

De Waarde van Waardering:

Onderzoek naar de ervaringen van waardering van leerkrachten in het secundair onderwijs in België van 1958 tot 2008

Alexander Ghysens

Masterproef aangeboden binnen de opleiding
Master in de geschiedenis

Promotor: prof. dr. Kaat Wils
Co-promotor: prof. dr. Sarah Van Ruyskensvelde

Academiejaar 2022-2023

273655 tekens



Ik verklaar me akkoord met de code of conduct van de faculteit Letteren voor geloofwaardig auteurschap.

Dankwoord

Gedurende mijn studievoortgang heb ik de onschatbare steun en begeleiding mogen ontvangen van enkele bijzondere mensen, die ik graag wil bedanken voor hun persoonlijke betrokkenheid en waardevolle ervaringsdeskundigheid.

Allereerst wil ik mijn oprechte dank uitspreken aan Ria Swinnen en Veerle Tulleneers, vakdocenten aan de lerarenopleiding van UCLL Diepenbeek. Zij hebben met hun bekrachtigende feedback mijn passie voor lesgeven aangewakkerd. Hun vertrouwen heeft mij doen groeien tot de autonome en leergierige persoon die ik vandaag ben. Ook wil ik dank uitspreken aan mijn stage mentoren, die mij eveneens hebben gesteund in mijn roeping als leerkracht.

Mijn dank gaat ook uit naar de professoren en praktijkassistenten aan de KU Leuven, die mijn kritische blik hebben verscherpt en mijn historische kennis hebben verbreed. Ik wil Tinne Claes bedanken voor het introduceren van mondelinge geschiedenis en het inspireren met haar schrijfstijl in haar boek *Zaad zonder naam*. Ze heeft me geleerd om de verteller naar voren te laten komen. Mijn oprechte dank gaat ook uit naar mijn co-promotor, Sarah Van Ruyskensvelde, voor het introduceren van het idee voor mijn onderzoek en voor het creëren van een thuisgevoel binnen het domein van de historische pedagogiek.

Ik ben Kaat Wils, mijn promotor, buitengewoon dankbaar voor de vele interessante lessen. Ze beheerst de klassieke manier van lesgeven, maar durft ook te variëren met andere lesmethoden. Ze is het levende bewijs dat verschillende onderwijsaanpakken ook op academisch niveau succesvol kunnen zijn en prachtige resultaten kunnen opleveren. Bovenal wil ik haar bedanken voor haar steun tijdens het schrijven van deze thesis. Gedurende het hele academiejaar heeft ze gewaakt over mijn onderzoek- en schrijfproces, me goede ideeën aangereikt, inspirerende literatuur voorgesteld en me vooral gesteund in mijn onorthodoxe schrijfstijl.

Ik wil ook graag een speciaal bedankje uitspreken aan de vijftien leerkrachten die zo vriendelijk waren om deel te nemen aan mijn interviews. Jullie bereidheid om jullie ervaringen, uitdagingen en successen met mij te delen, heeft mijn onderzoek verrijkt en heeft mij in staat gesteld om een dieper begrip te krijgen van de complexiteit en voldoening van het lesgeven. Jullie hebben mij geholpen om een verhaal te vertellen dat de stem van leerkrachten weerspiegelt en hun waardevolle bijdrage aan het onderwijs erkent. Jullie hebben mijn thesis tot leven gebracht en ik hoop dat jullie jezelf herkennen in de woorden die ik heb geschreven.

Met de grootste dankbaarheid wil ik mijn diepe waardering uitspreken naar mijn vriendin, ouders, familie en vrienden. Gedurende de afgelopen vijf jaar hebben jullie met liefde en toewijding mijn lesvoorbereidingen, papers, blogs en creatieve opdrachten nagelezen. Jullie interesse en betrokkenheid hebben mij enorm geholpen bij het ontwikkelen van mijn schrijfvaardigheden en het groeien als persoon.

Nogmaals, mijn oprechte dank aan iedereen die een rol heeft gespeeld in mijn academische reis. Jullie steun, begeleiding en vertrouwen hebben mijn succes mogelijk gemaakt. Samen hebben we deze mijlpaal bereikt en ik kijk vol verwachting uit naar de toekomst, waarin ik mijn passie voor lesgeven verder kan ontplooien en kan bijdragen aan de groei van anderen.



Inhoudsopgave

Dankwoord.....	3
Inleiding.....	5
Hoofdstuk I: Steunende collega's.....	15
De start van een gemengd lerarenkorps.....	15
Erkenning van collega's.....	19
Gebrek aan collegiale erkenning	23
Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van hun collega's?	27
Hoofdstuk II: Bezorgde directies	29
De relatie tussen leerkrachten en directies	29
De vaste benoeming.....	32
Niet meer één team?.....	35
Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van hun directies?	36
Hoofdstuk III: Mondige, hoogopgeleide ouders	38
Afname van het aanzien van leerkrachten	38
Toenemende eisen van ouders.....	40
Dankbare ouders	43
Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van de ouders van hun leerlingen?	46
Hoofdstuk IV: Leerlingen als bron van energie	47
Contact met leerlingen	47
Appreciatie achteraf	51
Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van hun leerlingen?	54
Hoofdstuk V: Maatschappelijke onderwaardering	56
Opkomst van het debat van onderwaardering	56
Interne en maatschappelijke veranderingen	61
Bewust niet deelnemen aan het debat	64
Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van de maatschappij?.....	65
Algemeen besluit.....	67
Een ballon vol waardering: een kleine teruggeefactie.....	70
Bibliografie	71
Abstract	75
Bijlagen.....	76

Inleiding

‘Ik heb dat altijd zo onrechtvaardig gevonden, van in het beeld van de maatschappij een profiteur te zijn’, drukt Anne me op het hart, waarna ze in de verdediging schiet.¹ ‘Terwijl ik van mijzelf vond dat ik hard moest werken.’ Het gesprek met de zestigjarige leerkracht uit Heverlee duurt bijna een uur. Toch heb ik nog geen specifieke vragen gesteld over de waardering of onderwaardering van haar beroep. Zoals met de voorgaande interviews komt het spontaan ter sprake. ‘En dan nog een keer voortdurend beschuldigd worden dat het niveau van het onderwijs achteruitgaat’, windt Anne zich op. ‘En alles wat er misloopt in de samenleving. Dat is bijna de fout van het onderwijs hè. Want het onderwijs moet meer inzetten op verkeersveiligheid en onderwijs moet meer inzetten op pesten en op racisme. Alleen noem maar een onderwerp en het onderwijs moet het doen hè.’²

Doorheen mijn interviews merk ik op dat wanneer het onderwerp van onderwaardering van het lerarenberoep ter sprake komt, de toon van het gesprek verandert. Het merendeel van de interviews bevat positieve verhalen over de ervaringen van leerkrachten in het secundair onderwijs, maar de kwestie van de onderwaardering van hun beroep raakt steeds een gevoelige snaar. De vertellers worden emotioneler of kordater en hun verhalen krijgen meer diepgang. Ook valt het me op dat hoe recenter de leerkrachten voor de klas hebben gestaan, des te levendiger het thema voor hen is.

Zoals Anne impliceert, vraagt de maatschappij veel van leerkrachten. Vanaf de jaren 1960 stegen de verwachtingen van de maatschappij ten opzichte van het onderwijs enorm. Inhoudelijk werd op de school gerekend voor het oplossen van maatschappelijke problemen, zoals verkeersopvoeding, burgerschap, gezondheidseducatie, EHBO, inclusie, gelijke kansen...³ Toch hebben leerkrachten het gevoel niet te worden gewaardeerd door de maatschappij. Het TALIS-Onderzoek (*Teaching and Learning International Survey*) van de OESO toont aan dat tussen 2013 en 2018 het gevoel van waardering van Vlaamse leerkrachten uit het secundair onderwijs met twintig procent daalde. Er geloofde in 2018 slechts een vierde van de leerkrachten dat hun beroep gewaardeerd werd door de maatschappij, wat een rampzalig resultaat is voor een periode met een hoog lerarentekort.⁴ Het grootschalig internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek heeft al eerder in 2008 en 2013 plaatsgenomen, maar de rapporten van Vlaanderen besteedden toen amper aandacht aan de waardering van leerkrachten.⁵

Onderwijssociologen Antonia Aelterman, Jef Verhoeven, Isabel Rots, Ina Buvens, Nadine Engels en Peter Van Petegem besteedden wel al vanaf de laatste eeuwwisseling aandacht aan de waardering van het lerarenberoep. Uit hun onderzoek over de maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen bleek dat het merendeel van de leerkrachten zich al minstens sinds 2002 ondergewaardeerd voelt door de maatschappij. Met andere woorden bevestigde die studie dat de bevinding van TALIS uit 2018 geen nieuw fenomeen is. Daarnaast tonen ze ook een discrepantie aan tussen de mate waarin leerkrachten zich gewaardeerd voelen en de mate waarin de maatschappij de leraren effectief waardeert. Frappant is dat leerkrachten uit het secundair onderwijs wel degelijk bij de meeste Vlamingen een positief beeld oproepen en dat ze kunnen rekenen op een hoge waardering. De brede bevolking ziet dat het lerarenberoep veeleisend is en dat het sinds het einde van de vorige eeuw sterk is veranderd. Ruim de

¹ Het woord ‘gevonden’ vervangt ‘ervaren’ uit het letterlijke citaat van Anne, om de zin leesbaarder te maken

² [Anne], persoonlijk interview, 23 februari 2023

³ Paul Janssenswillen en Lies Van Rompaey, ‘De leraar: een roeping?’, in *Katholiek Onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw* (Averbode: Halewijn, 2016), 397.

⁴ Filip Van Droogenbroeck e.a., ‘TALIS 2018 Vlaanderen’ (Vrije Universiteit Brussel, 2020), 35-39.

⁵ Alexia Deneire, Peter Van Petegem, en David Gijbels, ‘TALIS 2008: Onze leerkrachten vandaag’ (Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2008); Alexia Deneire e.a., ‘TALIS 2013: Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders’ (Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2013).



helft van de bevrageden meent namelijk dat leerkrachten moeten inspelen op de actuele problematiek uit de maatschappij.⁶ Een soortgelijke studie uit 2007 door dezelfde onderzoekers wijst op gelijkaardige resultaten. De meeste Vlamingen gaven toen ook aan een positief beeld te hebben over leerkrachten uit het secundair onderwijs.⁷

Sinds 2008 hebben de TALIS-onderzoeken de eerste aanzetten gegeven om in Vlaanderen het perspectief van de leerkracht in het debat over onderwaardering te onderzoeken door middel van grootschalige enquêtes. Dit was voorheen zelden het geval. Aelterman en haar collega's trachtten in het onderzoek over de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep uit 2002 wel om de leerkrachten te betrekken, maar een grote rol voor hen in dat onderzoek ontbrak. Hoewel het logisch lijkt dat de sociologen enkel de maatschappelijke waardering wilden onderzoeken, is het toch opmerkelijk, aangezien het net de leerkrachten zijn die met een gevoel van onderwaardering kampen. Dit feit heeft me ertoe aangezet om een studie uit te voeren waarin de stem van leerkrachten zowel letterlijk als figuurlijk wordt gehoord. Hoe ervaren leerkrachten uit het secundair onderwijs in Vlaanderen waardering voor hun beroep tussen 1958 en 2008? Dat is de grote vraag die ik met mijn onderzoek wil beantwoorden. Vandaag staat de media vol met uitgesproken meningen over het lerarenberoep en het onderwijs. Maar wat betekende het begrip 'waardering' voor leerkrachten? En vanaf wanneer gingen leerkrachten de onderwaardering van hun beroep beschouwen als een probleem?

