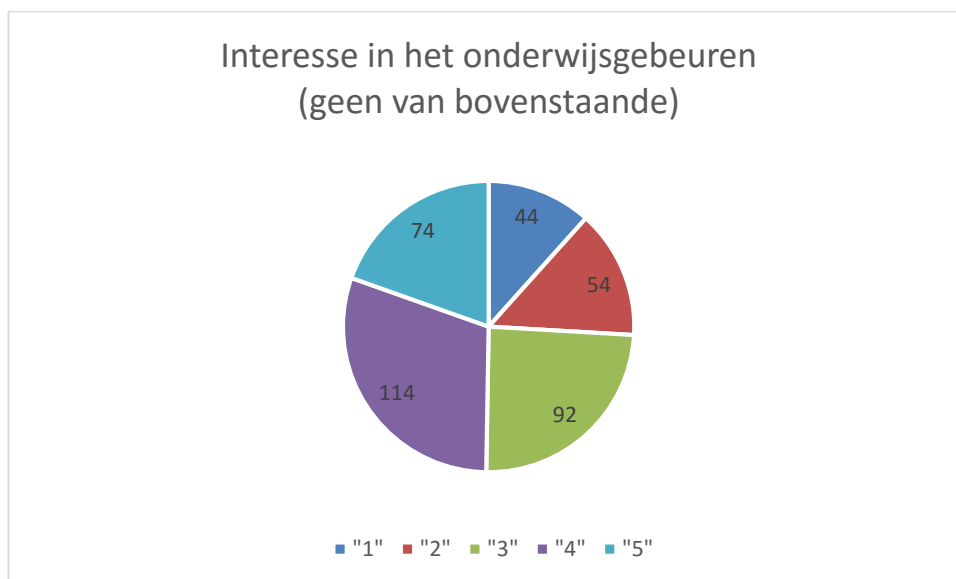
Illustratie 24: Interesse in het onderwijsgebeuren (student aan de lerarenopleiding) (5-puntenschaal: "1" = "laag", "5" = "hoog")



Illustratie 25: Interesse in het onderwijsgebeuren (leraar) (5-puntenschaal: "1" = "laag", "5" = "hoog")



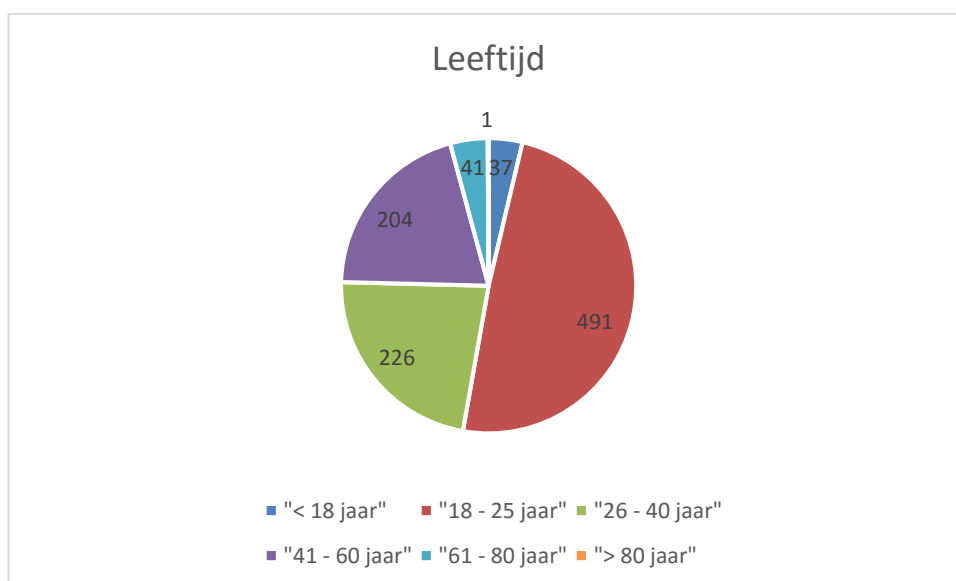
Illustratie 26: Interesse in het onderwijsgebeuren (geen van bovenstaande) (5-puntenschaal: "1" = "laag", "5" = "hoog")



7.1.3 Leeftijd

Qua leeftijd is de groep van '18 tot 25 jaar' de grootste (zie illustratie 27) met de bijna de helft van de respondenten. Vervolgens zijn de twee daaropvolgende groepen ('26 – 40 jaar' en '41 – 60 jaar') goed vertegenwoordigd met elk meer dan 20 procent. De aanzienlijke bijdrage van de leeftijdsgroep '18 tot 25 jaar' is te verklaren door de 208 respondent, die studeren voor leerkracht. Een volgende mogelijke verklaring is het feit dat Aron Decuyper eveneens tot deze leeftijdscategorie behoort. Daardoor zou het kunnen dat leeftijdsgenoten eerder geneigd zijn om de vragenlijst in te vullen. Een laatste verklaring kan gevonden worden in het gebruik van het medium. Er is gebruik gemaakt van een online vragenlijst dat vooral verstuurd is via mail en te vinden is geweest op het web (denk maar aan Veranderwijs.nu, Twitter en Facebook).

Illustratie 27: Leeftijd (" < 18 jaar", "18 – 25 jaar", "26 – 40 jaar", "41 – 60 jaar", "61 – 80 jaar" of " > 80 jaar")



7.1.4 Diploma en loon

457 respondenten heeft een bacheloropleiding beëindigd, 330 bezit een diploma secundair onderwijs en nog eens 201 heeft een masteropleiding afgewerkt. Slechts 12 hebben uitsluitend hun diploma van het lager onderwijs behaald. Wederom kan een verklaring gevonden worden bij het soort groep waartoe het grootste gedeelte behoort. De opleiding tot leraar is (in het gros van de gevallen) een bacheloropleiding. De leraren in het onderwijsveld zullen dus voornamelijk een bachelordiploma bezitten. De studenten aan de lerarenopleiding hebben deze bacheloropleiding nog niet voltooid en kunnen dus enkel hun diploma van het secundair onderwijs voorleggen.

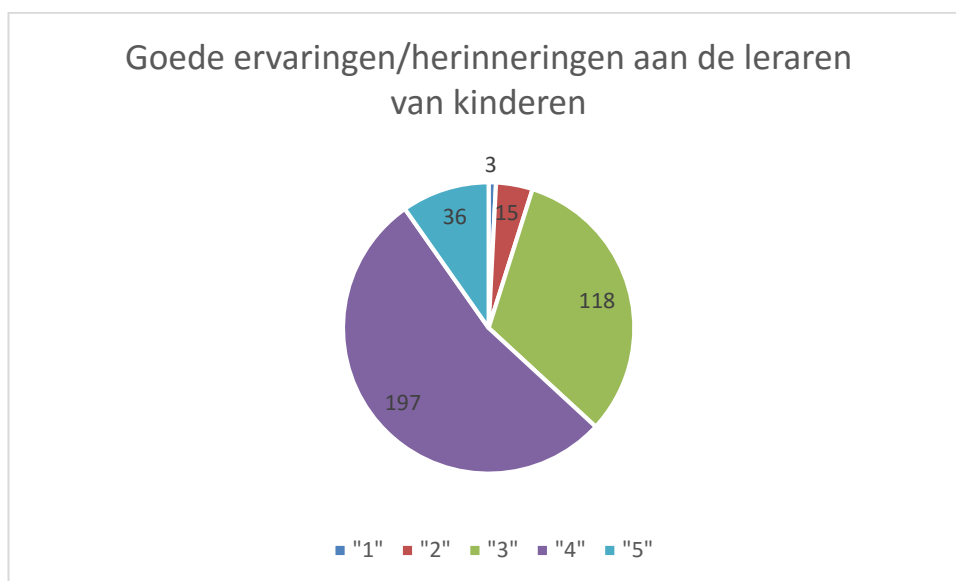
In verband met het diploma staat het loon. Iets meer dan 40 procent van de ondervraagden verdient nog geen geld. Daarvan is dan ook nog meer dan de helft tot nu toe bezig aan zijn opleiding als leraar. De overige geënquêteerden verdienen tussen de '1200 en 2700 euro' (netto). Met 23 procent verdient de grootste verdiende groep tussen '1701 en 2200 euro'.

Quasi de helft van de respondenten geeft aan dat ze nu tewerkgesteld zijn in het onderwijs. Het loon van een leraar kleuter, lager en secundair onderwijs ligt in de lijn van bovenstaande constatering. Een loon van een leraar is te vinden tussen '1701 en 2200 euro'. Deze relatie verklaart zo het loon van de grootste groep.

7.1.5 Kinderen

Van de 1000 ondervraagden zijn er een kleine 40 procent met kinderen, hetzij plusmama/pluspapa (369 respondenten). Deze ouders hebben goede ervaringen met de school van hun kinderen (zie illustratie 28). Slechts 5 procent geeft een slechte, tot zeer slechte waardering aan de school. De ouders geven vooral aan dat ze matige tot goede ervaringen/herinneringen hebben met de school van hun kinderen. Slechts een kleine 10 procent (36 respondenten) geeft aan dat ze uitermate positief staat tegenover deze school. Wel hoort opgemerkt te worden dat er haast geen respondenten een score onder het gemiddelde geven. Hetgeen dus sterk aangeeft hoe positief men tegenover de school van hun kinderen staat.

Illustratie 28: Goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van kinderen (5-puntenschaal: "1" = "aan geen enkele leraar", "5" = "aan alle leraren")

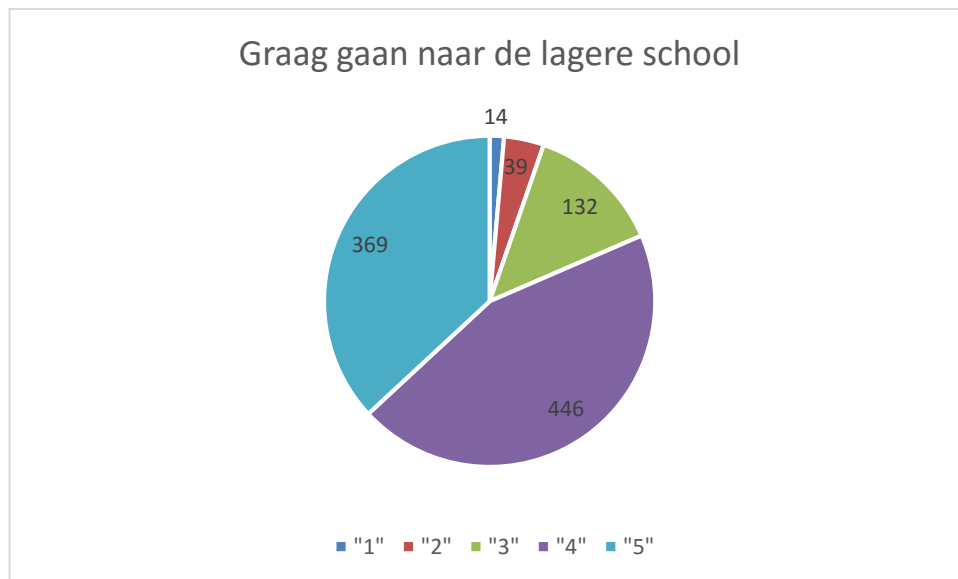


7.1.6 Eigen schoolbeleving

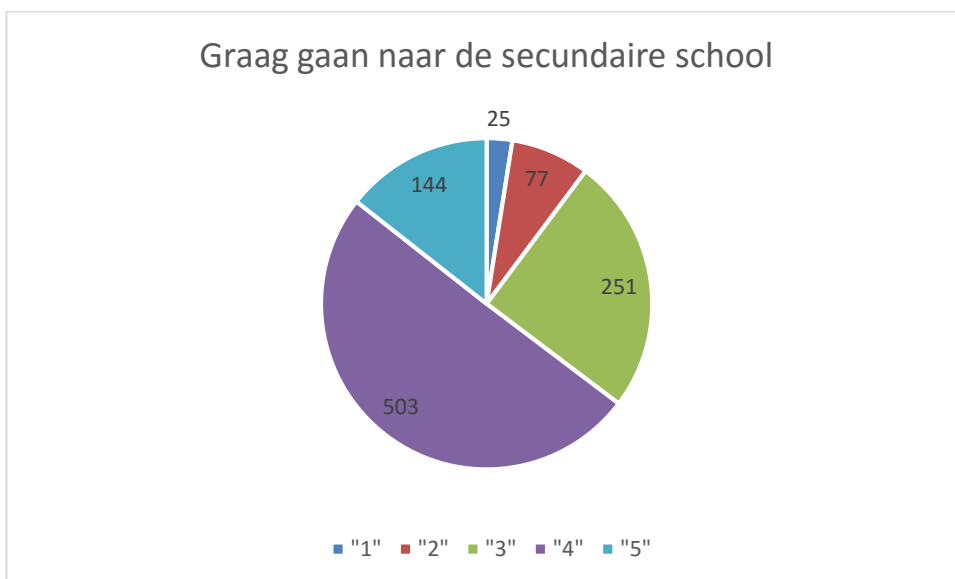
Een laatste, maar zeker geen onbelangrijk respondentkenmerk is de eigen schoolbeleving. Door het aangeven van deze perceptie kan een positie ten opzichte van het onderwijs ontward worden. De eigen beleving kan hierin mogelijks een pertinente rol spelen. Het kan gezien worden als de bril van waaruit men kijkt naar het onderwijsgebeuren en kan dus bepalend zijn bij het geven van bepaalde antwoordtendensen op de enquête.

De eigen schoolbeleving is gemeten door een cluster van vier vragen: 'Ik ging graag naar de lagere school', 'Ik ging graag naar de secundaire school', 'Ik heb goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van de lagere school' en 'Ik heb goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van de secundaire school'. Globaal genomen gingen de ondervraagden graag tot zeer graag naar school. Niettemin is er een discrepantie te vinden tussen de lagere en de secundaire school. Relatief gezien ging men liever naar de lager school. Zo staat een kwart van de respondenten eerder neutraal bij het graag gaan naar de secundaire school. 57 procent van de geënquêteerden heeft goede ervaringen met zijn leraar van de lagere school. Ten opzichte van 52 procent van de secundaire school is, kan dus een daling van 5 procent waargenomen worden. Ze staan eveneens neutraler, een verschil van 10 procent, ten opzichte van de leraar van het secundair. Bijgevolg ervaren dubbel zoveel mensen hun leraar lager onderwijs als zeer goed, dan tegenover de leraar secundair.

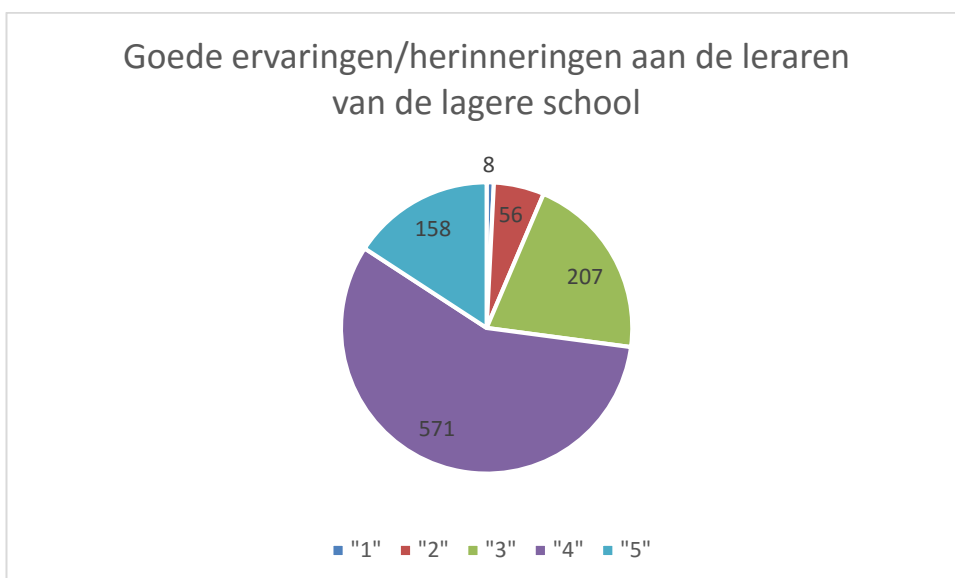
Illustratie 29: Graag gaan naar de lagere school (5-puntenschaal: "1" = "helemaal niet graag", "5" = "zeer graag")



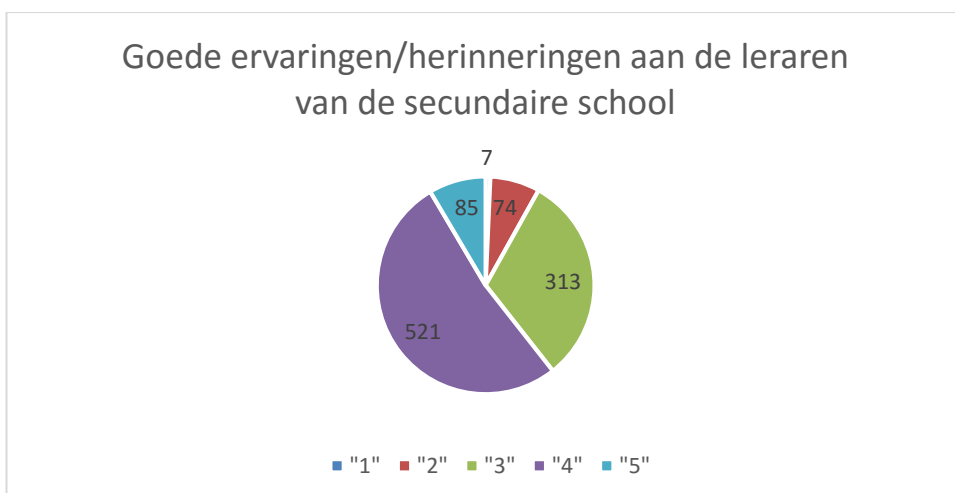
Illustratie 30: Graag gaan naar de secundaire school (5-puntenschaal: "1" = "helemaal niet graag", "5" = "zeer graag")



Illustratie 31: Goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van de lagere school (5-puntenschaal: "1" = "aan geen enkele leraar", "5" = "aan alle leraren")



Illustratie 32: Goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van de secundaire school (5-puntenschaal: "1" = "aan geen enkele leraar", "5" = "aan alle leraren")



7.2 Functioneren van de leraar

Het functioneren van de leraar handelt over een aantal elementen met betrekking tot hoe de leraar zijn werk uitvoert. Het is de manier waarop de leraar vanuit zijn functie handelt. Na de bespreking van de knelpunten, volgt er een bespreking over de vooroordelen van het lerarenberoep. Ter afsluiting volgt nog een prominente vraag met betrekking tot de invloed van het geslacht op de waardering van de leerkracht.

Met als doel een duidelijk overzicht te behouden op de zaken, worden niet alle vragen in verband met een bepaalde stelling op gesomd. Vandaar is de keuze gemaakt hieronder uitsluitend de essentie te presenteren.

7.2.1 Knelpunten met betrekking tot de waardering van de leraar

Een eerste element dat aan bod komt bij het functioneren van de leraar zijn de knelpunten met betrekking tot de waardering van de leraar. Hierin zijn een aantal vragen geclusterd met als doel een adequaat beeld weer te geven van mogelijke knelpunten. Het gaat onder meer over deze vragen: 'Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren?', ik vind dat leraren te veel eisen van hun leerlingen?', ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben?', etc.

De overgrote meerderheid vindt dat de leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren én aan hen die het thuis moeilijk hebben. Daarenboven stellen ze dat de leraar niet te veel eist van zijn/haar leerlingen én vinden ze niet dat er te weinig rekening wordt gehouden met de verwachtingen van de ouders. Opvallend is de neutrale houding ten opzichte van de (mogelijke) bekommerning van leraren wat de leerlingen na schooltijd doen.

7.2.2 Vooroordelen ten opzichte van het lerarenberoep

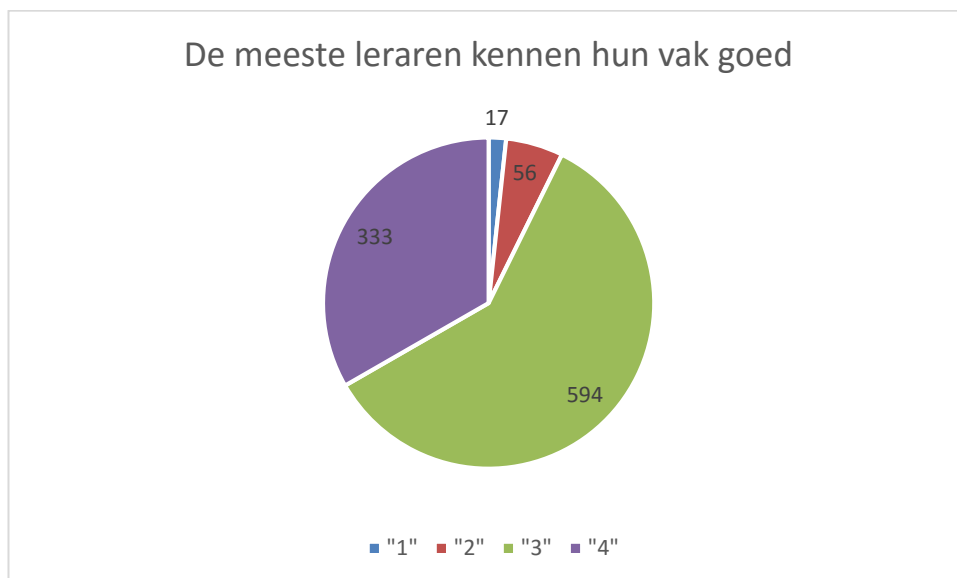
Hieronder zullen een aantal heikele punten aangekaart worden. Onder meer zal de mening van de respondenten gevraagd worden over het eventueel vervallen in routine van een leraar, het beroep van leraar dat een luxejob is of dat leraren eerder conservatief zijn ingesteld.

Allereerst meent maar liefst 65 procent dat het lerarenberoep een veeleisend beroep is. Met nog eens een kwart dat stelt dat het beroep eerder veeleisend is, vinden de respondenten leraar zijn niet zo eenvoudig. Ze herkennen bijgevolg wel degelijk de moeilijkheid. Hierbij aansluitend is een hoge score te vinden bij de uitdagendheid. 88 procent erkent dat het lerarenberoep (eerder) uitdagend is. Wel is er iets minder eenstemmigheid te vinden omtrent de stelling of een leraar een luxejob heeft. Hoewel driekwart het (eerder) oneens is, dan is toch 20 procent het eerder eens met deze stelling.

Ten tweede zijn nog een aantal mogelijke kenmerken van een leraar gegeven waarop de ondervraagden konden aangeven of het gekoppeld is met de leraar. Onder andere is gevraagd of de leraar enthousiast is, idealistisch of conservatief, maar ook individualistisch, gefrustreerd of tevreden. Heersend is de neutraliteit van de respondenten. Bijvoorbeeld bij idealistisch is iets minder dan de helft het eerder eens met de stelling, maar daartegenover is 40 procent het eerder oneens. Ietwat overhellend naar één kant zijn de kenmerken tevredenheid en enthousiasme. Zo ziet 65 procent de leraar eerder als tevreden over zijn beroep, en is 63 procent het eerder eens dat een leraar enthousiast is.

En ten slotte zijn er nog twee kenmerken die horen vermeld te worden. Ruim 90 procent van de geënquêteerden vindt dat de leraar zijn vak (eerder) goed kent. Daarbij stelt 80 procent dat de leraar zich inzet voor de school waarin hij/zij lesgeeft.

Illustratie 33: De meeste leraren kennen hun vak goed (4-puntenschaal: "1" = "oneens", "5" = "eens")



7.2.3 Mannen in het onderwijs

Zoals algemeen bekend staan er vooral vrouwen in het onderwijsgebied (zie hoofdstuk 1). Is er zodoende een nood aan meer mannen in het onderwijs? Hieraan gekoppeld is tevens de volgende vraag gesteld aan de respondenten: 'Als er meer mannen in het onderwijs zouden staan, zou de waardering van de leraar hoger zijn?' Indien beide vragen positief zouden beantwoord zijn, zou dit een relatief 'eenvoudige' oplossing teweegbrengen. Het enige wat bijgevolg moet veranderen, is een instroom van mannelijke leraren. Hierdoor zal de waardering van het lerarenberoep gevoelig stijgen.

Na de spanning te hebben opgebouwd, is het op zijn plaats te komen met de scores. De respondenten zijn het niet uitgesproken eens over de nood aan meer mannen. Meer dan een kwart is het eens met de stelling en verder is nog een kleine 35 procent het eerder eens. Maar derhalve blijkt dat 28 procent het eerder oneens is. Dus, meer mannen in het onderwijs zouden welkom zijn, maar het zou geen ramp zijn mocht het sekseverschil zo blijven.

Een eerste vraag is reeds (overwegend) positief beantwoord, maar wat met de tweede vraag? Grotendeels hield de mening van de ondervraagden over naar het (eerder) oneens zijn, met samen 71,5 procent. Een kleine 20 procent ziet eerder wel een invloed van de mannen op de waardering van de leraar. Slechts 9 procent is het eens met de stelling. Door het grote aantal respondenten dat vrouw is, zou dit potentieel een vertekend beeld kunnen geven.

7.3 Maatschappelijke waardering van de leraar

Na de respondentkenmerken en het functioneren van de leraar, komt nu de maatschappelijke waardering van de leraar ter sprake. Concreet gaat het hierin over de waardering, die hoofdzakelijk heerst in de maatschappij. Neem echter wel in acht dat de vragenlijst zodoende aan de respondenten heeft gevraagd hoe zij de

waardering van de maatschappij ervaren. Er is hier zodoende niet gepeild naar hun eigen waardering voor de leraar.

Dit onderdeel bestaat uit twee grote compartimenten. Allereerst zal het gaan over de media, de kranten en de televisie, en hun invloed op de perceptie van de leraar. Ten tweede zullen de verschillende soorten leraren vergeleken worden met vroeger. Dit laatste sluit nauw aan met het volgende onderdeel: de persoonlijke waardering over de leraar.

7.3.1 Invloed van media op de waardering

Zoals zo-even gezegd is, zal het om te beginnen gaan over de invloed van de media. In de vragenlijst zijn een aantal stellingen hier omtrent doorgenomen: 'De kranten en tv zouden wat meer aandacht moeten besteden aan het beroep van de leraar.', 'De kranten en tv verspreiden verkeerde informatie over leraren.', 'De mening van de leraren komt voldoende aan bod in de kranten en op de tv.', etc.

Wat hier opnieuw andermaal in het oog springt is de terugkerende neutraliteit ten aanzien van deze vragen. Zoals daar zijn de vraag dat tv- en krantenjournalisten hun best doen om de meningen van de leraren correct weer te geven. 50 procent van de respondenten is het eerder oneens, maar 35 procent ziet het anders. Deze laatste groep is het eerder eens met deze vraag.

Ondanks de neutraliteit kunnen toch een aantal zaken afgeleid worden. Aldus vinden de ondervraagden dat de mening van de leraren niet voldoende aan bod komt in de media. Zodoende is de meerderheid het eens dat de kranten en de televisie meer moeten berichten over scholen waar alles goed verloopt.