Het schoolpact van 1958 maakte een einde aan de schoolstrijd tussen het vrij (de facto vooral katholiek) en het openbaar onderwijs en vormde daarmee een belangrijke mijlpaal in de geschiedenis van het Belgische onderwijs. De ideologische en politieke strijd tussen de twee dominantste onderwijsstromingen van de negentiende en begin twintigste eeuw leidde vanaf de jaren 1870 tot een roep naar meer financiële steun vanuit het katholiek onderwijs. De katholieke kerk vond namelijk dat het seculier onderwijs financieel bevoordeeld werd door de overheid. In de daaropvolgende decennia volgde een lange strijd, met vallen en opstaan voor beide kampen, die eindigde in een politiek akkoord in 1958. Dat akkoord bevorderde de democratisering van het onderwijs doordat de Belgische staat voortaan voor een gelijke subsidiëring van het officieel- en het vrij onderwijs zorgde. Het secundair onderwijs diende voor alle jongeren toegankelijk te zijn, wat leidde tot een enorme stijging van het aantal leerlingen in scholen. Bijgevolg waren katholieke scholen genoodzaakt om meer lekenleerkrachten aan te nemen, wat onder andere een effect had op de waardering van het lerarenberoep.⁸ Het is vanaf 1958 dat het katholiek secundair onderwijs zich geleidelijk aan losrukt van haar traditioneel karakter en open staat voor vernieuwingen.

Mijn onderzoek naar de verschillende manieren waarop waardering voor het lerarenberoep tot uiting komt, valt binnen de onderzoekstraditie van *New Cultural History*. Volgens historica Lynn Fendler verschilt die traditie van de klassieke cultuurgeschiedenis die eerder de neiging heeft om cultuur te begrijpen als vertegenwoordigd door elitekunsten, zoals literatuur, muziek, theater, architectuur... De *New Cultural History* neemt daarentegen een bredere, antropologische visie van cultuur aan die gevormd is door gebeurtenissen in het dagelijkse leven, inclusief haar taal. De onderzoekstraditie heeft een raakvlak met de *thick description* van Amerikaans antropoloog Clifford Geertz, die de nadruk legt op de betekenisgeving en interpretatie van culturele uitingen in een bepaalde context. Zo probeert de

⁶ Antonia Aelterman e.a., *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten* (Gent: Academia Press, 2002), 201-7.

⁷ Antonia Aelterman e.a., 'De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht', *Pedagogische Studiën* 84 (2007): 3-19.

⁸ Jan De Maeyer en Paul Wynants, *Katholiek onderwijs in België: identiteiten in evolutie 19de - 21ste eeuw*. (Averbode: Halewijn, 2016), 343-45.



onderzoekstraditie de complexiteit en diversiteit van cultuur bloot te leggen om een dieper begrip te krijgen van de betekenissen die aan culturele uitingen worden gegeven en hoe die doorheen de tijd veranderen.⁹

Daarnaast past mijn onderzoek binnen de traditie van *New Cultural History* doordat er een geschiedenis wordt geschreven die lezers wil aanzetten om anders te denken over het verleden. Zoals historicus Marc Depaepe het omschrijft, richt ik me op ‘tekstuele stiltes’ en ‘blinde vlekken’ binnen het onderzoeksveld van onderwijsgeschiedenis en ga ik niet uit van een lineaire of continuïteitsgerichte geschiedenis. Ook deins ik niet terug om kritiek te leveren en conventionele aannames in twijfel te trekken.¹⁰ Die kenmerken onderscheiden *New Cultural History* van andere historische benaderingen. Het opent mogelijkheden voor onderwijsgeschiedenis om meer onderwerpen en perspectieven te onderzoeken, om alternatieve methodieken te hanteren en om interdisciplinair te werken.¹¹

Het thema van dit onderzoek heeft raakvlakken met de geschiedenis van het (katholiek) onderwijs, met gendergeschiedenis en met verschillende sociologische en pedagogische onderzoeken naar de loopbaan van leerkrachten. Ik hanteer *Katholiek onderwijs in België* van historici Jan De Maeyer en Paul Wynants als basiswerk over de evolutie van het katholiek onderwijs in België sinds de negentiende eeuw. In 1831 werd door de Belgische grondwet vastgelegd dat onderwijsvrijheid een fundamenteel recht is. Hierdoor ontstonden twee onderwijsnetten, het officiële en het katholieke net. Liberalen en katholieken, die destijds de politieke macht in handen hadden, interpreteerden die vrijheid anders. Liberalen legden de nadruk op de vrijheid van burgers om zich intellectueel te ontwikkelen, terwijl katholieken meer de voorkeur gaven aan privé-initiatieven en de rol van de staat wilden beperken. Tot 1958 werd er door de katholieken en liberalen een politieke strijd gevoerd om meer invloed te krijgen in het onderwijs. Het werk van De Mayer en Wynants biedt essentiële context voor verschillende onderwerpen die betrekking hebben op de waardering van het lerarenberoep. Zo wordt onder andere ingegaan op de opkomst van vrouwelijke en mannelijke leken in religieuze instituten, de hervormingen van het katholiek secundair onderwijs en de professionalisering van het lerarenberoep.¹² Aangezien mijn thesis zich baseert op onder andere een casestudy van het Heilig-Hartinstituut in Heverlee is ook *100 jaar Heilig-Hartinstituut Annuntiaten Heverlee* van historica Ria Christens een belangrijk referentiewerk.¹³ Een gelijkaardig werk over mijn andere casestudy, van katholieke middelbare scholen in Tongeren, bestaat niet.

Mijn keuze voor de twee casestudies, namelijk het Heilig-Hartinstituut in Heverlee en verschillende scholen in Tongeren, steunt op het idee om breed begrip te krijgen op hoe leerkrachten waardering ervaren, waarbij ik rekening kan houden met enerzijds in hoeverre de waardering van leerkrachten verschilt in een school nabij een grote universiteitsstad en een lokale, kleinere school en anderzijds in hoeverre de waardering verschilt afhankelijk van het geslacht van de leerkrachten. Hoewel een concrete beschrijving van mijn cases later in de inleiding volgt, vermeld ik dit hier al kort om de relevantie van gendergeschiedenis in mijn onderzoek aan te tonen. Een potentiële hypothese zou namelijk kunnen zijn dat mannen en vrouwen verschillende ervaringen hebben met het fenomeen waardering. In 2019 belichtte de masterproef *Juffrouwen, moeders en voorbeeldige katholieken* van

⁹ Lynn Fendler, ‘New Cultural Histories’, in *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions*, onder redactie van Tanya Fitzgerald, Springer International Handbooks of Education (Singapore: Springer, 2019), 6.

¹⁰ Marc Depaepe en Marc Vervenne, *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems* (Leuven: Leuven University Press, 2013), 146-50.

¹¹ Fendler, ‘New Cultural Histories’, 15.

¹² De Maeyer en Wynants, *Katholiek onderwijs in België*, 35-40.

¹³ Ria Christens, Greet De Neef, en Luc Vints, *100 jaar Heilig-Hartinstituut Annuntiaten Heverlee: geschiedenis van een school en een congregatie* (Heverlee: Annuntiaten, 1994).



geschiedenisstudente Jolien De Greef hoe de katholieke kerk mannelijkheid en vrouwelijkheid construeerde. De studie focust zich op ervaringen van vrouwelijke lekenleerkrachten in het Heilig-Hartinstituut in Heverlee van 1945 tot 1975 en biedt waardevolle inzichten over het genderaspect in het onderwijs. Zo wordt bijvoorbeeld aangehaald dat religieuze ideeën over genderrollen actief bleven binnen religieuze instituten tot de jaren zeventig.¹⁴ In het kader van mijn onderzoek zijn zusters en paters die werkten in katholieke scholen van groot belang, net zoals hun opvattingen over genderrollen.

Het onderzoek naar de waardering van het lerarenberoep past ook binnen een brede waaier aan onderzoeken over de loopbaan van leerkrachten. Al sinds de jaren 1980 is het lerarenberoep een veelbesproken onderwerp voor sociologen en pedagogen.¹⁵ De laatste jaren wordt meestal onderzocht hoe leerkrachten de beginfase van hun loopbaan ervaren en waarom er zoveel leerkrachten vroegtijdig het onderwijs verlaten.¹⁶ Ook de jobtevredenheid van leerkrachten is de afgelopen decennia veelvuldig onderzocht. Hierbij ligt de nadruk voornamelijk op de stressvolle aspecten van het beroep en de oorzaken van burn-outs.¹⁷ Onderzoek naar positieve ervaringen en de waardering van leraren is schaars. In de weinige gevallen waarin waardering ter sprake komt, ligt de focus meestal op de maatschappelijke waardering voor het beroep en wordt het perspectief van de leerkracht nauwelijks belicht, zoals in het vermelde boek van Aelterman en haar collega's *Waar staat de leraar in onze samenleving* uit 2002.¹⁸ Hoewel de onderwijskundige en sociologische perspectieven niet primair historisch van aard zijn, bieden ze een waardevolle aanvulling op mijn onderzoek door inzichten te verschaffen over de onderliggende processen en sociale dynamiek die de waardering van het lerarenberoep beïnvloeden.

Het boek *Geen trede meer om op te staan* uit 1993 van Marc Depaepe, Maurits De Vroede en Frank Simon is een ander voorbeeld van een studie over de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep, zonder de leerkrachten aan het woord te laten. Hoewel het werk zich richt op leraren uit het lager onderwijs, biedt het nuttige inzichten voor een vergelijkbaar onderzoek in het secundair onderwijs. Zo zijn er bijvoorbeeld interessante resultaten te vinden over de feminisering van het lerarenkorps en de invloed van de welvaartstaat op het lerarenberoep. Bovendien dient het boek als een uitstekend voorbeeld van een historisch werk met een sociologische aanpak.¹⁹

Hoewel de focus van beide boeken ligt op de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep, hebben ze een significant doel voor ogen: de mythe van de maatschappelijke onderwaardering doorbreken en het beroep terug als aantrekkelijk voorstellen. Mijn cultuurhistorisch onderzoek draagt hieraan bij door niet alleen de onderwaardering van het beroep aan te kaarten, maar door ook te focussen op de vele positieve aspecten van het leraarschap. Bovendien wordt het onderzoek niet vanuit het perspectief van de maatschappij opgebouwd, maar vanuit het perspectief van de leerkracht zelf. Mijn doel is om historisch inzicht te verschaffen in het alledaagse functioneren van de leerkracht door

¹⁴ Jolien De Greef, 'Juffrouwen, moeders en voorbeeldige katholieken: Onderzoek naar ervaringen van vrouwelijke lekenleerkrachten in het Heilig-Hartinstituut te Heverlee van 1945 tot 1975' (Leuven, Katholieke Universiteit Leuven, 2019).

¹⁵ Geoffrey Lowe e.a., 'Still keen and committed: piloting an instrument for identifying positive veteran teachers', *Teachers and Teaching* 25, nr. 4 (28 mei 2019): 418-33.

¹⁶ Lisa Björk e.a., 'Beginning teachers' work satisfaction, self- efficacy and willingness to stay in the profession: a question of job demands-resources balance?', *Teachers and Teaching* 25, nr. 8 (5 november 2019): 955-71.

¹⁷ Ietje Veldman e.a., 'Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students', *Teachers and Teaching* 22, nr. 8 (30 juni 2016): 913-26.

¹⁸ Aelterman e.a., *Waar staat de leraar in onze samenleving?*

¹⁹ Marc Depaepe, Frank Simon, en Maurits De Vroede, *Geen trede meer om op te staan* (Pelckmans, 1993).

bij te dragen aan een beter begrip van de (onder)waardering van het lerarenberoep tussen 1958 en 2008.

Een laatste inspiratiebron die het vermelden waard is voor mijn cultuurhistorisch onderzoek met sociologische aanpak is het boek *Logics of History: Social Theory and Social Transformation* van William H. Sewell. Hierin pleit hij voor een wederzijdse bevruchting tussen geschiedenis en sociale wetenschappen, wat zal leiden tot nieuwe historische inzichten. Hierbij ligt de nadruk op de wisselwerking tussen individuen, culturele praktijken en de sociale omgeving waarin zij zich bevinden.²⁰ Dit principe vormt de basis voor mijn masterthesis, die is gebouwd op zowel historisch als sociologisch en pedagogisch onderzoek. Bovendien is ook mijn methodologie gebaseerd op interdisciplinaire theorieën, waardoor ik een diepgaande kijk kan bieden op het begrip waardering.