7.3.2 In vergelijking met vroeger

Belangwekkend is een vergelijking te maken van de perceptie van de waardering van de leraar nu ten opzichte van vroeger. Er volgt hieronder een toetsing van de perceptie omtrent de leraar kleuter, lager en secundair onderwijs. Algemeen is te zien dat het niet eenvoudig is om een bepaalde trend te ontwarren.

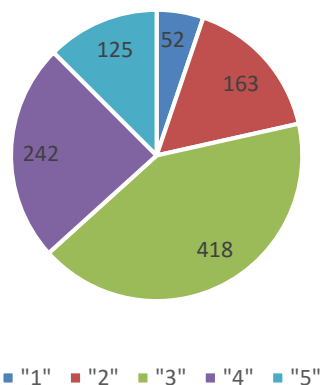
Indien er gekeken wordt naar het grootste percentage, beschouw je dat de respondent vindt dat er noch een stijging noch een daling te merken valt in de waardering van de leraar. Hierin zie je een daling naargelang de hogere graad. Zo start men met 42 procent, bij de leraar van de lagere school is dat 39 procent en ten slotte bij de leraar secundair onderwijs is het nog maar 33 procent.

Indien er wordt gekeken naar het percentage van de respondenten, die stelden dat de waardering in vergelijking met vroeger zeer sterk veranderd is, dan is er een stijging te zien naargelang de hogere graad. Bij de kleuterleid(st)er deelt 12,5 procent bovenstaande mening, de leraar lager onderwijs doet het beter met een kleine 16 procent. Maar de leraar secundair onderwijs topt nog hogere toppen met maar liefst een kwart van de respondenten.

Om volledig te zijn: een gelijkaardige stijging is te vinden over de hogere graden in de vraag dat de waardering veranderd is. Volgende percentages tonen dit aan: 24 procent voor de leraar kleuteronderwijs, 34 bij de leraar lager onderwijs en een gelijkaardig percentage voor de leraar secundair onderwijs: 33 procent. Bijgevolg is een gelijkaardige trend te zien. Initieel een grote sprong van kleuter naar lager, maar die zich niet volledig doorzet en dus stagneert rond 33 à 34 procent.

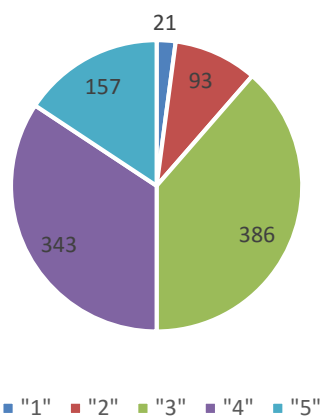
Illustratie 34: In vergelijking met vroeger is de waardering voor de leraar kleuteronderwijs (5-puntenschaal: "1" = "veel minder", "5" = "nu veel minder")

In vergelijking met vroeger is de waardering voor de leraar kleuteronderwijs



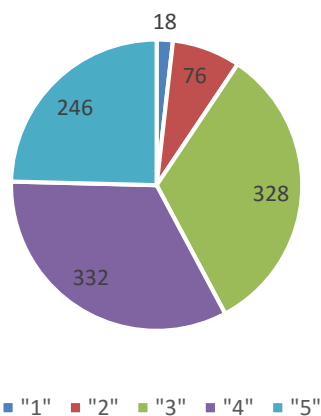
Illustratie 35: In vergelijking met vroeger is de waardering voor de leraar lager onderwijs (5-puntenschaal: "1" = "veel minder", "5" = "nu veel minder")

In vergelijking met vroeger is de waardering voor de leraar lager onderwijs



Illustratie 36: In vergelijking met vroeger is de waardering voor de leraar secundair onderwijs (5-puntenschaal: "1" = "veel minder", "5" = "nu veel minder")

In vergelijking met vroeger is de waardering voor de leraar secundair onderwijs



7.4 Persoonlijke waardering over de leraar

De persoonlijke waardering over de leraar; hoe staat men tegenover de leraar? Het begrip leraar staat in de titel algemeen weergegeven. Indien een antwoord hoort geformuleerd te worden, dan zullen alle facetten moeten worden beschouwd.

Hoe staat men tegenover de leraar kleuter, lager, secundair en buitengewoon onderwijs. Eveneens kan een opsplitsing gemaakt worden bij de leraar secundair onderwijs. Door het blijven bestaan van tussenschotten in het secundair kan gepeild worden naar de leraar ASO, BSO, TSO en KSO. Ten slotte komt er nog een onderdeel aan bod dat de waardering van het lerarenberoep vergelijkt met deze van vroeger. Uiteindelijk wordt er afgesloten met de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. De 10 jobkenmerken, of hier 9, staan ter discussie.

7.4.1 Waardering leraar

De waardering van de leraar zakt naarmate de hogere graad van het gegeven onderwijs. Van 54 procent die een kleuterleid(st)er zeer hoog waardeert, naar 44 procent voor de leraar lager onderwijs en 38 procent voor de leraar secundair onderwijs. Hierbij springt echter de leraar van het buitengewoon onderwijs uit. 70 procent van de respondenten geeft aan dat ze zeer hoge waardering hebben voor laatstgenoemde leraar.

7.4.2 De leraar secundair onderwijs

De leraar secundair onderwijs is reeds relatief ten opzichte van de andere besproken en komt daarin niet sterk naar voor. Dit geeft mogelijk een vertekend beeld, vermits de waardering van de leraar secundair niet uitermate erbarmelijk is. Zo geeft 80 procent aan dat ze veel tot zeer veel waardering heeft. Slechts een kleine 4 procent geeft een score onder het gemiddelde.

Het secundair onderwijs bestaat uit verschillende segmenten: het ASO, het BSO, het TSO en het KSO. Onderling zijn er bovendien verschillen vast te stellen. De grootste waardering gaat naar de leraar BSO, 52 procent geeft aan een zeer grote waardering te hebben. Daarna volgen het TSO, het KSO om af te sluiten met het ASO, met respectievelijk 40, 32 en 30 procent bij de hoogste waardering.

7.4.3 Aantrekkelijkheid van het lerarenberoep

Ereprof dr. Antonia Aelterman en Daphne De Paradé hebben 10 jobkenmerken van het lerarenberoep bevroegd. In deze studie zal echter maar de nadruk liggen op 9 kenmerken. Het tiende, en dus uitvallende kenmerk is de 'waardering door de samenleving'. Dit laatste kenmerk is er bewust van tussen gelaten met als reden dat dit een te algemene beschrijving is. Hierdoor zou het nooit enige relevante betekenis kunnen geven over de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. Eveneens is dit ook de hoofdvraag van deze bachelorproef. En zoals eerder gezegd, kan dit begrip te weinig gevat worden. Met andere woorden het zou eenvoudig zijn om uitsluitend één vraag te stellen om zo het adequate antwoord te bekomen van de bachelorproef. Om de waardering van de samenleving te bepalen is er onderzoek in meerdere facetten nodig.

De overige kenmerken zijn de volgende: het 'salaris', de 'vakantieregeling', de 'kansen op een vaste benoeming', de 'pensioenregeling', het 'aantal werkuren per week', de 'promotiemogelijkheden', de 'combineerbaarheid van het beroep met een familiaal leven', de 'mogelijkheden tot bijscholing' en de 'mogelijkheden om de eigen arbeidstijd in te delen'.

De 'vakantieregeling' en de 'combineerbaarheid van het beroep met een familiaal leven' zijn de twee kenmerken die sterk de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep positief beïnvloeden. In contrast staan de 'promotiemogelijkheden', die zijn voor de meeste respondenten niet aantrekkelijk. Bijgevolg halen ze de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep naar beneden en beïnvloeden ze dus het lerarenberoep negatief.

De overige kenmerken worden algemeen als neutraal beschouwd. Wat nogal opvalt is de gelijke verdeling van de respondenten ten opzichte van de 'kansen op een vaste benoeming'. 33 procent vindt het niet aantrekkelijk, 32 procent vindt het wel degelijk aantrekkelijk én de overige 35 procent staat neutraal jegens bovenstaande kwestie.

7.4.4 Algemene items met betrekking tot de waardering

Niet iedere vraag kan in een hokje ondergebracht worden, vandaar komen hieronder nog een aantal items aan bod. Het is echter stellig niet zo doordat het nergens kan bijgeplaatst worden, het minder relevant is voor het onderwerp. Het heeft onder meer te maken met volgende vragen: 'Ik vind dat leerlingen respect hebben voor hun leraren.', 'Ik vind dat ouders zich te veel moeien met wat in de klas en op school gebeurt.', 'Volgens mij hebben de media een grotere invloed op de jeugd dan het onderwijs.', etc.

Om te beginnen staan beknopt de minder frappante zaken weergegeven, het gaat over neutrale antwoorden. Zo kunnen hierna de opvallende zaken uitgediept worden. De respondenten staan bijvoorbeeld neutraal tegenover het gegeven dat leerlingen respect moeten hebben voor hun leraar, of tegenover het respect dat de leraar moet verdienen van ouders. Ondanks de neutrale houding ten opzichte van respect bij vorige items, vinden de ondervraagden wel dat je als leraar het respect van je leerlingen moet verdienen, maar dat de leerlingen voor al hun leraren respect moet hebben.

Vervolgens, om de naam van de ondertitel alle eer aan te doen, volgt nog een allegaartje van items. Volgens de respondenten hebben de media een grotere invloed op de jeugd dan het onderwijs. Tevens stelt bijna iedereen, meer dan 90 procent, dat je leert lesgeven al doende. Je leert met andere woorden het vak uitsluitend door les te geven. 75 procent staat achter de mening dat het (te) moeilijk is om een leraar te ontslaan, die zijn werk niet goed doet. Wel stelt men overwegend dat hij/zij te weinig wordt gecontroleerd. Dit lijkt op het eerste zicht tegenstrijdig, nochtans hangen beide samen. Zo wil men dat er gekeken wordt of het werk goed gedaan wordt. Indien dit niet het geval zou zijn, dan kan men ingrijpen. En dan nog dit: over het algemeen is gevonden dat de leraren voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen.

Tot slot valt nog te vermelden of het geslacht van je kind enige invloed heeft bij het aanraden van het lerarenberoep. Allereerst staan de geënquêteerden zeer neutraal tegenover het aanraden van het beroep. En dit laatste geldt voor beide, zowel een dochter als een zoon. Er is een miniem verschil te ontdekken tussen beide seksen. 51,7 procent zou het zijn of haar dochter aanraden, bij de zoon is dit percentage slechts 50,2. Beide cijfers duiden aanschouwelijk op de afzijdigheid van de ondervraagden.

7.5 Opvattingen over de opdracht van de leraar

Het laatste onderdeel gaat over de opvattingen van de opdracht van de leraar. In concreto gaat het over zaken zoals het al dan niet hard werken van de leraren, of de leraren een opvoedende taken hebben, of over het loon van de leraar, etc.

7.5.1 Opvattingen van de opdracht

Bijna 70 procent van de respondenten vindt dat het werk van leraren zich niet beperkt tot uitsluitend lesgeven, er is veel werk buiten de les. Dit betekent echter niet dat onder andere het voorbereidend werk, contact met ouders en andere leraren en dergelijke erkend worden. Het percentage is gevoelig omhoog gebracht door de leraren en de studenten aan de lerarenopleiding, de overige respondenten geven op dit item een lagere score. Hetzelfde valt te zien bij de vraag of leraren minder dan 38 uur per week werken. De leraren geven aan dat ze er meer werken, de studenten besluiten eerder neutraal, maar de andere neigen eerder naar minder dan 38 uur per week. Nog frappanter is het verschil tussen de uitkomst op de vraag of leraren hard moeten werken. De leraar is er met 77 procent rotsvast van overtuigd, de andere veel minder met nog geen 23 procent.

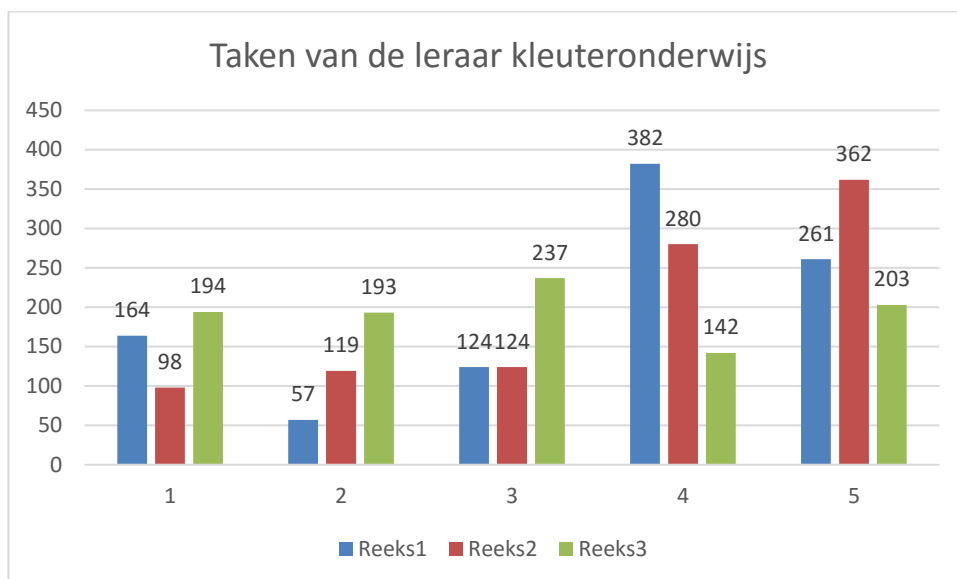
7.5.2 De taken van de leraar

Om de taken van de leraar te onderzoeken heeft de geënquêteerde telkens voor de leraar kleuter, lager en secundair onderwijs de keuze uit een vijftal mogelijkheden. Ze duiden voor iedere leraar hun top 3 aan. Voor de leraar kleuteronderwijs springen de volgende taken eruit: 'ervoor zorgen dat kinderen zich zelfstandig ontwikkelen', gevolgd door 'kinderen leren omgaan met andere kinderen'. De belangrijkste taak voor de leraar lager onderwijs is overduidelijk: 'kinderen kennis bijbrengen'. En tenslotte is het opnieuw overduidelijk bij de leraar secundair onderwijs, daar kiest 45 procent voor 'jongeren voorbereiden op verdere studie of beroepsleven'. Opvallend is de consistentie tussen de verschillende subgroepen (leraar, student aan de lerarenopleiding en overige).

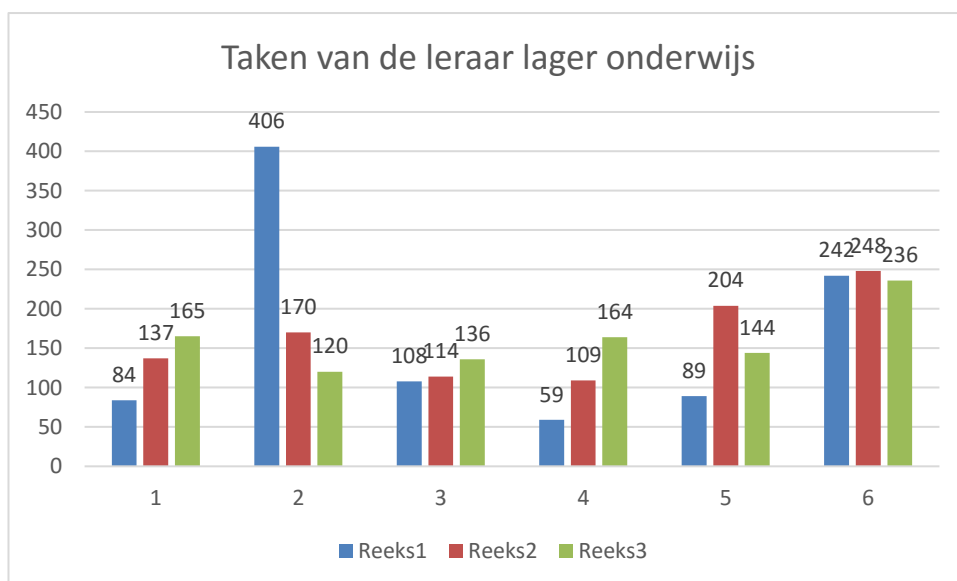
Naast de meest gekozen zaken is het belangrijk de niet-gekozen zaken te benoemen. Deze brengen eveneens enige waarde met zich mee. Zo is de taak: 'kinderen leren taken aan te pakken en af te werken' voor het kleuteronderwijs maar 57 keer op plaats één gezet. Het kneusje van het lager onderwijs is 'kinderen voorbereiden op het middelbaar onderwijs' met 5,9 procent keer op de eerste plaats. Slechts 77 respondenten hebben 'jongeren leren hoe ze moeten studeren' bovenaan gezet. Dit toont een groot verschil met de 450 mensen, die 'jongeren voorbereiden op verdere studie of beroepsleven' op één hebben geplaatst.

Illustratie 37: Taken van de leraar kleuteronderwijs ("Reeks 1" = "eerste keuze", "Reeks 2" = "tweede keuze", "Reeks 3" = "derde keuze") ("1" = "kinderen voorbereiden op het eerste leerjaar", "2" = "kinderen leren taken aan te pakken en af te werken", "3" = "meewerken

aan de bredere opvoeding van kinderen”, “4” = “ervoor zorgen dat kinderen zich ontwikkelen”, “5” = “kinderen leren omgaan met andere kinderen”)

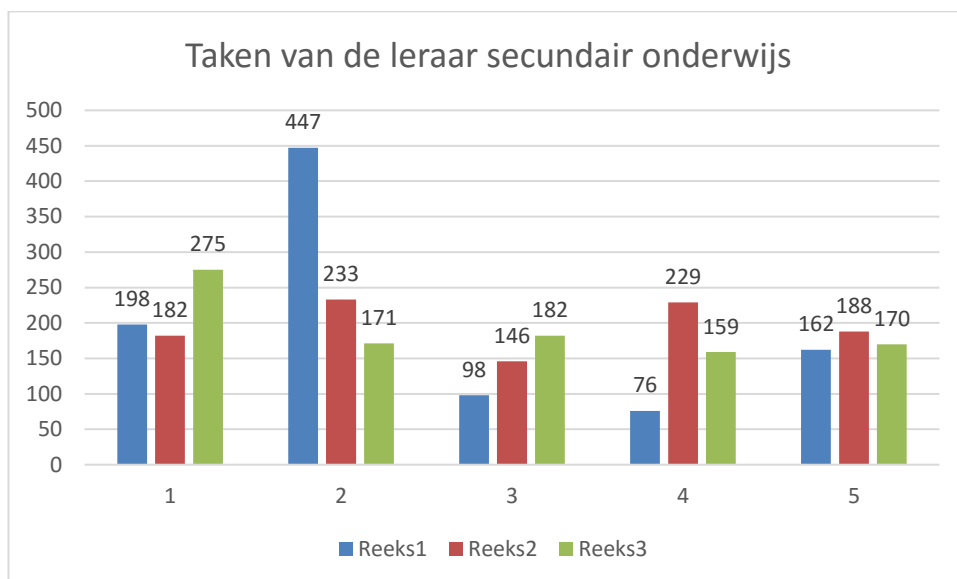


Illustratie 38: Taken van de leraar lager onderwijs ("Reeks 1" = "eerste keuze", "Reeks 2" = "tweede keuze", "Reeks 3" = "derde keuze") ("1" = "kinderen leren een eigen mening te vormen", "2" = "kinderen kennis bijbrengen", "3" = "meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen", "4" = "kinderen voorbereiden op het middelbaar onderwijs", "5" = "kinderen leren hoe ze moeten studeren", "6" = "kinderen leren respect en waardering te hebben voor anderen")



Illustratie 39: Taken van de leraar secundair onderwijs ("Reeks 1" = "eerste keuze", "Reeks 2" = "tweede keuze", "Reeks 3" = "derde keuze") ("1" = "jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen", "2" = "jongeren voorbereiden op verdere studie of

beroepsleven", "3" = "meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen", "4" = "jongeren leren hoe ze moeten studeren", "5" = "jongeren een vak bijbrengen")



7.5.3 Het loon

Het laatste deel van de 'opvattingen van de leraar' gaat over het loon van de beginnende leraar. Er is gevraagd naar de mening over het loon van de leraar kleuter, lager en secundair onderwijs. Bij dit laatste is er wel nog een onderscheid gemaakt tussen een bachelor- en masterdiploma. De respondenten is gevraagd of ze het loon van de leraar 'te weinig', 'neutraal' of 'te veel' vinden. Over het algemeen is er vrij neutraal, overhellend naar 'te weinig' geoordeeld. Voor het loon van de kleuteronderwijzer(es) vinden 45 procent van de respondenten het 'te weinig' en 55 procent het 'neutraal'. Bij de leraar lager onderwijs zijn dezelfde percentages te zien. Het loon van het secundair onderwijs wordt dan eerder als negatief gezien met de helft die 'te weinig' antwoordt, de overige helft is neutraal. Bij de leraar met het masterdiploma is het neutraal-percentages groter, maar liefst 70 procent. En nog eens een kleine 23 procent vindt het loon te veel. Er is dus een breuk te zien tussen de leraar met een bachelordiploma en een met een masterdiploma. Logischerwijs hangt dit samen met de verloning, die bij het masterdiploma hoger ligt.

8 De steekproef opengetrokken naar de volledige populatie

In hoofdstuk 7 zijn de steekproefgegevens van de 1000 respondenten besproken. Om deze te verwerken is gebruik gemaakt van het statistische softwarepakket 'Statistical Package for the Social Sciences' (SPSS).

Zoals hierboven reeds is vermeld, bestaat de enquête uit vijf specifieke items: de 'respondentkenmerken', het 'functioneren van de leraar', de 'maatschappelijke waardering van de leraar', de 'persoonlijke waardering over de leraar' en de 'opvattingen van de opdracht van de leraar'. Om het overzicht te bewaren, blijven deze items behouden in de bespreking.

Niet iedere lezer heeft een brede basiskennis over statistische technieken, vandaar begint dit hoofdstuk met een uitgebreide uitwerking. De overige, die besproken zullen worden, zijn op een analoge manier onderzocht, maar de rapportering zal beknopter weergegeven staan. Zo is het duidelijk voor iedereen, doch vermijden we herhaling.

8.1 Functioneren van de leraar

Vanuit de beschrijvingen van Ereprof dr. Antonia Aelterman komt voort dat er bijkomende aandacht moet komen voor het begeleiden van de leerlingen. Eenzelfde bevinding kan gevonden worden bij De Paradé, wel kan zij er specifiek twee items uithalen: 'de leraar zou meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren' en 'aan kinderen die het thuis moeilijk hebben'. Om na te gaan of de situatie veranderd, al dan niet gelijk gebleven is, zullen beide vragen opnieuw getoetst worden.

8.1.1 Leraren moeten meer aandacht besteden aan kinderen die problemen hebben met leren

8.1.1.1 Beschrijvende statistiek

Een eerste item dat zal onderzocht worden, gaat over het antwoord van de respondent op de vraag: 'Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren'. In hoofdstuk 7.2.1 valt te lezen dat: "de overgrote meerderheid vindt dat de leraren meer aandacht moet besteden aan kinderen die problemen hebben met leren". Dit is dus iets dat blijkt uit de genomen steekproef. Nu kunnen de respondenten onderverdeeld worden in deelgroepen, naargelang hun invulling op de respondentkenmerken. Bij deze vraag nemen we het kenmerk of de respondent 'vroeger', 'nu' of 'nooit' in het onderwijs heeft gewerkt. Mogelijk is er een verschil in het antwoorden van de respondent die 'vroeger', 'nu' of 'nooit' in het onderwijs is tewerkgesteld.

Illustratie 40: Descriptives (Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren, met respondentkenmerk 'vroeger', 'nu' of 'nooit' in het onderwijs gewerkt)

Descriptives

Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	50	3,26	,803	,114	3,03	3,49	1	4
2	480	2,95	,800	,037	2,88	3,02	1	4
3	470	3,20	,735	,034	3,13	3,27	1	4
Total	1000	3,08	,780	,025	3,03	3,13	1	4

We leiden uit de tabel af dat er 50 mensen vroeger in het onderwijs hebben gestaan, 480 respondenten er nu actief zijn en de overige 470 nooit tewerkgesteld zijn in het onderwijsgebeuren. Hun gemiddelde score op de vraag: 'ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren' is respectievelijk 3.26, 2.95 en 3.20. Het algemeen gemiddelde ligt op 3.08. De respondenten konden op een vierpuntschaal volgende antwoorden aanduiden: 'oneens', 'eerder oneens', 'eerder eens' en 'eens', met een score van respectievelijk 1, 2, 3 en 4. Algemeen liggen de scores zodoende relatief hoog.

In de vierde kolom is de standaardafwijking van iedere deelgroep uit de steekproef weergegeven. De standaardafwijking is een maat voor de spreiding op het gemiddelde. In de zesde en de zevende kolom staan respectievelijk de kleinste (Lower Bound) en grootste waarde (Upper Bound).

Groep 1 en 2 zijn al zeker significant verschillend van elkaar want met een zekerheid van 95 procent kunnen we zien dat het populatiegemiddelde van groep 2 zich kan bevinden tussen 2.88 en 3.02 en de kleinste waarde van groep 1 is 3.03. Er is dus geen overlapping tussen beide en kan dus besloten worden dat ze significant verschillend zijn van elkaar. Daarbij, bij groep 1 en 3 en groep 2 en 3 is er wel overlapping.

Om deze steekproefgemiddelden te extrapoleren naar de populatie kunnen we nu een betrouwbaarheidsinterval bepalen voor de populatiegemiddelden. Zo'n betrouwbaarheidsinterval zegt ons tussen welke onder- en bovengrens de populatiegemiddelden, met 95 procent zekerheid, gelegen zal zijn.

8.1.1.2 Analyses of variance (ANOVA)

Om nu met zekerheid te weten of de populatiegemiddelden significant van elkaar verschillen kan variantieanalyse gebruikt worden. Op basis van het aantal factoren bestaan twee vormen van variantieanalyse: één factor variantieanalyse en meer factoren variantieanalyse. In deze bachelorproef wordt er uitsluitend gebruik gemaakt van één factor variantieanalyse. Er wordt bijgevolg uitsluitend een groepsindeling gemaakt op basis van één variabele. In SPSS is dit One-Way ANOVA ('analysis of variance') genaamd.

Variantieanalyse vergelijkt gemiddelden van verschillende groepen (drie of meer) met elkaar. Er wordt dus nagegaan of de gemiddelden van een aantal groepen aan elkaar gelijk zijn (of niet). De nulhypothese stelt dat de gemiddelden van de verschillende groepen gelijk zijn. De alternatieve hypothese daarentegen stelt dat minstens twee populatiegemiddelden verschillend zijn.

Variantieanalyse vergelijkt de variantie 'tussen' de groepen met de variantie 'binnen' de groepen. Door een deling van de gemiddelde kwadratensom ('Mean Square') tussen de groepen ('Between Groups') met de gemiddelde kwadratensom ('Mean Square') binnen de groepen ('Within Groups'), bekomen we een F-waarde

(F). In onderstaand geval is er een F-waarde te vinden van 13.895. Des te groter deze F-waarde, des te onwaarschijnlijker dat de nulhypothese kan aanvaard worden. De oppervlakte na deze F-waarde onder de verdelingscurve, hier een Fisher-verdeling, wordt gegeven door de zogenaamde p-waarde. Indien deze p-waarde kleiner is dan vijf procent is er een significant verschil tussen twee bepaalde populatiegemiddelden. In onderstaande tabel is te zien dat er wel degelijk significante verschillen zijn tussen de groepen (zie zesde kolom).