Alvorens ik uitleg geef over de methodologie en schrijfstijl van deze masterproef, vind ik het belangrijk om een duidelijk onderscheid te maken tussen drie begrippen: ‘maatschappelijke waardering’, ‘sociale status’ en ‘professionaliteit’. Aangezien deze begrippen niet geheel losstaan van mijn eigen constructie van het begrip ‘waardering’, verdienen ze de nodige aandacht in mijn onderzoek. ‘Professionaliteit’ geeft het streven weer om een beroep door de samenleving aanvaard te krijgen. Als professional word je dan ook door de meeste mensen geaccepteerd en geprezen. Dit concept hangt nauw samen met ‘maatschappelijke waardering’, wat de mate aanduidt waarin de persoonlijke kwaliteiten, essentieel voor de uitvoering van een beroep, door de publieke opinie gewaardeerd worden. Dit kan betrekking hebben op percepties, denkbeelden en gevoelens die bij individuen leven over de kwaliteiten van de beroepsbeoefenaars. Daarentegen verwijst ‘sociale status’ naar de positie die een individu of een groep inneemt op een schaal van sociaal prestige. Het gaat over de mate waarin het lerarenberoep door andere professionals wordt beschouwd als een beroep.²¹ De mate waarin een leerkracht het gevoel heeft een professional te zijn, maatschappelijk gewaardeerd wordt of sociale prestige ervaart, zal zeker invloed hebben op hoe leerkrachten de waardering voor hun beroep ervaren. Het is echter belangrijk om deze begrippen los van elkaar te zien om een beeld te creëren van het begrip ‘waardering’ binnen het lerarenberoep.

In mijn zoektocht naar bronnen die de stem van leerkrachten vertegenwoordigen, botste ik op veel doodlopende straten. Enerzijds vond ik geen dagboeken of autobiografieën van leerkrachten die na 1958 lesgaven.²² Anderzijds verwezen pedagogische tijdschriften, zoals *Pedagogische Studiën*, of rapporten van het ministerie van onderwijs niet of amper naar de (onder)waardering van het lerarenberoep²³. Daarbovenop waren het nooit de leerkrachten die aan het woord waren, maar wel pedagogen, politici en theoretici. Al in een vroeg stadium van mijn onderzoek merkte ik een afwezigheid van een podium voor leerkrachten om hun bezorgdheden te uiten of ervaringen te delen. Alleen in vakbondsblaadjes, zoals *Christene School* van het Christelijk Onderwijzersverbond (COV), tussen 1959 en 1984, vond ik sporadisch een verwijzing naar de appreciatie voor leerkrachten, maar opnieuw kon ik hier in vraag stellen in hoeverre het effectief leerkrachten waren die getuigden.²⁴ Daarbovenop was het gericht aan leerkrachten uit het kleuter-, lager- en buitengewoon onderwijs. Toch koos ik ervoor om het tijdschrift te analyseren, aangezien het onderwerpen bespreekt die ook een

²⁰ William H. Sewell, *Logics of History: Social Theory and Social Transformation*. (Chicago: University of Chicago, 2005).

²¹ Aelterman e.a., ‘De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht’, 4-5.

²² Ik zocht enerzijds online in de databanken van Google Scholar en Limo en anderzijds raadpleegde ik (voormalige) leerkrachten uit Tongeren die ik persoonlijk ken.

²³ *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 1958 – 2008; *Bulletin van het Ministerie van onderwijs*, 1958-1984.

²⁴ *Christene School: ledenblad van het COV Verbond van de christelijke onderwijzers*, 1958-1984.



grote invloed hadden op leerkrachten uit het secundair onderwijs. Zo behandelt het onder andere het effect van het Schoolpact op het lerarenberoep, reacties op overheidsbeslissingen en de afname van het aanzien van leerkrachten.²⁵ Vanwege tijdsbeporingen was ik niet in staat om vakbondspublicaties voor leerkrachten van het secundair onderwijs grondig te analyseren. Daarvoor doe ik echter wel aan het einde van deze masterproef een oproep om verder onderzoek te verrichten naar tijdschriften van enkele specifieke vakbonden.

In januari 1990 kwam er verandering in de zaak met de lancering van *Klasse*, een onderwijsmagazine uitgegeven door de Vlaamse overheid. Het diende als een kanaal om informatie en communicatie te verspreiden tussen de onderwijspraktijk en de overheid. De missie van het tijdschrift, zoals beschreven door de toenmalige minister Coens in de introductie van het eerste nummer, was ‘om maandelijks objectieve, educatieve informatie te verspreiden over alles wat er leeft in de onderwijswereld’.²⁶ In de eerste edities van *Klasse* werd al snel duidelijk dat de waardering van het lerarenberoep een onderwerp was dat enorm leefde in die onderwijswereld. Hierbij moet opnieuw het auteurschap van het magazine in acht genomen worden, aangezien het werd uitgegeven door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en er geen specifieke auteurs werden vermeld. Daarbovenop is het niet duidelijk in welke mate leerkrachten met ervaring in het onderwijs aan het woord kwamen of als het enkel de onderwijsspecialisten van de redactie waren.

Een discoursanalyse van zowel het vakbondstijdschrift *Christene School* als het onderwijsmagazine *Klasse* biedt een dieper inzicht op de manier waarop waardering van het lerarenberoep in de onderwijswereld al dan niet werd besproken. Hierbij wordt er aandacht besteed aan de formele kenmerken van de taal waarin de tekst gegoten is en de mogelijke intenties van de auteurs. Om deze analyse te kunnen uitvoeren, baseer ik me op de discoursanalysetheorie uit het boek *De taal van de geschiedenis: Hoe historici lezen en schrijven* van historicus Marnix Beyen.²⁷ Hoewel ik de twee verschillende magazines kon gebruiken om mijn onderzoek verder uit te werken, was ik nog niet voldaan in mijn zoektocht naar de stem van de leerkracht. Het was duidelijk dat ik op zoek moest gaan naar een alternatieve bron om leerkrachten te representeren. Dat alternatief vond ik in *oral history*.

Met mondelinge geschiedenis als methode voor mijn onderzoek kan ik de persoonlijke perspectieven van leerkrachten op waardevolle wijze aan het licht brengen. Historica en specialist in onderwijsbeleidsvorming Mirelsie Velázquez benadrukt het belang van *oral history* in de context van onderwijsgeschiedenis, omdat deze methode de mogelijkheid biedt om aandacht te schenken aan een verleden dat stil is gebleven en waarover archieven vaak geen tastbare bronnen hebben. Ze pleit ervoor om specifiek de geschiedenis van ‘belangrijke mannen’ achterwege te laten en in plaats daarvan te focussen op levensverhalen van ‘gewone, alledaagse mensen’. Door hun verhalen te verzamelen, kunnen we bevestigen wat archieven ons vertellen, of soms juist niet vertellen.²⁸

De interviews focussen niet zozeer op *wie es eigenlijk geweest is*, maar proberen te onderzoeken hoe leerkrachten waardering voor hun beroep beleefden en hoe ze omgingen met gevoelens van (onder)waardering. Daarbij volg ik historicus Alessandro Portelli’s advies op om niet te zoeken naar feiten die de realiteit moeten representeren, maar wel naar een diversiteit aan perspectieven over het begrip ‘waardering’. Daarbij spelen de ervaringen, emoties en herinneringen die samenhangen met het

²⁵ Lies Van Rompaey, *Strijd voor waardering: het COV van 1893 tot 1983* (Antwerpen: Garant, 2003), 393-94.

²⁶ Daniël Coens, ‘Brief van onderwijsminister’, *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, januari 1990.

²⁷ Marnix Beyen, *De taal van de geschiedenis: hoe historici lezen en schrijven* (Leuven: Universitaire pers Leuven, 2019).

²⁸ Mirelsie Velázquez, ‘Lessons from the Past: Listening to Our Stories, Reading Our Lives: The Place of Oral Histories in Our Lives’, in *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions*, onder redactie van Tanya Fitzgerald, Springer International Handbooks of Education (Singapore: Springer, 2019), 1-5.



leraarschap een cruciale rol.²⁹ Als historicus is het belangrijk om te erkennen dat vertellers mogelijk gebeurtenissen zijn vergeten of onjuist hebben onthouden. In 2016 benadrukte historica Lynn Abrams in haar boek *Oral History Theory* het feit dat ervaringen kunnen worden vervormd door latere ontwikkelingen en dat vertellers in staat zijn om een gebeurtenis uit het verleden uit te vergroten om zichzelf op een voetstuk te plaatsen.³⁰

Voor het ontwerpen van mijn interviewvragen heb ik inspiratie gezocht in het boek *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological* van sociologen Sharon Ravitch en Nicole Carl. Ik heb ervoor gekozen om een semigestructureerde interviewstijl te hanteren, waarbij ik vooraf hoofd- en bijvragen heb opgesteld, bedoeld voor alle vertellers. Tegelijkertijd behoud ik de flexibiliteit om op het moment zelf vervolgvragen te stellen, waardoor elk gesprek uniek is. Bovendien heb ik bewust gekozen om geen vaste volgorde aan te houden bij het stellen van de vragen, zodat ik een natuurlijk gesprekspad kan volgen dat past bij de perspectieven en ervaringen van de verteller.³¹

Bij het analyseren van de transcripties van de interviews heb ik enerzijds gewerkt met coderen, zoals beschreven in het boek *The Science of Qualitative Research* van socioloog Martin Packer. Hierbij ben ik eerst op zoek gegaan naar overeenkomsten tussen de verschillende interviews, waarna ik veelvoorkomende onderwerpen onder een gemeenschappelijke noemer heb geplaatst. Zoals socioloog Michael Polanyi benadrukt, worden die onderwerpen slechts tijdelijk uit hun context gehaald, want anders zouden er persoonlijke elementen verloren gaan, die net cruciaal zijn voor mijn historisch onderzoek.³² Anderzijds heb ik tijdens het analyseren van de transcripties rekening gehouden met methoden van historici Valerie Yow en Lynn Abrams, die het belang van intersubjectiviteit benadrukken bij het reflecteren over de interactie tussen de vertellers en mijzelf. Ik heb daarbij rekening gehouden met onze gelijkenissen en verschillen, zoals leeftijd, geslacht, beroep of ideologie, die mogelijk een invloed hadden op het gesprek.³³

Mijn onderzoek rust op twee gelijkaardige cases waarin ik leerkrachten heb onderzocht uit twee verschillende scholengroepen, namelijk het Heilig-Hartinstituut in Heverlee en viio Tongeren. Ik heb deze keuze gemaakt om tot een rijk begrip van ‘waardering’ te komen. Daarbij heb ik oog voor het geslacht van de leerkrachten en de rol van de nabijheid van een universiteit. Het Heilig-Hartinstituut in Heverlee is een voorbeeld van een grote katholieke secundaire meisjesschool in Vlaanderen die in 1887 werd opgericht door de zusters Annuntiaten. Hoewel er oorspronkelijk alleen zusters lesgeven, waren ze in 1933 genooddaakt om voor het eerst een vrouwelijke lekenleerkracht aan te nemen vanwege de groeiende studentenpopulatie. Door het schoolpact van 1958, dat financiële drempels wegwerkte om onderwijs voor alle jongeren toegankelijk te maken, werd het aantal meisjes in het secundair onderwijs in België tussen 1959 en 1972 verzesvoudigd. Het Heilig-Hartinstituut voerde in de jaren 1960 grondige herstructureringen door, waarbij het over een breed aanbod van richtingen beschikten, onderverdeeld in drie verschillende onderwijsorganisaties. Ten eerste bood het lyceum humanioraonderwijs voor meisjes, ten tweede diende de normaalschool als een opleidingsinstituut voor onderwijzend personeel en ten derde was er de keuze voor technisch- of beroepsonderwijs. Vanaf de jaren 1970 werden stilaan

²⁹ Alessandro Portelli, ‘What makes oral history different’, in *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and meaning in oral history* (New York: State University of New York Press, 1991), 36.

³⁰ Lynn Abrams, *Oral History Theory*, 2nd edition (London ; New York: Routledge, 2016), 85.

³¹ Sharon M. Ravitch en Nicole M. Carl, *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*, 2de dr. (Los Angeles: SAGE Publications, 2021), 134.