Illustratie 41: ANOVA (Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren, met respondentkenmerk 'vroeger', 'nu' of 'nooit' in het onderwijs gewerkt)

ANOVA

Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p-waarde
Between Groups	16,491	2	8,245	13,895	,000
Within Groups	591,620	997	,593		
Total	608,111	999			

8.1.1.3 Post Hoc test

Om nu te weten welke populatiegemiddelden significant van elkaar verschillen, wordt er nog aanvullend een Post Hoc-test uitgevoerd. De meest gebruikte is de Scheffé-test.

Illustratie 42: Post Hoc Tests (Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren, met respondentkenmerk 'vroeger', 'nu' of 'nooit' in het onderwijs gewerkt)

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren
Scheffe

		Mean Difference (I-J)	Std. Error	p-waarde	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	,310*	,114	,026	,03	,59
	3	,060	,115	,872	-,22	,34
2	1	-,310*	,114	,026	-,59	-,03
	3	-,250*	,050	,000	-,37	-,13
3	1	-,060	,115	,872	-,34	,22
	2	,250*	,050	,000	,13	,37

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

De waardes in de vijfde kolom geven de significantie weer tussen de verschillende groepen. Indien de score lager ligt dan 0.05 dan worden beide groepen beschouwd als significant verschillend van elkaar. Dit is dus het geval tussen de groepen 1 en 2 en de groepen 2 en 3. Voor groep 1 en 3 mag dit niet besloten worden, de waarde 0.872 ligt hoger dan 0.05.

De mensen die 'vroeger in het onderwijs gewerkt' hebben, zijn het meer eens dat de 'leraar meer aandacht moet besteden aan kinderen die problemen hebben met leren' dan de leraren die 'nu in het onderwijs staan'. Tevens vinden mensen die 'nooit in het onderwijs' hebben gestaan dat er meer aandacht dient te zijn voor

kinderen met leerproblemen dan mensen die 'nu in het onderwijs staan'. Er kan niets geconcludeerd worden over de positie van mensen die 'vroeger' en 'nooit' in het onderwijs hebben gestaan.

8.1.2 Leraren moeten meer aandacht besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben

Een tweede vraag die onderzocht is op significantie gaat erover of de 'leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben'. Zoals eerder vermeld zal uitsluitend bij de eerste test het stramien overlopen worden, de overige worden op een zelfde manier onderzocht maar staan niet meer beschreven.

Deze vraag is onderzocht met twee respondentkenmerken: of de respondent 'werkt in het onderwijs' en of hij/zij 'vrijwillig engagement' opneemt in het onderwijsgebeuren. Slechts één iets toont zich significant verschillend van elkaar: de respondent, die 'vroeger' in het onderwijs heeft gewerkt, vindt meer dat de 'leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben', dan de respondent, die 'nooit' in het onderwijs heeft gewerkt. Er zijn zodoende geen significante verschillen tussen de antwoorden van mensen die 'vroeger', 'nu' of 'nooit' in het onderwijs hebben gewerkt.

8.2 Maatschappelijke waardering van de leraar

8.2.1 De waardering van de leraar kleuter, lager en secundair onderwijs is in vergelijking met vroeger...

De resultaten van de enquête van deze bachelorproef geven weer dat er noch een stijging noch een daling te merken valt. Weliswaar is er een daling te vinden wat betreft de waardering van de leraar naarmate de hogere graad.

De 'waardering van de leraar kleuter, lager en secundair onderwijs in vergelijking met vroeger' bekeken met het respondentkenmerk 'geslacht' heeft geen significante verschillen opgeleverd. Dat het geslacht geen invloed uitoefent op de mening omtrent de waardering van de leraar in vergelijking met vroeger is toch wel een opmerkelijk gegeven.

8.3 Persoonlijke waardering over de leraar

8.3.1 Aanraden van dochter of zoon om leraar te worden

De geënquêteerde, die 'leraar' is, zou eerder zijn/haar 'dochter of zoon aanraden om leraar te worden' dan de geënquêteerde, die 'noch leraar noch student aan de lerarenopleiding' is. Dit is eveneens zo bij de 'student aan de lerarenopleiding' ten opzichte van degene, die 'geen leraar of student' is. Frappant is het feit dat voor beide geslachten, zowel 'dochter' als 'zoon', hetzelfde geldt. Er is dus geen verschil merkbaar in het aanbevelen van een meisje of een jongen voor het lerarenberoep.

Bijkomend kan de vraag gesteld worden of er een invloed is van het gegeven dat je zelf 'vrouw' of 'man' bent. Na onderzoek is vastgesteld dat dit respondentkenmerk geen significante invloed heeft op het antwoord of je je 'dochter of zoon zou aanraden om leraar te worden'.

8.3.2 De waardering van de leraar kleuter, lager, secundair en buitengewoon onderwijs is...

De vraag 'ik heb waardering voor de leraar kleuter, lager, secundair en buitengewoon onderwijs' is met het respondentkenmerk 'beroep' gecontroleerd op significantie. Voor iedere leraar is er telkens significantie gevonden.

De 'leraren' hebben een grotere 'waardering voor de leraar kleuteronderwijs' dan de respondent, die 'geen leraar of student aan de lerarenopleiding' is. Op dezelfde wijze is de 'student aan de lerarenopleiding' meer geneigd een hogere score te geven aan de kleuteronderwijzer(es) dan de geënquêteerde, die 'geen van beide' is.

Bij zowel de waardering van de leraar van het lager, als die van het secundair onderwijs geeft de 'leraar' de hoogste score, daarna komen de 'studenten aan de lerarenopleiding'. Vervolgens geven de overige de laagste score van alle drie.

Ten slotte ligt de 'waardering van de leraar van het buitengewoon onderwijs' in dezelfde lijn als bij de kleuterleid(st)er. De 'leraar (in opleiding)' waardeert de leraar meer dan degene, die niet tewerkgesteld is of studeert in de onderwijssector.

8.4 Opvattingen over de opdracht van de leraar

8.4.1 Het loon van de beginnende leraar kleuter, lager en secundair (bachelordiploma en masterdiploma) is...

Geëindigd wordt er met de opvattingen over het 'loon van iedere leraar', gaande van de leraar kleuteronderwijs tot de leraar secundair onderwijs (met een masterdiploma). Andermaal wordt de significantie onderzocht op basis van het respondentkenmerk 'beroep'.

De 'leraar' geeft aan dat hij/zij het 'loon van de kleuteronderwijzer(es)' te weinig acht, de 'student aan de lerarenopleiding' daarentegen staat neutraler tegenover het bedrag. Maar de respondent, die 'geen van bovenstaande' is, neigt eerder naar het vinden van 'te veel'. Voor het 'loon van de leraar lager onderwijs' kan hetzelfde vastgesteld worden.

Bij de 'leraar secundair onderwijs, met een bachelordiploma', is er eveneens significantie, echter geldt dit niet voor iedere groep. De 'student' vindt meer dan de 'geen van beide' dat het loon voor bovenstaande leraar te weinig is. De 'leraar' staat nogmaals eerder aan de kant van 'te weinig' dan 'te veel' dan de respondent dat 'geen leraar of student aan de lerarenopleiding' is.

Helaas kunnen over de 'leraar secundair onderwijs, met een masterdiploma', geen uitspraken gedaan worden. Er zijn geen significantie verschillen te merken tussen de verschillende onderlinge groepen van het respondentkenmerk 'beroep'.

8.5 Verschil tussen gepercipieerde waardering van de leraar en effectieve waardering maatschappij

Bijkomend is er nog onderzoek gedaan naar een verschil tussen de gepercipieerde waardering, het gevoel van de leraar en de effectieve waardering van de maatschappij.

Aan de hand van een T-test met ongelijke variantie is een p-waarde gevonden van 0.000. Er kan dus besloten worden dat er een significant verschil is tussen beide. Dit betekent dus dat de leraar een foute indruk opvangt vanuit de maatschappij.

9 Conglomeraat

Aangezien dit een vervolgonderzoek is, in navolging van de studie van Ereprof dr. Antonia Aelterman en Daphne De Paradé, is het opportuun om te vergelijken. Zowel gelijkenissen als verschillen, indien frappant, komen aan bod bij ieder onderdeel. Ze zijn hierboven beschreven in aparte onderdelen, maar zullen hieronder samengebracht worden. Vermits alles reeds beschreven staat, dienen uitsluitend de meest frappante zaken er uitgelicht te worden.

9.1 Functioneren van de leraar

Vanuit de beschrijvingen van Ereprof dr. Antonia Aelterman komt voort dat er bijkomende aandacht moet komen voor het begeleiden van de leerlingen. Wel dient vermeld te worden dat er algemeen relatief neutraal tegenover de vragen wordt gestaan.

Eenzelfde bevinding kan gevonden worden bij De Paradé, wel kan zij er specifiek twee items uithalen: 'de leraar zou meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren' en 'aan kinderen die het thuis moeilijk hebben'. Volgens haar staan mensen die in het 'onderwijs werken' en/of 'betrokken zijn in het onderwijsgebeuren' positiever tegenover deze vragen.

9.1.1 Leraren moeten meer aandacht besteden aan kinderen die problemen hebben met leren

Uit het survey-onderzoek kan gehaald worden dat mensen die in het 'onderwijs werken' nog steeds minder ontevreden zijn over het 'functioneren van de leraar' dan mensen die er 'nooit in gewerkt' hebben, toch wat bovenstaand item betreft. Bijkomend is naar boven gekomen dat er een significant verschil is tussen de mensen die 'vroeger in het onderwijs gewerkt' hebben en leraren die 'nu in het onderwijs staan'. De mensen die 'vroeger in het onderwijs gewerkt' hebben, zijn het meer eens dat de 'leraar meer aandacht moet besteden aan kinderen die problemen hebben met leren' dan de leraren die 'nu in het onderwijs staan'. Er zijn geen significante verschillen bij dit item met het respondentkenmerk: 'werken in het onderwijs'. Hierover kan dus geen uitspraak gedaan worden.

9.1.2 Leraren moeten meer aandacht besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben

Quasi eenzelfde uitkomst als bovenstaand is te zien bij het item: 'leraren moeten meer aandacht besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben'. Dit geeft bijgevolg een grote geloofwaardigheid weer dat het 'functioneren van de leraar' als positief wordt waargenomen, maar kan verbeteren op beide items.

Slechts één iets toont zich significant verschillend van elkaar: de respondent, die 'vroeger' in het onderwijs heeft gewerkt, vindt meer dat de 'leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben', dan de respondent, die 'nooit' in het onderwijs heeft gewerkt.

9.2 Maatschappelijke waardering van de leraar

9.2.1 De waardering van de leraar kleuter, lager en secundair onderwijs is in vergelijking met vroeger...

Ereprof dr. Antonia Aelterman geeft aan dat er geen duidelijkheid aan te geven is over het al dan niet wijzigen van de 'perceptie tussen vroeger en nu' bij de leraar kleuteronderwijs. Wel is er voor leraren van het lager en het secundair onderwijs een minieme daling op te merken. Ze vindt overigens geen significante verschillen. De Paradé ontdekt dat er voor de leraar kleuteronderwijs een lichte stijging is, inzake 'waardering in vergelijking met vroeger'. Evenals Ereprof dr. Antonia Aelterman merkt ze een achteruitgang in de waardering van de leraar lager en secundair onderwijs in vergelijking met vroeger. De Paradé treft een significant verschil aan tussen een 'vrouwelijke' en 'mannelijke' leraar. Een 'vrouwelijke leraar' staat iets positiever tegenover de evolutie en denkt eerder aan een lichte stijging in waardering.

De resultaten van de enquête van deze bachelorproef geven weer dat er noch een stijging noch een daling te merken valt. Weliswaar is er een daling te vinden wat betreft de waardering van de leraar naarmate de hogere graad. Aldus, leerkrachten secundair onderwijs worden minder gewaardeerd dan leerkrachten lager onderwijs die op hun beurt minder gewaardeerd worden dan leerkrachten kleuteronderwijs. Haaks op deze gegevens, is het feit dat er een stijging is te vinden naargelang stijgende graad. Indien er wordt gekeken naar het percentage van de respondenten, die stelden dat de 'waardering in vergelijking met vroeger' zeer sterk veranderd is, dan is er dus een stijging te zien.

De 'waardering van de leraar kleuter, lager en secundair onderwijs in vergelijking met vroeger' bekeken met het respondentkenmerk 'geslacht' heeft geen significante verschillen opgeleverd. Dat het 'geslacht' geen invloed uitoefent op de mening omtrent de 'waardering van de leraar in vergelijking met vroeger' is toch wel een opmerkelijk gegeven.

9.3 Persoonlijke waardering over de leraar

9.3.1 Aanraden van dochter of zoon om leraar te worden

Het 'aanraden van dochter of zoon om leraar te worden' komt louter beknopt voor in de bespreking van Ereprof dr. Antonia Aelterman. Het item valt te lezen onder 'algemene items met betrekking tot waardering', waarin ze globaal stelt dat de leraren algemeen voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen. Nog meer waardering voor de leraar valt af te leiden uit de ruime verzameling geënquêteerden die zijn/haar 'zoon of dochter zou aanraden leraar te worden'.

Bij De Paradé wordt het eveneens tussentijds summier vermeld: de respondenten zouden dan ook het beroep van leraar niet afraden aan hun kinderen. Frappant is dat men het beroep eerder zou afraden aan hun 'zoon'.

Het frappante verschil, dat De Paradé had ontdekt, valt niet af te leiden uit het survey-onderzoek van deze bachelorproef. Zo is er slechts een miniem verschil te ontdekken tussen beide seksen: 51,7 procent zou het zijn of haar 'dochter aanraden', bij de 'zoon' is dit percentage slechts 50,2. Beide cijfers duiden aanschouwelijk op de neutraliteit van de ondervraagden.

De geënquêteerde, die 'leraar' is, zou eerder zijn/haar 'dochter of zoon aanraden om leraar te worden' dan de geënquêteerde, die 'noch leraar noch student aan de

lerarenopleiding' is. Dit is eveneens zo bij de 'student aan de lerarenopleiding' ten opzichte van degene, die 'geen leraar of student' is. Frappant is het feit dat voor beide geslachten, zowel 'dochter' als 'zoon', hetzelfde geldt. Er is dus geen verschil merkbaar in het aanbevelen van een meisje of een jongen voor het lerarenberoep.

Bijkomend kan de vraag gesteld worden of er een invloed is van het gegeven dat je zelf 'vrouw' of 'man' bent. Na onderzoek is vastgesteld dat dit respondentkenmerk geen significante invloed heeft op het antwoord of je je 'dochter of zoon zou aanraden om leraar te worden'.

9.3.2 De waardering van de leraar kleuter, lager, secundair en buitengewoon onderwijs is...

9.3.2.1 Waardering leraar kleuteronderwijs

Ereprof dr. Antonia Aelterman maakt uit de resultaten van haar enquête op dat het gros van de geënquêteerden de leraar kleuteronderwijs waardeert. Zo waardeert bijna 38 procent 'alle kleuterleidsters', 57 procent waardeert de 'meeste' en een kleine 4 procent heeft waardering voor 'sommige'. Wat uitdrukkelijk naar voren komt, is dat de respondenten die 'middelmatic' of 'zeer tevreden' zijn over de 'leerkrachten van hun eigen kinderen', meer waardering hebben voor de leraar kleuteronderwijs.

De resultaten van De Paradé brengen andere resultaten met zich mee. Zo is er een riantere waardering voor de leraar kleuteronderwijs te ontwaren. Maar liefst 87 procent ervaart een grote waardering voor de 'meeste kleuterleid(st)ers' en nog eens 6 procent vermoedt dat 'alle kleuterleid(st)ers' gewaardeerd worden.

De dag van vandaag ziet de waardering van de leraar kleuteronderwijs er als volgt uit: 54 procent heeft 'zeer veel waardering', 33 procent heeft 'veel waardering' en nog eens 10 procent antwoordt neutraal. Op dit item is er significantie nagegaan op de 'beroepskeuze'. De 'leraren' hebben een grotere 'waardering voor de leraar kleuteronderwijs' dan de respondent, die 'geen leraar of student aan de lerarenopleiding' is. Op dezelfde wijze is de 'student aan de lerarenopleiding' meer geneigd een hogere score te geven aan de kleuteronderwijzer(es) dan de geënquêteerde, die 'geen van beide' is.

9.3.2.2 Waardering leraar lager onderwijs

Gelijklopend met de leraar kleuteronderwijs wordt de leraar lager onderwijs eveneens gewaardeerd, zo blijkt uit de neerslag van Ereprof dr. Antonia Aelterman. Maar liefst 20 procent verklaart 'alle leraren' lager onderwijs te waarderen en een kleine 75 procent beoordeelt de 'meeste' te waarderen. Hier komt naast de 'tevredenheid over de leerkrachten van eigen kinderen' ook de 'beroepssituatie' van de geënquêteerde een significante rol spelen. 'Niet-beroepsactieven' hebben meer waardering voor de leraar dan 'beroepsactieven'.

In de masterproef van De Paradé staan geen resultaten beschreven omtrent de 'waardering van de leraar lager onderwijs'.

In vergelijking met de waardering voor de leraar kleuteronderwijs, liggen de waarderingcijfers een stuk lager. Een kleine 44 procent geeft aan dat hij/zij 'zeer veel waardering' heeft voor de leraar lager onderwijs, 42 procent heeft 'veel waardering' en 12 procent staat neutraal tegenover de kwestie. Bij de waardering van de leraar van het lager geeft de 'leraar' de hoogste score, daarna komen de 'studenten aan de lerarenopleiding'. Vervolgens geven de overige de laagste score van alle drie.

9.3.2.3 Waardering leraar secundair onderwijs

In vergelijking met de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs ligt de waardering voor de leraar secundair onderwijs bij het onderzoek van Ereprof dr. Antonia Aelterman iets lager. Sterker nog, zo blijkt dat er een negatieve samenhang is tussen de waardering en het lesgeven in het hoger onderwijsniveau. Zo'n 16 procent van de respondenten waardeert 'alle leerkrachten', 67,5 procent de meeste en een ruim 15 procent slechts 'sommige'. Een mogelijke oorzaak tussen het verschil van de basisschool en de secundaire school hiervan zou kunnen zijn dat er voor ieder vak een andere leraar in de klas komt. De leerlingen hebben bijgevolg ervaringen met meerdere leraren. Tevens kan hier het verband gezien worden tussen de 'tevredenheid over de leraren van hun kinderen' en de 'waardering voor de leraar'.

Voor de leraar secundair onderwijs liggen bij de Paradé de kaarten goed, maar hij/zij kan toch niet raken aan de hegemonie van de waardering voor de leraar kleuteronderwijs. Ze stelt het zo: "De persoonlijke waardering voor leraren van alle onderwijsniveaus en -vormen is groot, zij het gematigd. Weinig respondenten gaven aan dat ze waardering hebben voor alle leraren of dat ze zeer veel waardering hebben. De indruk wordt gewekt dat men het meeste waardering heeft voor leraren met een 'moeilijkere' leerlingenpopulatie." (De Paradé, 2012)

Net zoals bij het onderzoek van Ereprof dr. Antonia Aelterman is er een daling merkbaar bij de scores van de enquête. 38 procent van de respondenten heeft 'zeer veel waardering' voor de leraar secundair onderwijs, 42 procent gaat voor 'veel waardering' en 16 procent antwoordt neutraal. Eenzelfde significantie als deze bij het lager onderwijs is gevonden bij het secundair onderwijs. Bij de waardering van de leraar van het secundair onderwijs geeft de 'leraar' de hoogste score, daarna komen de 'studenten aan de lerarenopleiding'. Vervolgens geven de overige de laagste score van alle drie.

9.3.2.4 Waardering leraar bijzonder onderwijs

Ten slotte heeft Ereprof dr. Antonia Aelterman daarenboven de 'waardering van de leraar bijzonder onderwijs' nagegaan. Maar liefst 95 procent van de geënquêteerden sprak 'veel' tot 'zeer veel waardering' uit ten opzichte van de leraar buitengewoon onderwijs. Een kleine kanttekening dient gemaakt te worden: 237 van de 978 ondervraagden kent de onderwijsvorm niet. Er is een significante samenhang tussen de eigen 'schoolbeleving', het 'vrijwillig engagement' en de 'interesse in het onderwijsgebeuren'. Drieërlei beïnvloeden ze positief de waardering van de leraar buitengewoon onderwijs.

De leraar buitengewoon onderwijs ziet zijn inspanningen, bij het onderzoek van De Paradé, beloond met een goed rapport. Maar liefst 44 procent van de respondent-leerkrachten ziet 'veel waardering' voor deze groep leraren en nog eens 31 procent is nog optimistischer.

De resultaten van het survey-onderzoek zijn ten opzichte van de bovenstaande opzienbarend hoog. 70 procent geeft de hoogste score, wat betekent dat de respondent 'zeer veel waardering' heeft. Nog eens 23 procent geeft aan 'veel waardering' te hebben voor de leraar bijzonder onderwijs. De waardering van de leraar van het buitengewoon onderwijs ligt in dezelfde lijn als bij de kleuterleid(st)er. De 'leraar (in opleiding)' waardeert de leraar meer dan degene, die niet tewerkgesteld is of studeert in de onderwijssector.

9.4 Opvattingen over de opdracht van de leraar

9.4.1 Het loon van de beginnende leraar kleuter, lager en secundair (bachelordiploma en masterdiploma) is...

9.4.1.1 Het loon van de beginnende leraar kleuteronderwijs

Het 'aanvangsloon van een leraar in het kleuteronderwijs' krijgt gemiddeld een score van 1,89 op een schaal van 1 tot 3. Dit impliceert dat de kleuterleid(st)er proportioneel evenveel wordt betaald als het 'geleverde' werk, dus hetgeen waarvoor ze in principe voor heeft gewerkt. Ereprof dr. Antonia Aelterman vermoedt 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." Ze ging na "of het oordeel over het loon verschilt naargelang het diploma, de beroepssituatie en het beroepsprestige van de respondent." (Aelterman, 2003) Echter is dit niet het geval.

Voor de leraar kleuteronderwijs ligt de score vrij neutraal. De publieke opinie vindt dat de leraar voldoende goed verdient voor zijn/haar werk. Echter zijn er bij De Paradié geen significante verschillen te vinden bij de getoetste respondentkenmerken.

De 'leraar' geeft aan dat hij/zij het 'loon van de kleuteronderwijzer(es)' te weinig acht, de 'student aan de lerarenopleiding' daarentegen staat neutraler tegenover het bedrag. Maar de respondent, die 'geen van bovenstaande' is, neigt eerder naar het vinden van 'te veel'. Voor het 'loon van de leraar lager onderwijs' kan hetzelfde vastgesteld worden.

9.4.1.2 Het loon van de beginnende leraar lager onderwijs

Uit het survey-onderzoek van Ereprof dr. Antonia Aelterman blijkt dat de leraar lager onderwijs hem/haar een klein beetje meer zou mogen toekomen. De 'beroepssituatie' speelt een rol bij de stellingname. Zo staan 'niet-beroepsactieven' voor het meer verdienen van de leraar.

De leraren lager onderwijs verdienen bij De Paradié volgens de respondenten eveneens weer iets te weinig. De niet-beroepsactieven stellen het nog scherper en vinden het loon te laag.

Uit de enquête van deze bachelorproef kunnen dezelfde significante zaken gevonden worden, als bij het 'loon van de beginnende leraar kleuteronderwijs'. De 'leraar' geeft aan dat hij/zij het loon te weinig acht, de 'student aan de lerarenopleiding' daarentegen staat neutraler tegenover het bedrag. Maar de respondent, die 'geen van bovenstaande' is, neigt eerder naar het vinden van 'te veel'.

9.4.1.3 Het loon van de beginnende leraar secundair onderwijs (bachelordiploma)

Bij de regenten komt het duidelijk naar voor, hij/zij zou meer mogen verdienen. Bij deze taxatie van Ereprof dr. Antonia Aelterman omtrent het loon van een beginnende leraar is het 'diploma', de 'beroepssituatie' of het 'beroepsprestige' geen significant respondentkenmerk.

Bij de leraar secundair, diploma professionele bachelor, vindt men dat men te weinig verdient. De Paradié beschouwt dit als een eigenaardigheid: "omdat men eerder aangaf dat de waardering voor leraren in dit onderwijsniveau het minst groot is." (De Paradié, 2012)

Bij de 'leraar secundair onderwijs, met een bachelordiploma', is er eveneens significantie, echter geldt dit niet voor iedere groep. De 'student' vindt meer dan

de 'geen van beide' dat het loon voor bovenstaande leraar te weinig is. De 'leraar' staat nogmaals eerder aan de kant van 'te weinig' dan 'te veel' dan de respondent die 'geen leraar of student aan de lerarenopleiding' is.

9.4.1.4 Het loon van de beginnende leraar secundair onderwijs (masterdiploma)

Hier kan hetzelfde verhaal beschreven worden als bij de andere lerarenberoepen. De licentiaat zou net iets te weinig verdienen. Eveneens kan geen correlatie gezien worden bij het onderzoek van Ereprof dr. Antonia Aelterman tussen de 'evaluatie van het loon' en het 'diploma', de 'beroepssituatie' of het 'beroepsprestige'.

Aansluitend besluit De Paradé geen algemeenheid over de 'evaluatie van het loon van een beginnende leraar' secundair onderwijs (licentiaat). Wel ziet ze een verband tussen mensen die 'in het onderwijs werk(t)en' en de 'evaluatie van het loon'. Indien je nooit in het onderwijs bent tewerkgesteld, vind je dat een leraar te weinig verdient.

Helaas kunnen over de 'leraar secundair onderwijs, met een masterdiploma', geen uitspraken gedaan worden. Er zijn geen significantie verschillen te merken tussen de verschillende onderlinge groepen van het respondentkenmerk 'beroep'.

9.5 **Verschil gepercipieerde waardering van de leraar en effectieve waardering maatschappij**

Bijkomend is er nog onderzoek gedaan naar een verschil tussen de gepercipieerde waardering, het gevoel van de leraar en de effectieve waardering van de maatschappij. Dit is niet iets wat door Ereprof dr. Antonia Aelterman en De Paradé onderzocht is, toch blijkt het belangrijk deze vraag na te gaan. Er kan besloten worden dat er een significant verschil is tussen beide. Dit betekent dus dat de leraar een foute indruk opvangt vanuit de maatschappij.

10 Besluit

Het schoolgebeuren is een algemeen belang, dat iedereen aangaat. Hoewel het slechts verplicht is om van zes tot achttien jaar achter de schoolboeken te kruipen, worden ouders gemotiveerd om hun kleuter naar de kleuterschool te brengen én leren er nadien nog een heel pak verder. Is het dan niet nodig met zorg om springen met het onderwijs? De rol van de school wint bovendien nog steeds aan belang in de maatschappij. De hedendaagse maatschappij valt of staat met de scholing, het is immer de hoeksteen van de samenleving. Het beleid van mevrouw de Vlaamse minister van Onderwijs, Hilde Crevits zet in op een (her)waardering van het lerarenberoep, aangezien de leraar de belangrijkste schakel is in het schoolgebeuren. De leraar doet er wel degelijk toe.