³² Martin J. Packer, *The Science of Qualitative Research*, 2de dr. (Cambridge: Cambridge University Press, 2018), 92-95.

³³ Abrams, *Oral History Theory*, 54-60; Valerie Yow, “‘Do I Like Them Too Much?’: Effects of the Oral History Interview on the Interviewer and Vice-Versa”, *The Oral History Review* 24, nr. 1 (1 juli 1997): 72.

jongens toegelaten in bepaalde technische richtingen en in 1994 werd het leerlingenkorps officieel gemengd.³⁴

In het katholiek onderwijslandschap van Tongeren heerste er in de vorige eeuw minder eenvormigheid qua onderwijsorganisatie. De Onbevleete Ontvangenis, een katholieke meisjesschool werd in 1864 opgericht door de Benedictinessen van 'La Paix-Notre-Dame' uit Luik en dertien jaar later werd het Onze-Lieve-Vrouwe-College, een katholieke jongensschool, door de paters Jozefieten gesticht.³⁵ Beide scholen, boden algemeen vormende onderwijsrichtingen aan, wat hen een elitair karakter gaf, net zoals het lyceum van het Heilig-Hartinstituut. In 1894 richtten de zusters van de Heilige Harten van Jezus en Maria van Parijs een technische middelbare school voor meisjes op in Tongeren, die vanaf 1941 bekend stond als Regina Pacis. Sinds 1913 bestond er ook een katholieke technische school voor jongens, namelijk het Technisch Instituut Onze-Lieve-Vrouw of TIO.³⁶ In 1999 ontstond een idee voor een fusie van alle katholieke scholen van Tongeren en Borgloon. In datzelfde jaar fuseerde de Onbevleete Ontvangenis, de katholieke meisjesschool, en het Onze-Lieve-Vrouwe-College, de katholieke jongensschool, in Tongeren, wat resulteerde in de oprichting van de huidige katholieke scholengemeenschap viio, vrij, innovatief en interactief onderwijs, tot de oprichting van de Onze-Lieve-Vrouwhumaniora. De ultieme samensmelting van O-L-V-humaniora, TIO en Regina Pacis vond plaats in 2016, waardoor viio Tongeren tot stand kwam, verdeeld over twee campussen.³⁷

Voor beide cases heb ik een gevarieerd lerarenkorps geïnterviewd, dat zich uitstrekt over verschillende vakken, decennia en geslachten. Om deze groep samen te stellen, heb ik hulp gekregen van twee contactpersonen, namelijk historica Ria Christens in Heverlee en campusdirecteur Guy Voets in Tongeren. Ik zocht aanvankelijk naar vier mannelijke en vier vrouwelijke leerkrachten per case en wilde een diversiteit aan leraren die gestart zijn met lesgeven in de jaren 1960, 1970, 1980 en 1990. Ik heb met vijf vrouwelijke en twee mannelijke leerkrachten uit het Heilig-Hartinstituut gesproken, namelijk Maria, Liliane, Anne, Martine, Linda, Jaak en Karel. Samen hebben zij een gevarieerd aanbod van vakken gegeven op verschillende onderwijsafdelingen, zoals wetenschappelijke vakken, wiskunde, landbouwhuishoudkunde, psychologie, geschiedenis, aardrijkskunde, Germaanse talen, klassieke talen, handel, economie en humane wetenschappen. De vertellers die lesgeven in Tongeren kwamen oorspronkelijk uit verschillende scholen die tegenwoordig behoren tot viio Tongeren. Ik sprak met drie vrouwen, Christine, Simone en Nicole, en met vier mannen, Cornelis, Guido, Roger en Eric. Ook zij gaven in het voormalige algemene-, technische- en beroepsonderwijs verschillende vakken les, zoals geschiedenis, maatschappelijke vorming, godsdienst, wetenschappelijke vakken, taalvakken, wiskunde, aardrijkskunde, plastische opvoeding, turnen, esthetica en cultuurwetenschappen. Voorafgaand aan mijn interviews heb ik mijn vragen getest tijdens een ontmoeting met Rosa, een lerares die voornamelijk les gaf in katholieke middelbare scholen in Vorselaar en Zaventem. Om haar interessante anekdotes niet verloren te laten gaan en omdat mijn interviewvragen nadien nauwelijks zijn veranderd, heb ik besloten om ook haar interview op te nemen in mijn onderzoek. Sommige van de leerkrachten die ik sprak, wilden anoniem blijven en anderen wilden expliciet vermeld worden. Daarom noem ik iedereen bij voornaam. Wie anoniem wilde blijven, kreeg een fictieve voornaam. Ook hanteerde ik pseudoniemen voor degenen die mijn vertellers met hun eigen namen noemden.

³⁴ Christens, De Neef, en Vints, *100 jaar Heilig-Hartinstituut Annuntiaten Heverlee*, 263-264, 298-303, 333.

³⁵ Hugo Cammaer, "VIIO, VRIJ, INNOVATIEF & INTERACTIEF ONDERWIJS, TONGEREN (2006-HEDEN)", ODIS, 23/10/2007, <https://www.odis.be/hercules/toonORG.php?taalcode=nl&id=28975>.

³⁶ "Regina Pacis", *Onderwijs in Tongeren, vroeger en nu*, 11/09/2017, <https://onderwijsintongeren.wordpress.com/2017/09/11/regina-pacis/>.

³⁷ [Eric], persoonlijk interview, 6 maart 2023.



Met andere woorden, mijn onderzoek baseert zich op vijftien interviews met (voormalige) leerkrachten uit het katholiek secundair onderwijs in Vlaanderen. Daarbij ben ik me bewust van het feit dat mijn onderzoek niet representatief is voor andere lerengroepen, zoals leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs, multiculturele scholen, het kunstonderwijs, het buitengewoon secundair onderwijs... Ik heb echter geen intentie om in hun naam te spreken. Hoewel sommige van mijn vertellers wel ervaring hebben met een aantal andere onderwijstypes, ben ik me er volledig van bewust dat er andere leerkrachten zijn die verschillende ervaringen en perspectieven hebben, die niet noodzakelijk overeenkomen met bevindingen van mijn onderzoek. Evenzo is het niet mijn bedoeling om in naam van alle Vlaamse leerkrachten van het katholiek secundair onderwijs te spreken, omwille van dezelfde reden. Elk verhaal, hoe vergelijkbaar het is met een ander, is uniek. Toch heb ik vastgesteld dat bepaalde ervaringen van leerkrachten overeenkomen. Op basis van deze terugkerende overeenkomsten en verschillen tracht mijn onderzoek een eigen constructie van het begrip 'waardering' binnen het lerarenberoep te vormen.

Uit mijn vijftien interviews selecteerde ik verhalen die veelzeggend zijn voor een bepaald onderwerp omtrent de waardering van het lerarenberoep. Bijgevolg staat niet alles wat de vertellers me deelden in mijn thesis. Er is veel geschraapt en uit de gebruikte passages ontstond een nieuw verhaal. Voor het schrijven van dat verhaal baseerde ik me op een analyse in de vorm van verhalend vertellen, de narratieve analyse. Aan de hand van een plot verbind ik verschillende ervaringen en beslissingen van vertellers in een nieuw geheel. Het is een manier om verschillende gebeurtenissen te begrijpen en orde te geven. De schrijfstijl uit het boek *Zaad zonder naam* van historica Tinne Claes heeft me geïnspireerd om op een gelijkaardige manier mijn onderzoek over te brengen.³⁸ Daarbij ben ik er mij van bewust dat het niet de klassieke schrijfstijl is voor een masterthesis, maar in mijn ogen is de narratieve analyse wel de mooiste en interessantste manier om de geanalyseerde verhalen van de vertellers te delen. Daarbij laat ik me ook inspireren door Hayden White die in *Metahistory* pleit dat geschiedschrijving een literaire activiteit is en dat de historicus van het verleden een verhaal moet maken, wat het een *poetic act* maakt.³⁹

Naast het feit dat ik fictieve voornamen gebruik voor wie anoniem wil blijven, is deze thesis non-fictie. Niets wat ik hier voorstel, is verzonnen. Elke ontmoeting heeft plaatsgevonden en de gebeurtenissen die in scène worden beschreven, zijn gebaseerd op eigen ervaringen. Ik hoop dat de personen die ik in de volgende hoofdstukken opvoer zich kunnen herkennen in de manier waarop ik hun persoonlijke verhalen in een nieuw verhaal heb gegoten. Wat tussen aanhalingstekens staat zijn letterlijke citaten uit onze gesprekken. Toch ben ik me ervan bewust dat de leerkrachten die ik heb ontmoet, niet volledig samenvallen met de personages die ik van hen heb gemaakt. Deze thesis blijft dan ook een persoonlijk verslag van hoe ik mijn onderzoek en ontmoetingen heb ervaren.

De volgende hoofdstukken zijn chronologisch opgebouwd, in de zin dat de verhalen uit de eerste drie hoofdstukken vooral veelzeggend zijn voor de jaren zestig, zeventig en tachtig en de verhalen uit het laatste hoofdstuk voor de recentere periode. Toch kunnen daarbij overlappings plaatsvinden. In het eerste hoofdstuk zal besproken worden hoe leerkrachten waardering ervoeren van hun collega's. Daarbij wordt extra aandacht besteed aan de samenwerking tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, die sinds de jaren 1950 steeds vaker in een gemengd lerarenkorps lesgeven. De volgende twee hoofdstukken gaan over de waardering die leerkrachten kregen van hun directies en van de ouders van leerlingen. Leerkrachten ervoeren met hen een opmerkelijke evolutie waarbij beide groepen in de loop van de bestudeerde periode meer de student gingen steunen, in tegenstelling tot de onvoorwaardelijke steun die ze voordien ervoeren. Het is een evolutie die voornamelijk wordt

³⁸ Tinne Claes, *Zaad Zonder Naam: Een biografie van de spermabank* (Tielt: Lannoo, 2022).

³⁹ Hayden White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (JHU Press, 1975).

gelinkt met de opkomst van een mondige, hoogopgeleide bevolking vanaf de jaren 1960. Het vierde hoofdstuk brengt in beeld hoe de leerlingen waardering toonden voor hun leerkrachten. De mate waarin vooral positieve verhalen werden gedeeld, toont dat de waardering van leerlingen een belangrijke bron van energie was voor leraren. Ten slotte kenmerken de jaren 1990 zich door de opkomst van een debat over onderwaardering. Een discoursanalyse van het lerarenmagazine *Klasse* en getuigenissen van leerkrachten zullen verwoorden hoe de onderwijswereld die onderwaardering ervaarde.

Hoofdstuk I: Steunende collega's

De start van een gemengd lerarenkorps

Het is een sombere, natte lentedag. De trein richting Rotselaar heeft zes minuten vertraging. Licht gespannen kijk ik elke dertig seconden naar de klok in de hoop dat de trein sneller zou arriveren. Onderweg richting Rotselaar controleer ik nog snel de wandelroute. Volgens Google Maps is het achttien minuten stappen tot mijn bestemming. Door de korte afstand tussen Leuven en Rotselaar is de trein er niet in geslaagd de vertraging in te halen. Ik krijg al spijt dat ik opnieuw op het openbaar vervoer vertrouw en betreur de keuze geen eerdere trein te hebben genomen. Hopelijk zal Karel het me niet kwalijk nemen dat ik enkele minuten te laat ben.

Het is mijn vijftiende en laatste interview met een leerkracht, maar voor de eerste keer ben ik oprecht nerveus. Het is niet mijn gewoonte om ergens te laat aan te komen. Bovendien lijkt Karel me een strenge man. Dat merkte ik op tijdens ons mailverkeer. Daarin maakte hij me erop attent te weinig belang te hechten aan etiquette tegenover een nog onbekende persoon. Karel nam het me niet kwalijk, maar wees me terecht op de verkeerde aanspreektitel en het door elkaar gebruiken van de jij- en de u-vorm. Liliane, een oud-collega van hem die me zijn contactgegevens gaf, had me nochtans gewaarschuwd dat Karel zeer punctueel is.