Het lerarenberoep werd vroeger stevast in het rijtje van pastoor, notaris, apotheker en zelfs burgemeester geplaatst. De laatste decennia lijkt het beroep (al dan niet sterk) gezakt qua waardering vanuit de maatschappij. Zo stelt men globaal dat er frustratie en onmacht heerst bij leraren wat betreft die waardering. Wanneer een (afstuderende) student aan de lerarenopleiding eenzelfde gevoel ervaart, wordt het hoog tijd om deze vraag van naderbij te bekijken.

Aangezien dit een vervolgonderzoek is in navolging van de studie van Ereprof dr. Antonia Aelterman (2003) en Daphne De Paradé (2012 – 2013), is het opportuun om te vergelijken. Hoewel de originele enquêtes niet (meer) verkregen konden worden, is er desalniettemin een poging ondernomen om de enquête(s) te reconstrueren. Het survey-onderzoek van deze bachelorproef bevat een relatief uitgebreide vragenlijst van maar liefst 98 vragen. Tussen 10 november 2017 en 6 februari 2018 hebben 1002 individuen de online enquête ingevuld.

Vanuit de beschrijvingen van Ereprof dr. Antonia Aelterman komt voort dat er bijkomende aandacht moet komen voor het begeleiden van de leerlingen. Eenzelfde bevinding kan gevonden worden bij De Paradé, wel kan zij er specifiek twee items uithalen: 'de leraar zou meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren' en 'aan kinderen die het thuis moeilijk hebben'. Uit het survey-onderzoek kan gehaald worden dat leraren daadwerkelijk kunnen verbeteren op beide items.

Ereprof dr. Antonia Aelterman geeft aan dat er geen duidelijkheid aan te geven is over het al dan niet wijzigen van de 'perceptie tussen vroeger en nu' bij de leraar kleuteronderwijs. Wel is er voor leraren van het lager en het secundair onderwijs een minieme daling op te merken. De Paradé ontdekt dat er voor de leraar kleuteronderwijs een lichte stijging is, inzake 'waardering in vergelijking met vroeger'. Evenals Ereprof dr. Antonia Aelterman merkt ze een achteruitgang in de waardering van de leraar lager en secundair onderwijs in vergelijking met vroeger. De resultaten van de enquête van deze bachelorproef geven weer dat er noch een stijging noch een daling te merken valt. Weliswaar is er een daling te vinden wat betreft de waardering van de leraar naarmate de hogere graad.

Ereprof dr. Antonia Aelterman maakt uit de resultaten van haar enquête op dat het gros van de geënquêteerden de leraar kleuteronderwijs waardeert. Bij De Paradé gaat het over een riante waardering voor de leraar kleuteronderwijs. De dag van vandaag ziet de waardering van de leraar kleuteronderwijs er uit zoals De Paradé beschrijft. Gelijklopend met de leraar kleuteronderwijs wordt de leraar lager onderwijs eveneens gewaardeerd, zo blijkt uit de neerslag van Ereprof dr. Antonia Aelterman. Uit de eigen resultaten kan gehaald worden dat er een negatieve samenhang is tussen de waardering én het lesgeven in het hoger onderwijsniveau. Ten slotte is de waardering van de leraar bijzonder onderwijs nagegaan: de

waardering van de leraar van het buitengewoon onderwijs ligt in dezelfde lijn als bij de kleuterleid(st)er.

Sommigen beschouwen het loon als een belangrijke standaard voor de waardering. Echter beschouwen ze het loon niet in de banale financiële vorm, maar in de symbolische zin. De sociologe Judith Elshout stelt dat indien de leraar een hoger loon krijgt, de leraar meer waardering krijgt. Minister van Onderwijs Hilde Crevits, die het lerarenberoep aantrekkelijker wil maken, belooft op 1 september van dit jaar een loonsverhoging van 0.3 procent. Vanaf 2021 loopt die loonsverhoging op tot 1.1 procent.

De publieke opinie vindt dat de leraar kleuteronderwijs voldoende goed verdient voor zijn/haar werk. Uit het survey-onderzoek van Ereprof dr. Antonia Aelterman blijkt dat de leraar lager onderwijs hem/haar een klein beetje meer zou mogen toekomen. De leraren lager onderwijs verdienen bij De Paradé volgens de respondenten dan weer iets te weinig. Bij de regenten komt het duidelijk naar voor, de leraar zou meer mogen verdienen volgens de resultaten van Ereprof dr. Antonia Aelterman en De Paradé. Echter is dit niet het geval bij het onderzoek van deze bachelorproef. De licentiaat zou net iets te weinig verdienen.

Wees aandachtig voor het gegeven dat bovenstaande gegevens geen statisch gegeven is. De leraar heeft zelf een hand in de wijze waarop de meritocratiserende maatschappij denkt over het leraarschap. Er is een verschil tussen de gepercipieerde waardering, het gevoel van de leraar en de effectieve waardering van de maatschappij. Dit betekent dus dat leraar een foute indruk opvangt vanuit de maatschappij én bijgevolg wordt het gevoel van 'onderwaardering' in stand gehouden. Hopelijk bereiken deze cijfers veel leraren waardoor de leraar zich bewust wordt van de waardering. Bijgevolg zou dit een verandering kunnen teweegbrengen in het denken en zal dit voor de nodige ommekeer zorgen.

De waardering van het lerarenberoep zal dan ook niet bruusk veranderen. Vooreerst zal een mentaliteitswijziging moeten gebeuren, zowel bij de (student)leraar als in het algemeen, bij de maatschappij. Blijvend zal er in het beleid van de minister van Onderwijs aandacht moeten geschonken worden aan deze kwestie. Daarnaast hoop ik op een goede instroom in het lerarenberoep, zij zijn de toekomst. Het is tevens nodig via wetenschappelijk onderzoek de aandacht te blijven vestigen op (ontdekken van) problemen in het onderwijs. Bijkomend onderzoek zal dan ook altijd een must blijven.

Ten langen leste is het essentieel de kern te resumeren in een woord van liefde: laat ons dus vooral niet vergeten iedereen te waarderen, ongeacht het beroep, huidskleur, seksuele voorkeur et cetera.

11 Epiloog

Deze schriftuur is de laatste hindernis in de opleiding voordat het diploma kan verkregen worden. Vandaar moet de afstuderende student kunnen aantonen, dat hij/zij iedere basiscompetentie (zie hoofdstuk 2.1.1.7) heeft verworven. De epiloog in een bachelorproef aan de katholieke hogeschool VIVES Campus Torhout van de studenten BASO heeft als doel een aantal basiscompetenties, waaraan gewerkt is tijdens de scriptie, te onderschrijven. Veelal gaat het over basiscompetenties, die van betekenis zijn maar in de opleiding nog niet aan bod zijn gekomen.

Initieel staat hieronder de basiscompetentie weergegeven, met daarop volgend een beknopte verantwoording. Aangezien de aard van het onderwerp niet in eenzelfde lijn ligt dan deze van andere studenten, zal er een verschil merkbaar zijn bij de basiscompetenties. Waar de rest doorgaans de voorkeur geeft aan een meer praktische uitwerking, is deze bachelorproef theoretisch gericht.

De volgende basiscompetenties zijn gerealiseerd tijdens de bachelorproef 'de waardering van de leraar in de maatschappij':

- de leraar als onderzoeker

Aan bovenstaande basiscompetentie dienen niet veel woorden vuilgemaakt te worden. Het is ondubbelzinnig dat er onderzoek is verricht naar de waardering van de leraar in de maatschappij. Er is een onderzoeksvraag gesteld, daarop is een antwoord gekomen via (de literatuurstudie en) een bevraging.

- de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap

Het lijkt me eveneens duidelijk dat ik de basiscompetentie: leraar als lid van de onderwijsgemeenschap volledig tot me kan eigenen. Bij het onderzoek sta ik niet alleen in de wereld van het onderwijs, maar kom ik in contact met allerhande personen. Ik word/ben een deel van de onderwijsgemeenschap en probeer dan ook iets positief teweeg te brengen.

- de leraar als cultuurparticipant

Niet zozeer de term 'cultuur' in de vorm zoals het meest voorkomt, eerder in de vorm van: iedereen aangaand echter, te weinig aandacht. Het leraarschap is een cultuurelement dat al vele eeuwen standvastig ingebakken zit in de maatschappij.

Graag voeg ik nog de elfde basiscompetentie, die door de VIVES (RENO) Torhout is bijgeplaatst, toe aan het lijstje.

- de leraar als beziel(en)de persoon

Zonder bezieling voor het vak, zou het nooit in je opkomen om te kiezen voor dit onderwerp. Het aanvoelen van de problematiek is één, er iets aan doen is twee. De wil om iets, al is het slechts beperkt, te willen veranderen omtrent die waardering ten opzichte van de leraar geeft de bezieling met reden weer.

bijlage 1

ENQUETE

de waardering van de leraar in de maatschappij

Enquête

Beste

Ik ben Aron Decuyper, 3^e jaarsstudent aan de VIVES Hogeschool afdeling Torhout. Ter afronding van mijn bachelor in de lerarenopleiding secundair onderwijs in de onderwijsvakken wiskunde - lichamelijke opvoeding dien ik een bachelorproef te schrijven. In mijn bachelorproef doe ik onderzoek naar de waardering van de leraar in de maatschappij.

Mijn bachelorproef bevat een bevraging aan een aantal doelgroepen. Vandaar dat ik uw hulp nodig heb! De enquête duurt slechts een tiental minuten. Gelieve zo genuanceerd mogelijk een antwoord te geven op iedere vraag.

Alvast hartelijk bedankt.

Aron Decuyper

Respondentkenmerken

1. Wat is uw geslacht?
 - Man
 - Vrouw
 - Ander
2. Wat is uw leeftijd?
 - < 18 jaar
 - 18 – 25 jaar
 - 26 – 40 jaar
 - 41 – 60 jaar
 - 61 – 80 jaar
 - > 80 jaar
3. Wat is uw hoogste opleidingsniveau?
 - Lager onderwijs
 - Secundair onderwijs
 - Bacheloropleiding
 - Masteropleiding
4. Wat is uw beroep?
 - Student aan een lerarenopleiding
 - Leraar
 - Geen van bovenstaande
5. Wat is uw (netto) loon?
 - < 1200
 - 1200 – 1700
 - 1701 – 2200
 - 2201 – 2700
 - 2701 – 3200
 - 3201 – 3700
 - > 3700
 - Ik verdien nog geen geld.
6. Ik ging graag naar de *lagere school*.
 - Ik ging **helemaal niet graag** naar de lagere school.
 - Ik ging **niet graag** naar de lagere school.
 - Ik ging **noch graag, noch niet graag** naar de lagere school.
 - Ik ging **graag** naar de lagere school.
 - Ik ging **zeer graag** naar de lagere school.
7. Ik ging graag naar de *secundaire school*.
 - Ik ging **helemaal niet graag** naar de secundaire school.
 - Ik ging **niet graag** naar de secundaire school.
 - Ik ging **noch graag, noch niet graag** naar de secundaire school.
 - Ik ging **graag** naar de secundaire school.
 - Ik ging **zeer graag** naar de secundaire school.
8. Ik heb goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van de *lagere school*.
 - Ik heb aan **geen enkele** leraar goede herinneringen.
 - Ik heb aan **bijna geen enkele** leraar goede herinneringen.
 - Ik heb aan **ongeveer de helft** van de leraren goede herinneringen.
 - Ik heb aan **bijna alle** leraren goede herinneringen.
 - Ik heb aan **alle** leraren goede herinneringen.
9. Ik heb goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van de *secundaire school*.
 - Ik heb aan **geen enkele** leraar goede herinneringen.
 - Ik heb aan **bijna geen enkele** leraar goede herinneringen.
 - Ik heb aan **ongeveer de helft** van de leraren goede herinneringen.
 - Ik heb aan **bijna alle** leraren goede herinneringen.
 - Ik heb aan **alle** leraren goede herinneringen.
 - Ik ben niet naar het secundair onderwijs geweest.
10. Ik heb kinderen.
 - Ja.
 - Neen.
 - Ik ben een plusmama/pluspapa.
11. Ik heb goede ervaringen/herinneringen aan de leraren van mijn kind(eren).
 - Ik heb aan **geen enkele** leraar goede herinneringen.
 - Ik heb aan **bijna geen enkele** leraar goede herinneringen.
 - Ik heb aan **ongeveer de helft** van de leraren goede herinneringen.
 - Ik heb aan **bijna alle** leraren goede herinneringen.
 - Ik heb aan **alle** leraren goede herinneringen.
 - Ik heb geen kinderen.

12. Ik heb interesse voor het onderwijs.
- Mijn interesse voor het onderwijs is **laag**.
 - Mijn interesse voor het onderwijs is **eerder laag**.
 - Mijn interesse voor het onderwijs is **gemiddeld**.
 - Mijn interesse voor het onderwijs is **eerder hoog**.
 - Mijn interesse voor het onderwijs is **hoog**.
13. Ik werk/heb gewerkt in het onderwijs?
- Nooit.
 - Vroeger.
 - Nu.
14. Ik neem/ heb vrijwillig engagement genomen in het onderwijs (bv.: ouderraad, fietsouder, leesmama, etc.)?
- Nooit.
 - Vroeger.
 - Nu.

Functioneren van de leraar

1. Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die problemen hebben met leren.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
2. Ik vind dat leraren te veel eisen van hun leerlingen.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
3. Ik vind dat leraren meer aandacht moeten besteden aan kinderen die het thuis moeilijk hebben.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
4. Ik vind dat leraren meer rekening moeten houden met wat ouders verwachten.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
5. Ik vind dat leraren weten wat jongeren bezighoudt.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
6. Ik vind dat leraren zich bekommeren om wat leerlingen na schooltijd doen.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
7. Ik heb een goed zicht op wat het beroep van leraar inhoudt.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
8. Na enkele jaren vervalt een leraar in routine.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
9. Het lerarenberoep biedt veel voldoening en arbeidsvreugde.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
10. Het lerarenberoep is veeleisend.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
11. Een leraar heeft veel vrije tijd.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
12. Het lerarenberoep is uitdagend.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
13. Een leraar heeft een luxejob.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.