Met het idee dat er een strenge leerkracht op me zit te wachten, stap ik stevig door om mijn bestemming op tijd te bereiken. Onderweg som ik mijn interviewvragen nog eens op in mijn hoofd. Na veertien interviews voel ik me al comfortabeler in de rol van vragensteller. Daarnaast ligt het in mijn aard om eerder te luisteren dan zelf te spreken. Toch voel ik dat dit interview anders zal verlopen dan de voorgaande. Ik weet namelijk al veel over de verteller. Karel heeft me al een tijdlijn doorgestuurd met de opmerkelijkste gebeurtenissen uit zijn loopbaan als leerkracht. Daaruit bleken al enkele zaken te kloppen die Liliane aanhaalde. Zo was Karel de eerste mannelijke leek die mocht lesgeven in de katholieke meisjesschool in Heverlee. Zoals hij het zelf omschrijft, zou die gebeurtenis 'de interessante inhoud van een roman kunnen zijn'.

Ik kom aan om 14u59. Om exact 15u00 druk ik op de deurbel. Karel opent de deur en heet me van harte welkom. Hij gidt me naar een slaapkamer waar we aan een bureau tegenover elkaar plaatsnemen. Na een korte babbel, vallen zowel mijn zenuwen als het beeld van de strenge leerkracht weg. Voor me zit een warme, joviale man van bijna negentig jaar oud. Net zoals bij de vorige interviews stel ik me voor, leg ik kort uit waar mijn onderzoek over gaat en overlopen we samen het document van geïnformeerde toestemming. Ik geef aanvankelijk nooit prijs dat ik onderzoek doe naar de waardering van het lerarenberoep, maar wel naar de algemene loopbaan van leerkrachten uit het secundair onderwijs. Karel weet waarom ik kom. Ik voel dat hij gereed is om anekdotes over zijn leraarschap te delen.

Uit de antwoorden op mijn eerste vragen blijkt al meteen dat Karel een uitzonderlijke leerkracht was met een opmerkelijke loopbaan. Niet veel leerkrachten uit het secundair onderwijs doen het hem na om 30 tot 35 lessen per week voor de klas te staan. 'Mijn onderwijs is dienstbaarheid aan de jeugd geweest', geeft hij aan. 'Hoe zou je de start van je loopbaan in 1960 omschrijven?' vraag ik, helemaal klaar voor de anekdote die een roman zou kunnen vormen. 'Ik was daar dus de eerste man in de meisjesschool. Ge kunt wel denken hoe die zusters knipten hè, gelijk strohalmen klopten ze op het raam. Als ik binnenkom bij de zusters begroeten ze me met "dag professor". Gek hè?' Hij lacht: 'Ik mocht zelfs niet samen eten met de dames. Ik had dus een eigen tafeltje in een kamertje en daar mocht ik eten. Soms kreeg ik daar 's middags een speciaal gebakje. Zo ben ik gestart.' Het antwoord verrast me niet. Het bevestigt eerder de verhalen die ik in voorgaande interviews hoorde. Nieuwsgierig naar meer details vraag ik verder naar de samenwerking met zijn collega's. 'Oh goed', antwoordt hij snel.



‘Behalve dat ze jaloers waren. Ik mocht niet surveilleren, door die korte rokjes. Ze hebben me dat gezegd en ik ben dan naar de directie gegaan. Ik ben leerkracht gelijk een ander. Ik doe mijn beurten gelijk een ander. [...] Enfin, ik was dus een voorloper, maar ik heb met mijn collega's, vrouwelijke collega's, een hele goede relatie gehad.’⁴⁰

Nog niet voldaan met het antwoord vraag ik ditmaal specifiek wat de vrouwelijke leerkrachten ervan vonden dat hij ‘s middags maaltijden kreeg en die in een aparte ruimte mocht opeten. ‘Nee, nee’, reageert hij meteen. ‘Ik nam mijn eten, mijn boterhammen mee en ik at die op in een klein lokaaltje. Ik heb eigenlijk geen maaltijd op school gebruikt en altijd mijn eigen eten meegenomen. Maar dat was enkel in het begin. Doordat ik de eerste man was, wisten de zusters nog niet wat doen. Dat was enkel het eerste schooljaar’. Dit antwoord geeft in mijn ogen al een genuanceerdere weergave van de situatie. Karel gaat verder: ‘In het begin was ik dan de enige hè. Je moet weten, mannelijke leerkrachten die waren er wel, maar dat waren de priesters. Dat waren wel mannen, maar dat was de geestelijkheid. En daar bogen de zusters voor. En ik geloof dat ik een beetje van die schotel heb meege profiteerd in het eerste jaar.’⁴¹

Verhalen van Karels oud-collega's bevestigen de situatie in de jaren zestig. ‘Hier ja, bij de zusters weet ik wel dat die bijna verliefd waren op de paters en op de mannelijke leerkrachten, maar ik denk dat dat meer een adoratie was, omdat het geestelijken waren die al een stap dichterbij God waren om in de termen van de zusters te denken.’ Dat vertelt Liliane, die in 1969 startte met lesgeven. ‘Wij moesten voor een pater springen. Maar de mannelijke leerkrachten. Ik denk dat die over het algemeen moesten doen wat wij ook deden. Volgens mij werden er geen uitzonderingen gemaakt als er toezicht gedaan moesten worden. Ik heb daar toch geen negatieve ervaring mee.’⁴² Ook tijdens mijn bezoek aan de bijna-tachtigjarige Jaak merk ik dat aan het einde van de jaren zestig geen sprake meer is van dezelfde genderongelijkheid als toen Karel begon met lesgeven. ‘Toen Karel les gaf, zaten de mannen nog in een apart lokaal en die mochten niet bij de vrouwelijke leerkrachten zitten’, bevestigt Jaak, die ook in 1969 het lerarenkorps in Heverlee aanvulde. ‘Maar tegen dat ik daar was, was dat al voorbij. Dan waren we daar toch al met een stuk of tien of twaalf mannen.’⁴³ De verhalen van Karel, Liliane en Jaak schetsen een beeld van de evolutie van genderongelijkheid onder mannelijke en vrouwelijke lekenleerkrachten doorheen de jaren 1960, waarbij tegen het einde van deze periode sprake was van meer gelijkheid.

Literatuur over dagdagelijkse praktijken van genderongelijkheid binnen het lerarenkorps vanaf de jaren zestig vind ik niet terug. In mijn interviews merk ik echter dat het onderwerp leeft. Ik denk terug aan mijn eerste interview met Rosa, een 79-jarige vrouw uit Leuven die achttien jaar wiskunde gaf in een katholieke meisjesschool in Vorselaar. Daarna doceerde ze op een lerarenopleiding en werkte ze als onderdirecteur van een middelbare school. ‘In Vorselaar was het zo dat de mannelijke leerkrachten, die kregen middagmalen en de vrouwen moesten hun boterhammetjes meebrengen’, zucht Rosa. ‘Maar ik kwam uit de jaren rond 1968. Dus ik had zo iets van die 68'ers meegekregen en in Vorselaar had ik dus mee gestreden dat iedereen hetzelfde was. Ofwel middageten voor iedereen, ofwel iedereen zijn boterhammen meenemen.’⁴⁴ Ze veronderstelt dat ik op de hoogte ben van de manier waarop jongere generaties het gezag en de gevestigde waarden contesteerden aan het einde van de jaren zestig. In mei 1968 vond een studentenrevolutie plaats in Leuven, waar Rosa woont, waarbij studenten massaal protesteerden tegen de conservatieve en autoritaire structuur van de Katholieke Universiteit Leuven, wat leidde tot de splitsing in een Nederlandstalige en een Franstalige universiteit. Daarnaast

⁴⁰ Karel, persoonlijk interview, 8 maart 2023.

⁴¹ Karel, persoonlijk interview, 8 maart 2023.

⁴² [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.

⁴³ Jaak, persoonlijk interview, 3 maart 2023.

⁴⁴ [Rosa], persoonlijk interview, 6 december 2022.



had de studentenrevolutie een bredere impact op de maatschappij, waarbij het deel uitmaakte van een wereldwijde golf van studentenprotesten die streed voor sociale verandering en meer vrijheid.⁴⁵ ‘Hoe heeft u daar concreet voor moeten strijden?’ vraag ik verwonderd. ‘Ja, binnen de school, bij de directie gaan zeggen dat we dat niet eerlijk vonden dat er onderscheid gemaakt werd tussen vrouwen en mannen, maar dat heeft niet lang geduurd’, beantwoordt ze mijn vraag. ‘Het heeft zo een klein beetje strubbelingen gegeven, maar dat maakt het ook leuk hè. Dat ge voor uw rechten moet opkomen. Dat is dus niet erg.’⁴⁶

Ik merk dat Rosa haar persoonlijke ervaringen binnen de schoolcontext gebruikt om de gebeurtenis te verbinden met een groter, feministisch discours. Charlotte Linde, invloedrijke theoreticus binnen de mondelinge geschiedenis, geeft aan dat de verteller op die manier samenhang in haar verhaal creëert dat het coherent en begrijpelijk maakt. Ze benadrukt dat wanneer respondenten een verhaal vertellen over een gebeurtenis of ervaring, ze ons waarschijnlijk iets vertellen over zichzelf en over hoe ze zich in de sociale wereld positioneren.⁴⁷ Ik vraag aan Rosa hoe de samenwerking tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten vervolgens verliep. ‘Ik heb nooit, een verschil gevoeld tussen mannen en vrouwen in Vorselaar, nee niet bepaald.’ Ik kijk haar aan en laat een stilte vallen, in de hoop dat ze meer vertelt. ‘Nee, nee, niet bepaald, nee, daar zijn altijd natuurlijk een aantal mannen bij die dat de favorietjes van bepaalde zusters waren, maar dat was dan nogal een reden voor ons om als vrouwen onder elkaar te lachen als je die dingen zag’, vult ze aan. ‘Dat was meer amusant dan dat het strijd gaf.’⁴⁸ Het is de eerste keer dat ik te horen krijg dat zusters in de jaren zestig een bepaalde adoratie hadden voor mannelijke leerkrachten, zonder te beseffen dat het onderwerp later consequent terug zou keren.

Ongeveer twee maanden later sta ik bij Simone voor de deur. Het is nog winter, maar de natuur ontwaakt al uit haar winterslaap. Simone startte in 1977 met lesgeven in de Onbevleete Ontvangenis in Tongeren, waar ze ook zelf als leerling op de schoolbanken zat. Ik vraag haar hoe de sfeer aanvankelijk was in het lerarenkorps van de katholieke meisjesschool. ‘Oh goed hè’, herinnert ze zich. ‘We hadden in de meisjesschool maar drie of vier mannelijke leerkrachten hè en dan liepen er nog zusters rond. Oh, die mannelijke leerkrachten. Ik liep eens met mijn broer door de gangen, die gaf ook les en was licentiaat Germaanse. En dan zeiden de nonnen: “Dag meneer professor, dag Simone”’. Ze haalt diep adem en lacht. ‘Zo hè, de mannen waren professoren en wij niet. Die kregen ‘s middags warm eten en wij niet. Maar onderling lachten wij daarmee hè. En dan waren er nog priesters bij. Onderling met de collega’s was de sfeer goed.’⁴⁹ Simone getuigt over genderongelijkheid in Tongeren die vergelijkbaar was met die in grootstedelijke scholen in Heverlee en Vorselaar, met het opmerkelijke verschil dat genderongelijkheid nog tot minstens het einde van de jaren 1970 standhield in Tongeren, terwijl er in de grootstedelijke context er al tegen het einde van de jaren zestig sprake was van meer gelijkheid.

‘Hoe voelde u zich erbij dat mannelijke collega’s ‘s middags een warme maaltijd kregen en de vrouwen niet?’ vraag ik. ‘Oh, maar dat was bij de nonnen hè’, reageert Simone onmiddellijk, alsof dat vanzelfsprekend is. ‘Dat was niet de directie. Mannen waren voor hen van “wow”.’⁵⁰ Net zoals bij de interviews van Karel, Liliane en Rosa komt een bepaalde adoratie van zusters voor mannelijke

⁴⁵ Louis Vos, ‘Flemish Nationalism, New Left, and Beyond The Student Movement at Leuven University (1960s-1970s)’, in *Student Revolt, City, and Society in Europe: From Middle Ages to the Present* (New York: Routledge, 2018), 378-83.

⁴⁶ [Rosa], persoonlijk interview, 6 december 2022.

⁴⁷ Abrams, *Oral History Theory*, 42 en 53.

⁴⁸ [Rosa], persoonlijk interview, 6 december 2022.

⁴⁹ [Simone], persoonlijk interview, 14 februari 2023.

⁵⁰ [Simone], persoonlijk interview, 14 februari 2023.



leerkrachten ter sprake. Linda, een optimistische, zeventigjarige vrouw, herinnert zich de komst van de eerste mannelijke leerkrachten in het Heilig-Hartinstituut als studente. Ze omschrijft ‘het specifiek gedrag van zusters ten aanzien van mannen’ als volgt: ‘Die hadden zo een heel speciale autoriteit tegenover de zusters.’ Als ze over de zusters begint, praat ze stil, alsof ze door de muren meeluisteren. We bevinden ons namelijk in het archief van de Annuntiaten in Heverlee, waar zusters regelmatig rondlopen. ‘Ja, ook een zekere schroom, maar ook vrees en bang’, knikt Linda. ‘Er gingen nooit opmerkingen naar de man en dat was toch zo'n beetje die waar je moest naar opkijken. Of ja, die het altijd beter wisten.’⁵¹ De adoratie van mannelijke leerkrachten door sommige zusters tijdens de jaren 1950 en 1960 kan worden gelinkt aan de klassieke kloostergeloften van Annuntiaten uit de eerste helft van de twintigste eeuw, waarin gehoorzaamheid centraal stond. De zusters stonden daarbij onder het gezag van de kerkelijke hiërarchie, die voornamelijk was samengesteld uit mannen. Ze waren dus gewend om mannelijke autoriteit te erkennen en te gehoorzamen.⁵²

Uit bovenstaande anekdotes blijkt dat de adoratie van zusters voor mannelijke leerkrachten echter geen effect had op de samenwerking tussen mannen en vrouwen in het lerarenkorps. Vrouwelijke leerkrachten ervaarden de extra aandacht van zusters aan de mannen niet als iets negatief. Integendeel, ze konden er over lachen. Terwijl er wel degelijk sprake is van ongelijkheid, moet de situatie in context van de jaren vijftig en zestig worden bekeken. Normen en waarden veranderen doorheen verschillende generaties. In die tijd was de beheersing van gevoelens nodig om economische zekerheid te behouden en om kansen te benutten in een hiërarchische, op klassen gebaseerde samenleving, waarin respectvolle relaties centraal stonden. Door de komst van de welvaartstaat, groeiende werkgelegenheid en stijgende reële lonen werd die beheersing van gevoelens minder belangrijk. Tijdens de jaren zestig begonnen mensen meer te geloven in openlijk zichzelf te zijn. Wat voordien als gehoorzaamheid werd ervaren, werd nu als ongelijk bestempeld.⁵³ Daarbovenop toont de masterproef van Jolien De Greef, over vrouwelijke lekenleerkrachten in het Heilig-Hartinstituut, aan dat gender een geconstrueerde identiteit is, opgebouwd door middel van de voortdurende herhaling van praktijken. Genderidentiteit is daarom een cultureel gegeven en bestaat uit representaties van wat de maatschappij passend vindt voor iemand van een bepaald geslacht.⁵⁴ Daardoor werd vanaf de jaren zestig de traditionele gehoorzaamheid in vraag gesteld en groeide een roep om gendergelijkheid.

Het gesprek met Linda, die voornamelijk in het Heilig-Hartinstituut in Heverlee les gaf, zet zich voort. Ik vraag haar hoe de verhouding tussen het aantal mannelijke en vrouwelijke leerkrachten evolueerde na haar start in 1970. ‘Dat was sterk aan het verbeteren’, antwoordt zij. ‘Naargelang dat er meer jongens het regentaat gingen doen, kwamen er ook weer veel naar hier vanuit het potentieel dat hier op de campus aanwezig was. In de jaren tachtig waren er toen toch al heel wat mannen aanwezig.’⁵⁵ Ik merk op dat Linda de stijging van het aantal mannen in het lerarenkorps als positief ervaarde. Het boek *100 jaar Heilig-Hartinstituut Annuntiaten Heverlee* van historica Ria Christens bevestigt de uitspraak van Linda aan de hand van de werkelijke cijfers. Tussen 1958 en 1965 werd het secundair onderwijs gekenmerkt door een onderwijsboom, waardoor de eerste mannelijke lekenleerkrachten werden aangenomen. In het schooljaar 1979-1980 waren zeventien van de 150 personeelsleden in het Heilig-Hartinstituut in Heverlee mannelijke leerkrachten. Die aanwerving zette zich echter niet verder in de jaren tachtig en negentig, omwille van een statusverlaging van het beroep. Daaraan koppelde Christens ook de vervrouwelijking van het beroep en de stijging van het deeltijds werken als redenen waarom

⁵¹ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

⁵² Christens, De Neef, en Vints, *100 jaar Heilig-Hartinstituut Annuntiaten Heverlee*, 201-4.

⁵³ Hera Cook, ‘From Controlling Emotion to Expressing Feelings in Mid-Twentieth-Century England’, *Journal of Social History* 47, nr. 3 (2014): 640-41.

⁵⁴ De Greef, ‘Juffrouwen, moeders en voorbeeldige katholieken’, 35.

⁵⁵ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

mannen voortaan minder voor een job in het onderwijs kozen. In het schooljaar 1993-1994 waren er 365 personeelsleden werkzaam in de school, waarvan 88% vrouwen. Ook de traditie van een meisjesschool te zijn, speelde hier ongetwijfeld een rol.⁵⁶

Terwijl de verhouding tussen het aantal mannen en vrouwen in het Heilig-Hartinstituut naar elkaar verschoof, deed zich een vergelijkbare situatie voor in Tongeren. Cornelis, een zestigjarige man die les gaf op drie verschillende katholieke scholen, bevestigt een gelijkaardige evolutie in Tongeren. Eind jaren tachtig startte hij als een van de weinige mannen in de katholieke meisjesschool Regina Pacis. Terwijl gaf hij ook les in TIO en het O-L-V-College, die beiden jongensscholen waren met een overwegend mannelijk lerarenkorps.⁵⁷ Ook Cornelis' collega Eric, een enthousiasmerende, vijftigjarige leerkracht herinnert zich de eerste vrouwen binnensijpelen vanaf het midden van de jaren negentig. Hij getuigt over een aangename samenwerking tussen collega's, die niet geslachtsgebonden was. 'Ik ondervind daar noch een positieve, noch een negatieve ervaring van', zegt hij op een toon die geen tegenspraak duldt. 'Dat verandert mijn functioneren in school niet.'⁵⁸ Zo ging het ook bij Linda in het Heilig-Hartinstituut in Heverlee. 'Er is eigenlijk nooit verschil geweest tussen mannen en vrouwen', beaamt ze. 'Mensen zijn persoonlijkheden. Dat ging in feite evengoed. Ik denk eigenlijk zeker vanaf de jaren zeventig, ofwel kon je goed lesgeven en kon je heel goed je klas houden. Maar dat lag zeker niet aan vrouw zijn of man zijn.'⁵⁹

Kort gezegd, mijn vertellers getuigden over de intrede van de eerste mannelijke lekenleerkrachten in meisjesscholen en de eerste vrouwelijke lekenleerkrachten in jongensscholen. Daarbij was Karel, die in 1960 startte met lesgeven in het Heilig-Hartinstituut in Heverlee, de koploper binnen mijn cases. De samenwerking met zijn vrouwelijke collega's in een katholieke meisjesschool verliep zeer aangenaam. In de Tongerse katholieke scholen kenden gemengde lerarenkorpsen hun intrede pas vanaf de jaren tachtig. Voor en aan het begin van de periode van gemengde lerarenkorpsen ervoeren mannelijke lekenleerkrachten een bepaalde adoratie van sommige zusters, die traditioneel vertrouwd waren met onder mannelijk gezag te staan. Die aandacht van de zusters uitte zich in het krijgen van gebakjes, warme maaltijden of een hoger aanzien dan hun vrouwelijke collega's. Hoewel er dus geen volledige gendergelijkheid was in de tweede helft van de twintigste eeuw, had dat echter geen effect op de samenwerking tussen mannelijke en vrouwelijke lekenleerkrachten. Daarbovenop zagen vanaf de jaren zestig beiden elkaar meer als gelijken. Met andere woorden, collegiale waardering was niet geslachtsgebonden. De volgende paragraaf brengt in kaart hoe die waardering werd geuit.

Erkenning van collega's

Het is een zonnige winterdag, net voor Kerstmis. Het zou niet zo warm mogen zijn voor de tijd van het jaar. Ik kan er gelukkig van genieten om met de fiets van Leuven naar het archief van de zusters Annuntiaten in Heverlee te rijden. Ik heb afgesproken met Maria, een timide, bijna zeventig jarige vrouw. Na haar scheikundestudies werkte ze in de privésector in Nederland, waarna ze van 1977 tot 2009 les gaf in het Heilig-Hartinstituut in Heverlee. Over die carrièreswitch vertelt ze het volgende: 'En dan ben ik hier kunnen beginnen en dat was precies alsof ik thuiskwam.' Met veel inleving gaat ze verder. 'Die school en iedereen was zo vriendelijk en daar was geen ellebogenwerk.' Maria praat over de start van haar loopbaan alsof ze die opnieuw beleeft. 'En hier voelde ik me meteen zo thuis en zo opgenomen hè. Ik voelde me echt zo goed en ik ben hier altijd kunnen blijven. Ik denk collega's, dat doet veel. Ik voelde me hier zo gedragen. Ik vergeet nooit hoe ik hier binnenkwam en iedereen die me

⁵⁶ Christens, De Neef, en Vints, *100 jaar Heilig-Hartinstituut Annuntiaten Heverlee*, 335.

⁵⁷ [Cornelis], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

⁵⁸ [Eric], persoonlijk interview, 6 maart 2023.

⁵⁹ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

aansprak en dingen vroeg, echt zo heel vriendelijk en nooit zo van “ge komt in mijn plaats”. Echt meteen opgenomen van “ge zijt welkom, kom erbij”. Dat was fantastisch.⁶⁰

Amerikaanse onderwijssociologen Melissa Newberry en Yvonne Allsop toonden in 2017 aan dat leerkrachten die zich in het begin van hun loopbaan gesteund voelen, meer veerkracht hebben om langer in het beroep te blijven. Daarom raden ze aan om startende leerkrachten in het lerarenteam op te nemen via toegewezen mentoren, introductieprogramma's en hen voor te stellen aan hun vakcollega's.⁶¹ Een mentor of introductieprogramma heeft Maria echter niet gekregen toen ze in 1977 startte in Heverlee. ‘Vroeger was dat niet hè’, zegt ze waarna ze een stilte laat vallen. ‘Hoezo?’ reageerde ik nieuwsgierig. ‘Het was niet zo dat iemand u kwam helpen. Wat ge wel had, waren uw medeleerkrachten. Die steunen u wel voor honderd procent. En die staan achter u. Dat waren mensen die u gingen verdedigen als iemand iets fout deed’, vervolgt ze. ‘Maar echt hulp zoals pedagogische hulp of een buddy ofzo dat bestond allemaal niet hè. Het was van trek uw plan of ge zijt buiten.’⁶²