14. Een leraar heeft veel vrijheid om zijn lessen zelf in te vullen.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
15. De meeste leraren zijn enthousiast.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
16. De meeste leraren zijn idealistisch.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
17. De meeste leraren zijn conservatief.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
18. De meeste leraren zijn individualisten.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
19. De meeste leraren zijn gefrustreerd.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
20. De meeste leraren houden van hun beroep.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
21. De meeste leraren zijn tevreden.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
22. De meeste leraren zetten zich sterk in voor de school.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
23. De meeste leraren kennen hun vak goed.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
24. De meeste leraren hebben aandacht voor leerlingen met moeilijkheden.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
25. Ik vind dat er meer mannelijke leraren moeten zijn.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
26. Als er meer mannen in het onderwijs zouden staan zou de waardering van de leraar hoger zijn.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.

Maatschappelijke waardering van de leraar

1. Ik vind in vergelijking met vroeger de waardering voor de leraar *kleuteronderwijs*.
 - Veel minder.
 - Beetje minder.
 - Ongeveer gelijk.
 - Beetje minder.
 - Nu veel minder.
2. Ik vind in vergelijking met vroeger de waardering voor de leraar *lager onderwijs*.
 - Veel minder.
 - Beetje minder.
 - Ongeveer gelijk.
 - Beetje minder.
 - Nu veel minder.
3. Ik vind in vergelijking met vroeger de waardering voor de leraar *secundair onderwijs*.
 - Veel minder.
 - Beetje minder.
 - Ongeveer gelijk.
 - Beetje minder.
 - Nu veel minder.
4. De kranten en tv zouden wat meer aandacht moeten besteden aan het beroep van de leraar.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
5. De kranten en tv verspreiden verkeerde informatie over leraren.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
6. De mening van de leraren komt voldoende aanbod in de kranten en op de tv.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
7. De kranten en de tv zouden vaker moeten berichten over scholen waar alles goed verloopt.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
8. Als je de kranten en de tv moet geloven, zijn er weinig leraren die hun werk graag doen.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
9. Tv- en krantenjournalisten doen hun best om de meningen van leraren correct weer te geven.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.

Persoonlijke waardering over de leraar

1. Ik vind dat leerlingen respect hebben voor hun leraren.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
2. Ik vind dat ouders zich te veel moeien met wat in de klas en op school gebeurt.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
3. Volgens mij hebben de media een grotere invloed op de jeugd dan het onderwijs.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
4. Ik vind dat je als leraar het respect van ouders moet verdienen.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
5. Volgens mij is het te moeilijk om een leraar die zijn werk niet goed doet te ontslaan.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
6. Ik vind dat je als leraar het respect van leerlingen moet verdienen.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
7. Lesgeven leer je volgens mij vooral al doende.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
8. Ik vind dat leraren te veel worden gecontroleerd.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
9. Volgens mij moeten leerlingen voor al hun leraren respect hebben.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
10. Ik vind dat leraren in het algemeen voldoen aan maatschappelijke verwachtingen.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
11. Ik zou mijn dochter (indien ik er één had) aanraden leraar te worden.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
12. Ik zou mijn zoon (indien ik er één had) aanraden leraar te worden.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
13. Ik vind het salaris van een leraar.
 - Niet aantrekkelijk.
 - Neutraal.
 - Aantrekkelijk.
14. Ik vind de vakantieregeling van een leraar.

- Niet aantrekkelijk.
 - Neutraal.
 - Aantrekkelijk.
15. Ik vind het systeem op een vaste benoeming van een leraar.
 - Niet aantrekkelijk.
 - Neutraal.
 - Aantrekkelijk.
 16. Ik vind de pensioenregeling van een leraar.
 - Niet aantrekkelijk.
 - Neutraal.
 - Aantrekkelijk.
 17. Ik vind het aantal werkuren van een leraar per week.
 - Niet aantrekkelijk.
 - Neutraal.
 - Aantrekkelijk.
 18. Ik vind de promotiemogelijkheden van een leraar.
 - Niet aantrekkelijk.
 - Neutraal.
 - Aantrekkelijk.
 19. Ik vind de combineerbaarheid als leraar van het beroep met een familiaal leven.
 - Niet aantrekkelijk.
 - Neutraal.
 - Aantrekkelijk.
 20. Ik vind de mogelijkheden als leraar tot bijscholing.
 - Niet aantrekkelijk.
 - Neutraal.
 - Aantrekkelijk.
 21. Ik vind de mogelijkheden om als leraar de eigen arbeidstijd in te delen.
 - Niet aantrekkelijk.
 - Neutraal.
 - Aantrekkelijk.
 22. Ik heb waardering voor de wijze waarop *kleuterleid(st)ers* hun werk doen.
 - Zeer weinig waardering.
 - Weinig waardering.
 - Noch weinig, noch veel waardering.
 - Veel waardering.
 - Zeer veel waardering.
 23. Ik heb waardering voor de wijze waarop leraren in het *lager onderwijs* hun werk doen.
 - Zeer weinig waardering.
 - Weinig waardering.
 - Noch weinig, noch veel waardering.
 - Veel waardering.
 - Zeer veel waardering.
 24. Ik heb waardering voor de wijze waarop leraren in het *secundair onderwijs* hun werk doen.
 - Zeer weinig waardering.
 - Weinig waardering.
 - Noch weinig, noch veel waardering.
 - Veel waardering.
 - Zeer veel waardering.
 25. Ik heb waardering voor de wijze waarop leraren in het *secundair onderwijs ASO* hun werk doen.
 - Zeer weinig waardering.
 - Weinig waardering.
 - Noch weinig, noch veel waardering.
 - Veel waardering.
 - Zeer veel waardering.
 26. Ik heb waardering voor de wijze waarop leraren in het *secundair onderwijs BSO* hun werk doen.
 - Zeer weinig waardering.
 - Weinig waardering.
 - Noch weinig, noch veel waardering.
 - Veel waardering.
 - Zeer veel waardering.
 27. Ik heb waardering voor de wijze waarop leraren in het *secundair onderwijs TSO* hun werk doen.
 - Zeer weinig waardering.
 - Weinig waardering.
 - Noch weinig, noch veel waardering.
 - Veel waardering.
 - Zeer veel waardering.

28. Ik heb waardering voor de wijze waarop leraren in het *secundair onderwijs KSO* hun werk doen.
- Zeer weinig waardering.
 - Weinig waardering.
 - Noch weinig, noch veel waardering.
 - Veel waardering.
 - Zeer veel waardering.
29. Ik heb waardering voor de wijze waarop leraren in het *buitengewoon onderwijs* hun werk doen.
- Zeer weinig waardering.
 - Weinig waardering.
 - Noch weinig, noch veel waardering.
 - Veel waardering.
 - Zeer veel waardering.

Opvattingen van de opdracht van de leraar

1. Volgens mij werken de meeste leraren in het middelbaar onderwijs minder dan 38 uur per week.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
2. Volgens mij beperkt het werk van een leraar zich hoofdzakelijk tot lesgeven.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
3. Een leraar moet hard werken.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
4. Een leraar heeft nog veel werk buiten de lesuren.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
5. Ik vind dat de maatschappij te veel verwacht van de leraar.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
6. Het beroep van leraar is volgens mij de laatste twintig jaar sterk veranderd.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
7. Ik vind dat leraren in het secundair onderwijs in de eerste plaats vakspecialisten moeten zijn.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
8. Leraren moeten meer aandacht hebben voor het pedagogische aspect.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
9. Ik vind dat leraren te veel belast worden met allerlei opdrachten die niet tot hun takenpakket behoren (voor- en naschoolse opvang, toezicht houden, ...).
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
10. Ik vind dat het de taak is van de leraar om in te spelen op wat in de maatschappij aan opvoeding ontbreekt.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
11. Volgens mij wordt de opvoedende taak van de leraar groter omdat ouders geen tijd meer hebben voor hun kinderen.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
12. Volgens mij kunnen school en ouders elkaar het best aanvullen in de opvoeding van kinderen.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.
 - Eens.
13. Ik vind dat de opvoedende taak van de leraar groter wordt omdat de samenleving ingewikkelder wordt.
 - Oneens.
 - Eerder oneens.
 - Eerder eens.

- Eens.
14. Taken van de leraar *kleuteronderwijs*. (1^e, 2^e en 3^e keuze)
 - kinderen voorbereiden op het eerste leerjaar
 - Ervoor zorgen dat kinderen zich zelfstandig ontwikkelen
 - Kinderen leren taken aan te pakken en af te werken
 - Kinderen leren omgaan met andere kinderen
 - Meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen
 15. Taken van de leraar *lager onderwijs*.
 - Kinderen voorbereiden op het middelbaar onderwijs
 - Kinderen kennis bijbrengen
 - Kinderen leren hoe ze moeten studeren
 - Kinderen leren respect en waardering te hebben voor anderen
 - Kinderen leren een eigen mening te vormen
 - Meewerken aan de bredere opvoeding van kinderen
 16. Taken van de leraar *secundair onderwijs*.
 - Jongeren voorbereiden op verdere studie of beroepsleven
 - Jongeren een vak bijbrengen
 - Jongeren leren hoe ze moeten studeren
 - Jongeren leren respect en waardering te hebben voor anderen
 - Meewerken aan de bredere opvoeding van jongeren
 17. Ik vind het loon van een beginnende leraar kleuteronderwijs.
 - Te weinig.
 - Neutraal.
 - Te veel.
 18. Ik vind het loon van een beginnende leraar lager onderwijs.
 - Te weinig.
 - Neutraal.
 - Te veel.
 19. Ik vind het loon van een beginnende leraar secundair onderwijs.
 - Te weinig.
 - Neutraal.
 - Te veel.
 20. Ik vind het loon van een beginnende leraar met masterdiploma.
 - Te weinig.
 - Neutraal.
 - Te veel.

12 Bibliografie

Andere publicaties

März, V., Snauwaert, I., Kelchtermans, G. (z.j.) Professionalisering in praktijk
Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen.
Brussel.

Van Dorsselaer, I. (2016). Wat als jongeren de school van morgen ontwerpen?
Brussel.

VLOHRA. (2017). Informatiefolder instaptoets lerarenopleiding. Brussel.

Artikel

Amkreutz, R. (2017). Hervorming secundair onderwijs uitgesteld tot 2019.
Geraadpleegd via https://www.demorgen.be/binnenland/hervorming-secundair-onderwijs-uitgesteld-tot-2019-b9a8c857/?utm_campaign=newsletter&utm_medium=email&utm_userid=&utm_source=demorgen&utm_content=middag&utm_ctid=c69579aecf5a185833694137b6380588

Cools, S. (2017). Ik wil het basisonderwijs herwaarderen. Geraadpleegd via
http://www.standaard.be/cnt/dmf20170831_03046427

Cools, S., Goethals M. (2018). Leraars krijgen meer loon. Geraadpleegd via
http://www.standaard.be/cnt/dmf20180223_03374804

Van Hamme, S. (2018). 'Wanneer leerkrachten dan toch toekomen aan lesgeven, wordt hun pedagogische vrijheid langs alle kanten beknot'. Geraadpleegd via
<http://www.knack.be/nieuws/belgie/wanneer-leerkrachten-dan-toch-toekomen-aan-lesgeven-wordt-hun-pedagogische-vrijheid-langs-alle-kanten-beknot/article-opinion-1154329.html>

Vergauwen, E. (2018). 'Gaan we zo jongeren warm maken voor job als leraar?'.
Geraadpleegd via http://www.standaard.be/cnt/dmf20180524_03527517

Boek

Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens I., Engels, N. & Van Petegem, P.
(2003). Waar staat de leraar in onze samenleving? Gent: Academia Press.

Huizingh, E. (2004). SPSS 12.0 voor Windows en Data Entry. Amsterdam.

Elektronische bron

Crevits, H. (z.j.). Geraadpleegd op 20 november 2017, via www.hildecrevits.be.

Smet, P. (z.j.). Geraadpleegd op 20 november 2017, via www.pascalsmet.be.

Vandenbroucke, F. (z.j.). Geraadpleegd op 20 november 2017, via
<http://www.frankvandenbroucke.uva.nl/>.

Vanderpoorten, M. (z.j.). Geraadpleegd op 20 november 2017, via
<http://marleenvanderpoorten.be/>.

Masterproef

De Paradé, D. (2012-2013). De maatschappelijke waardering van leraren. Gent.

Rapport

Vlaamse Overheid. (2007). Curriculum. Geraadpleegd via http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/lerarenopleiding/documenten/Beroepsprofiel_2007.pdf.

Vlaamse Overheid. (2007). Curriculum. Geraadpleegd via http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/lerarenopleiding/documenten/Basiscompetenties_2007.pdf.

Vlaamse Overheid. (2007). Lerarenopleiding : wat een leraar moet kennen en kunnen. Brussel.

Vlaamse Overheid. (2016). Vlaams Onderwijs in cijfers 2015-2016. Brussel.

VLOR. (2014). Hoogste tijd voor capaciteit! : hefboomen voor een duurzaam, structureel en strategisch beleid voor onderwijs capaciteit. Brussel.

Interne documentatie

Schoors, M. (2015-2016). Algemene didactiek / opvoedkunde 1.

Statistieken

Federale Overheidsdienst Binnenlandse Zaken. (2017). Statistieken van bevolking. Brussel.

Statistics Belgium Algemene Directie Statistiek. (2016). België 2016 : 11.267.910 inwoners. Brussel.

Wie wordt er (nu) nog leraar?



Campus Torhout
Sint-Jozefstraat 1
8820 TORHOUT
T 050 23 10 30