‘Heb ik dan goed begrepen dat de samenwerking tussen de collega's zeer goed verliep?’ vraag ik om Maria haar antwoorden samen te vatten en om te tonen dat ik actief luister. ‘Ja, ja dat was fijn’, knikt ze. ‘En niet alleen van mijn vak hè. Toen was ASO en TSO nog apart en er was toen nog een aparte lerarenkamer voor TSO en daar heb ik nog altijd de beste herinneringen aan,’ zegt ze met een nostalgische glimlach. Ze herhaalt nogmaals: ‘Ik vond dat fantastisch. Echt. Ik voelde me daar zo thuis hè. Van toen ervoer ik zo, ge kunt uw job graag doen en ge kunt u er goed bij voelen. En dat had ik in Nederland niet.’⁶³ Ik merk dat bij Maria een gevoel van waardering ontstond door de hartelijke en professionele samenwerking met haar collega's, die haar bij de start van haar loopbaan warm verwelkomden en met wie ze genoot van de gezelligheid in de lerarenkamer. In het jaar 2013 benadrukten de onderwijssociologen Jessica Aspfors en Terese Bondas het belang van erkenning als nieuw lid binnen het lerarenkorps. Geaccepteerd worden als mens en waardering krijgen voor je inzet door medeleerkrachten is noodzakelijk aan het begin van een loopbaan, zo luidt de consensus vandaag.⁶⁴ Startende leerkrachten hebben namelijk veel steun nodig om zelfvertrouwen te ontwikkelen. Een goede samenwerking met collega's omvat alles om aan de dagelijkse eisen van het leraarschap te voldoen, zowel het informeel uitwisselen van ideeën en materiaal als samen aan een planning werken.⁶⁵

Dat was in de jaren tachtig echter nog niet vanzelfsprekend. Verschillende leerkrachten geven aan dat ze in hun vroege jaren geen formele mentoren kregen. Er waren meestal wel collega's die informatie deelden en ondersteuning gaven. Christine, een toegewijde, behulpzame leerkracht van zestig jaar, getuigt over haar start als leerkracht in 1987. ‘In het tweede jaar dat ik les gaf, zat ik in Hasselt en toen gaf ik maatschappelijke vorming aan BSO-leerlingen van nijverheid en dat was niet evident als ge drieëntwintig zijt’, vertelt ze, waarna ze haar antwoord verfijnt. ‘Ik had dan oudere collega's en die stelden voor om samen te werken. Samen bundels te maken en die steunden mij. Ook praktijkleerkrachten vroegen aan mij of het lukte. En ik moet zeggen dat ik met die BSO-leerlingen relatief weinig problemen had, omdat die gecontroleerd werden door die andere leerkrachten. Dat was

⁶⁰ [Maria], persoonlijk interview, 6 december 2022.

⁶¹ Melissa Newberry en Yvonne Allsop, ‘Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study’, *Teachers and Teaching* 23, nr. 8 (27 juli 2017): 866.

⁶² [Maria], persoonlijk interview, 6 december 2022.

⁶³ [Maria], persoonlijk interview, 6 december 2022.

⁶⁴ Jessica Aspfors en Terese Bondas, ‘Caring about caring newly qualified teachers’ experiences of their relationships within the school community’, *Teachers and Teaching* 19, nr. 3 (10 januari 2013): 248.

⁶⁵ Gerald J. Brunetti en Susan H. Marston, ‘A trajectory of teacher development in early and mid-career’, *Teachers and Teaching* 24, nr. 8 (9 juli 2018): 878-80.

dan een fijne samenwerking. Absoluut.⁶⁶ Ik bespeur dat Christine, die gedurende bijna heel haar loopbaan heeft lesgegeven in de derde graad van het beroepssecundair onderwijs, voorzichtig verwoordt dat het voor een jonge vrouw niet vanzelfsprekend was om voor de klas te staan voor jongens die bijna even oud waren. Toch kende ze een succesvolle start van haar loopbaan, dankzij de hulp van haar ervaringsdeskundige collega's.

Desondanks kreeg niet iedereen in het begin erkenning. Sommige collega's hielpen graag, terwijl anderen helemaal niet de moeite deden om een startende leerkracht te leren kennen. Dat beaamt Anne, een toegewijde, zestigjarige leerkracht van het Heilig-Hartinstituut: 'Ik weet nog toen ik met die collega in gesprek kwam en dat ik zeg: "Ja, nu moet ik lesgeven over schoolrijpheid, maar ik weet daar eigenlijk niet veel van", waarop die tegen mij zei: "Ja, ik heb daar een heel goede tekst over." Punt!' Ze kruist haar armen en leunt achterover. 'Daar bleef het bij hè, daar bleef het bij', herhaalt ze, waarna ze een stilte laat vallen. Later in het gesprek komt ze terug op dezelfde anekdote, die ze eindigt met een positieve noot: 'Dus ik klaag niet over hoe ik ben begonnen. Ik klaag daar niet over. Ik denk soms wel dat ze mij eerst beter hadden kunnen ondersteunen, maar misschien heb ik geluk gehad dat ze dat niet gedaan hebben, want ik heb mijn eigen weg moeten zoeken hè. Ja, en dat ben ik altijd blijven doen.'⁶⁷

Canadese onderwijssocioloog Andy Hargreaves gaf in 2001 aan dat leerkrachten hunkeren naar erkenning, steun, sociale acceptatie, samenwerking en vertrouwen van collega's. Leerkrachten hebben die elementen niet enkel nodig op professioneel vlak, maar ook op persoonlijk vlak.⁶⁸ Ook Vlaamse onderwijsdeskundigen Geert Kelchtermans en Katrijn Ballet toonden in datzelfde jaar aan dat sterke collegiale relaties het algemeen welzijn van de leerkracht bevorderen. Daardoor blijven ze gemotiveerder in hun werk.⁶⁹ Beide studies uit 2001 zijn een voorbeeld van de stijgende interesse in onderzoek naar de loopbaan van leerkrachten. Hun bevindingen lieten rond de laatste eeuwwisseling zien dat een goede samenwerking tussen collega's zijn vruchten afwerpt. Mijn vertellers ervoeren dat echter al eerder. 'De samenwerking met de collega's?' herhaalt Jaak mijn vraag. 'Dat is voor mij altijd goed verlopen', legt hij uit, waarna hij een concreet voorbeeld geeft. 'Onder druk van de maatschappij werd er gestart met een directieraad en ik ben direct door de collega's verkozen in die directieraad, dus ik werd wel aanvaard op dat moment.'⁷⁰ Jaak voelde zich gewaardeerd toen zijn collega's uit Heverlee hem de verantwoordelijkheid gaven om hun te vertegenwoordigen in de directieraad, wat hem motiveerde om zijn best te doen voor het team.

Ook Linda bevestigt dat er een cultuur van samenwerking was in het Heilig-Hartinstituut. Ze gaf tussen 1970 en 1990 voornamelijk Grieks en Latijn, waarna ze tot heden actief bleef in de school als pedagogisch begeleidster, algemeen directeur en vervolgens lid van de bestuursraad. Ze getuigt over de evoluties van zowel verticale samenwerking tussen de verschillende graden, als over een horizontaal vakoverschrijdend partnerschap: 'Wij hadden een heel goede samenwerking. Binnen Latijn en Grieks hadden wij onze vakwerking en dat liep eigenlijk tot boven hè. Vanuit het vak voor geschiedenis heb ik ook altijd heel sterke vakgroepen gekend, waar ik gewoon deelnemer was. Maar bijvoorbeeld vanuit Latijn had ik wel meer behoefte om met Nederlands samen te werken. [...] Dan moet ik wel zeggen dat het [vakoverschrijdend] overleg aanvankelijk niet evident verliep. Over vakken heen werken, was niet zo gemakkelijk. Dat werd pas echt gestimuleerd vanaf het moment dat de nieuwe eindtermen uitkwamen.' Het vakoverschrijdend lesgeven verliep voor Linda en haar collega's in de jaren zeventig

⁶⁶ [Christine], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

⁶⁷ [Anne], persoonlijk interview, 23 februari 2022.

⁶⁸ Andy Hargreaves, 'The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues', *International Journal of Educational Research* 35, nr. 5 (2001): 503-27.

⁶⁹ Newberry en Allsop, 'Teacher attrition in the USA', 866 en 875.

⁷⁰ Jaak, persoonlijk interview, 3 maart 2023.



en tachtig met vallen en opstaan. Toch merkte ze bij andere collega's mooie resultaten. 'Maar ik heb al sinds de jaren tachtig ook heel mooie voorbeelden gezien waar een aantal vakken tot een geheel samenkomen', beaamt ze. 'Vooraf het technisch onderwijs kende een heel mooie evolutie. In sociaal-technische wetenschappen kwamen dan chemie en fysica samen met de verzorgingsvakken. Alles kwam zodanig samen dat drie of vier verschillende vakleerkrachten eigenlijk één geheel gingen uitwerken. En daar zijn heel prachtige samenwerkingsverbanden ontstaan.' Haar nostalgische manier van vertellen, bevestigt de bevindingen die later in 2001 luidde dat collegiale samenwerking het welzijn van leerkrachten bevordert.

Linda rond het gesprek over collegiale samenwerking af door te melden dat er veel leerkrachten in het Heilig-Hartinstituut, net zoals zij, uit de voedingsbodem van de school zelf kwamen. Leerlingen uit de normaalschool gingen vaak naar het regentaat van Annuntiaten in Heverlee en werden vervolgens een collega van hun voormalige leerkrachten. 'Maar dus collegiaal, heb ik altijd een prachtige samenwerking gekend over heel wat vakken heen hè', concludeert ze heel fier. 'Dus eerst met Nederlands en zeker ook met Latijn en Grieks. Ja, dat zijn dezelfde collega's, maar dat waren dan ook collega's die aan mij nog lesgegeven hadden hè. Dus uiteindelijk volgde ik hen soms op in hun vak. Dat is toch wel heel verrijkend hè.'⁷¹ Sociologisch onderzoek uit 2014 naar de veerkracht van leerkrachten toont aan dat een goede samenwerking inderdaad heel verrijkend is. Het leidt tot meer zelfvertrouwen en expertise in hun vakgebied. Die elementen voeden vervolgens ook de betrokkenheid en gedrevenheid van leerkrachten.⁷²

Zo ging het ook bij Cornelis en Eric, die in de jaren tachtig en negentig in het O-L-V-College in Tongeren startten met lesgeven, waar zij zelf als studenten op de schoolbanken hadden gezeten. 'Want dat was hier het college waar ik vroeger zelf zat en ik heb me dan snel thuis gevoeld in de mentaliteit', vertelt Cornelis vrolijk. 'Ook omdat de andere collega's mij goed hebben opgenomen', voegt hij eraan toe.⁷³ Eric deelt een gelijkaardige ervaring: 'Het college destijds kende een heel open sfeer. Je werd daar meteen omarmd. [...] Vakleerkrachten kwamen spontaan voorbereidingen aanbieden. Als je iets moet hebben, vraag het maar als ge iets niet weet. Dat was heel, heel open. Ik was daar ook ex-leerling van heel wat collega's. De stroper werd plotseling boswachter als ik dat zo mag noemen. Dus dat was een heel warme omgeving om in terecht te komen.'⁷⁴ Beide leerkrachten uit Tongeren benadrukken daarnaast ook het belang van collegiale vriendschappen. Hun overtuiging wordt bevestigd door hedendaags onderwijskundig onderzoek van sociologen Dawn Garbett en Lynn Thomas. Zij suggereerden in 2020 dat die collegiale vriendschappen het professioneel welzijn van leerkrachten beïnvloeden en de nood om gewaardeerd te worden beklemtonen.⁷⁵ 'Hier [O-L-V-College] was de sfeer onder de leerkrachten vrij los, zoals ik die altijd gekend heb', herinnert Cornelis zich. 'Leerkrachten hadden boven een eigen kamertje waar werd gekaart. We gingen eens kicker spelen onder elkaar. Een beetje gek doen. Zo een beetje, elkaar wat plagen.'⁷⁶ Eric trekt de lijn door naar het heden: 'In de momenten dat ik niet lesgeef, gaan we hier met een aantal mensen *off the record* een koffie drinken en tussen de middag kaarten we. Daar wordt gelachen en plezier gemaakt om die dode momenten op te vullen.'⁷⁷ Cornelis en Eric onderstrepen hiermee dat er voor leerkrachten niet enkel behoefte is aan

⁷¹ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

⁷² Qing Gu, 'The role of relational resilience in teachers' careerlong commitment and effectiveness', *Teachers and Teaching* 20, nr. 5 (2 september 2014): 522.

⁷³ [Cornelis], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

⁷⁴ [Eric], persoonlijk interview, 6 maart 2023.

⁷⁵ Dawn Garbett en Lynn Thomas, 'Developing inter-collegial friendships to sustain professional wellbeing in the academy', *Teachers and Teaching* 26, nr. 3 (12 oktober 2020): 299.

⁷⁶ [Cornelis], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

⁷⁷ [Eric], persoonlijk interview, 6 maart 2023.

professionele erkenning voor hun werk, maar ook aan persoonlijke waardering, wat het werkplezier vergroot. Zij geven hierbij voorbeelden van momenten waarop zij met collega's samen koffiedronken, tafelfoetbalden of kaartten, tijdens momenten dat zij niet les hoefden te geven.

Collegiale waardering manifesteerde zich op diverse manieren. Allereerst benadrukten de leerkrachten het belang van ondersteuning door collega's bij het starten in een nieuwe school. Het duurde tot het einde van de vorige eeuw voordat beginnende leerkrachten werden ondersteund met introductieprogramma's, pedagogische hulp of toegewezen mentoren. Het ontstaan van deze hulpmiddelen viel samen met een groeiende interesse van onderzoekers in de loopbaan en ervaringen van leerkrachten. Ten tweede spraken de leerkrachten nostalgisch over hun aangename samenwerkingen met collega's. Leerkrachten konden bij elkaar terecht voor hulp bij de voorbereiding van lessen, het geven van lessen, klasmanagement en als vertrouwenspersoon. Tot slot droegen ook collegiale vriendschappen bij aan een aangename werksfeer en gevoelens van waardering. Recente onderzoeken over het lerarenberoep benadrukken de cruciale rol van positieve collegiale samenwerkingen voor het welzijn van de leerkrachten. Niettemin was dit in de tweede helft van de vorige eeuw niet altijd vanzelfsprekend. In de volgende paragraaf worden verhalen gedeeld over leerkrachten die zich onvoldoende gewaardeerd voelden door hun collega's.

Gebrek aan collegiale erkenning

De zon schijnt en ik heb een volgend interview in Heverlee gepland. Ik pak opnieuw de fiets naar het archief van de zusters Annuntiaten, waar ik met Liliane heb afgesproken. Ze is een meesterlijke spreker. Dat ondervond ik enkele maanden eerder toen ze me een rondleiding gaf in het archief. Het was een kennismaking die mijn onderzoek een nieuwe richting deed inslaan. Oorspronkelijk was ik op zoek naar geschreven bronnen die de stem van leerkrachten vertegenwoordigden, zoals dagboeken, tijdschriften, brieven... Een vlotte babbel met Liliane, die als vrijwilliger in het archief werkt, leidde tot het eureka-moment van mijn onderzoek. Ik was op zoek naar de stem van de leerkrachten, maar het enige dat ik moest doen om die te vinden, was luisteren.

Liliane voelt zich helemaal thuis bij de zusters Annuntiaten in Heverlee. Vanaf de kleuterschool tot en met het regentaat zat ze op de schoolbanken bij de zusters. Ze koos om leerkracht landbouwhuishoudkunde te worden, wat een populaire richting was in de jaren zestig. Met veel passie gaf ze tussen 1969 en 2006 kooklessen en lessen over kinder-, zieken- en woningzorg op de technische richtingen van het Heilig-Hartinstituut. Als ervaringsdeskundige startte ze vanaf 1976 ook als docente huishoudkunde in het regentaat in Heverlee. Zoals verwacht verloopt het interview met Liliane zeer aangenaam, maar plotseling verandert de sfeer van het gesprek. We hebben slechts een kwartiertje gepraat over haar loopbaan, waarna de toon van haar stem serieuzer wordt. 'Daar wil ik het ook over hebben, want dat is wel mijn stokpaardje', zegt ze met een strenge, cynische stem. 'Ik heb dus technisch onderwijs gedaan en technisch regentaat hè,' herhaalt ze. 'Bij ons in het dorp maakte dat niks uit, maar ik vind dat het', ze onderbreekt haarzelf. 'En ik heb er al met veel mensen over gesproken hè', zegt ze op een toon die geen tegenspraak duldt. 'Dat er vooral in de lerarengroep zelf leerkrachten zijn die behandeld worden als minder. En ik denk dat dat algemeen is in het onderwijs.' Ze maakt een vergelijking met leraren uit de kleuterschool die zich minderwaardig voelen aan onderwijzers uit de lagere school. 'En in het secundair onderwijs is dat zo met mensen van het technisch regentaat', komt ze tot de kern van haar betoog.⁷⁸

Ze start meteen met een voorbeeld van toen ze doceerde aan de lerarenopleiding: 'Als studenten terugkwamen van stage en als ge dan vroeg hoe de stage was, dan zeiden ze: "Ja, goed, maar in het lerarenlokaal ging ik aan een tafel zitten en daar kwam iemand vragen aan wie ik moest lesgeven. "Ja

⁷⁸ [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.



aan sociaal-technische”, waarop ze antwoorden: “Ah die van technische die zitten ginder, dat is voor technisch. Dat ik dacht: “Allee stonden daar andere stoelen? Wat was daar anders aan, dat ge daar niet mocht zitten?” Als ze daar een verklaring voor geven, wij hebben vakvergadering ofzo, maar zo, dat stoort mij heel erg.’⁷⁹

Liliane neemt het gesprek in handen. Het is duidelijk dat er iets van haar hart moet. Ze gaat verder met een tweede voorbeeld: ‘maar ook financieel, we moesten veel meer uren doen hè.’ Ze windt zich op. ‘In het secundair onderwijs dat de andere leerkrachten met 21 uren of in de derde graad zelfs met maar negentien uren een volledig uurrooster hadden en voor de praktijkvakken waren dat 32 uren’, beschrijft ze. ‘32!’ herhaalt ze. ‘En dan zeiden ze: “voor drie uur koken, daar hebt ge toch maar één voorbereiding voor nodig.” Maar wel een voorbereiding van drie uur! Allee, dat stoort mij heel erg en dat is nu de waardering van leerkrachten, niet de waardering van ouders of waardering van leerlingen of zoiets, maar de waardering van eigen collega’s.’⁸⁰ Het verhaal van Liliane laat zien dat niet alle leerkrachten evenveel waardering kregen van hun collega’s, bijvoorbeeld diegenen die technische vakken onderwezen. Tijdens mijn interviews valt het me op dat het woord ‘waardering’ telkens als eerste wordt genoemd door de verteller. Dit suggereert dat het een prominent onderwerp is dat leeft in de onderwijswereld.

Ze geeft letterlijk aan dat ze een lans wil breken voor leerkrachten die in het technisch onderwijs staan. ‘Ik heb daar echt mee te doen.’ Ze laat haar hoofd hangen. ‘Dat is heel oneerlijk. Heel oneerlijk. Echt waar.’ Ze geeft aan dat ze er emotioneel van wordt, maar dat hoorde ik al aan de toon van haar stem. ‘Ik heb zo voorbeelden zat’, zucht ze. ‘Er was een leerkracht economie [...] en die haar zoon deed zijn plechtige communie’, gaat ze verder met het volgende voorbeeld. ‘En we waren ‘s middags aan het eten aan tafel hè en ik heb me daar nooit minder voor gevoeld hè’, verdedigt ze zich bij voorbaat. ‘In tegendeel, ik heb hier mijn opdracht en ik doe dat. En ik doe evenveel als alle doctoraten. En ze zei: “goh, jullie als huishoudkunde hebben het toch gemakkelijk hè. Als ge een communicant hebt, kunt gij uw kroketten door de leerlingen laten maken.” Ik zeg: “laat gij uw boekhouding ook doen door de studenten? Nee? Wij laten ons kroketten ook niet door de leerlingen maken.” En ik heb mij zo dikwijls moeten verdedigen wat een verwrongen beeld ze hadden over het technisch onderwijs.’ Haar gejaagde relaas stukt. ‘Ik wil mijn collega’s verdedigen’, zegt ze terwijl ze haar kalmte probeert te bewaren. ‘Ja dat, schrijf dat eens alstublieft’, beveelt ze mij vriendelijk. ‘Ik vind dat erg. Ik vind dat echt erg. Waarom wordt theoretische kennis zoveel hoger ingeschat dan praktische kennis? Waarom moet er zo’n verschil zijn? Er moet een loonverschil zijn hè. Ge hebt langer gestudeerd aan de universiteit en daar heb ik geen probleem mee, maar ja, er zit iets scheef met het technisch onderwijs.’⁸¹

Ze geeft aan dat ze geen woorden meer wil vuilmaken aan het onderwerp. Toch begint ze er twee minuten later spontaan terug over wanneer ze over haar kleinzoon praat die in het technisch onderwijs zit. ‘Misschien komt het door zo een dingen waardoor ik mijn kleinzoon op een *pied de stalle* zet. [...] Hij is daar gelukkig en ik wil dat hij daar gelukkig blijft, maar dan moet hij ook maatschappelijk de appreciatie daarvoor krijgen. Ik vind dat dat nu begint. Dat moet niet zijn als hij zijn diploma heeft.’ Ze betrappt zich erop het onderwerp terug aan te snijden. ‘Het is niet zo dat ik daar zoveel mee bezig ben en het is niet zo dat ik daar ongelukkig van word, maar het is toch een spijtige vaststelling’, probeert ze zichzelf te rechtvaardigen.⁸²

⁷⁹ [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.

⁸⁰ [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.

⁸¹ [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.

⁸² [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.

Liliane signaleert duidelijk dat ze de steun miste van haar collega's die aan dezelfde kant hadden moeten staan. 'Ik denk van medeleerkrachten die appreciatie vind ik minder', legt ze uit, waarna ze specificeert. 'Van licentiaten, maar zeker van die dat gedoctoreerd hebben. Die zijn dan, die voelen zich dikwijls, niet altijd hè, maar toch vaak verheven boven een technische regentes.' Een duidelijke wij-zij-tegenstelling komt aan het licht in haar anekdotes. De emotionele afzondering en het gebrek aan collegiale steun worden versterkt door een fysieke afzondering. 'Die dat huishoudkunde gaven dronken koffie in een keukentje' legt Liliane uit wanneer ik vraag naar de samenwerking met haar collega's. 'En als het pauze was, een beetje voor de pauze zette die de koffiezet aan en gingen wij daar koffiedrinken.'⁸³ Er waren aparte lerarenkamers voor het technisch onderwijs, voor de pedagogische humaniora die verbonden was aan de normaalschool en voor het lyceum. Toch kozen leerkrachten van huishoudkunde ervoor om zich daar niet bij aan te sluiten en zich af te zonderden. Dat remt leerkrachten af om met elkaar in contact te komen, wat het wij-zij-denken nog meer vergroot. Met andere woorden, is er in het geval van Liliane niet enkel sprake van een gepercipieerd gebrek aan erkenning voor haar werk vanwege sommige collega's. Daarbovenop voelt ze zich niet volledig geaccepteerd in het lerarenkorps.⁸⁴

Ik kijk naar het scherm van mijn opnametoestel. Het gesprek is bijna een uur en twintig minuten bezig en ik heb bijna al mijn vragen gesteld. Liliane geeft aan dat ze tevreden is met hoe haar loopbaan is verlopen. Ze aarzelt om een laatste anekdote te delen. 'Behalve eigenlijk dat ja, de perceptie die mensen van ASO hebben over het technisch onderwijs', pakt ze de draad weer op. 'Dat zal blijven, omdat ik weet dat dat nog altijd is. Moest het zijn dat het voorbij is en dat het goed gekomen is, dan zou ik me daarbij kunnen verzoenen, maar ik hoor en zie het nog.' Ze illustreert haar punt met een nieuw voorbeeld uit haar jeugd: 'Toen ik hier zelf naar school ging in dat technisch onderwijs, toen ik daar zat, ik weet het nog heel goed, was er een toneel in het Frans van Paul Claudelle, de boodschap gebracht aan Maria, en wij kregen ook Frans en ik vond van mijn eigen dat ik redelijk goed Frans kon.' De ene zin volgt de andere in snel tempo en opnieuw hanteert ze een sterke wij-zij-tegenstelling. 'Maar wij mochten niet naar dat toneel gaan, want wij konden niet genoeg Frans. En toen was dat toch ook al. ASO mocht daar naartoe gaan, maar wij niet. Allee, hoe voelt ge u dan?'⁸⁵

Hoe meer voorbeelden ze aanhaalt, hoe meer ik besef dat de onderwaardering van technische leerkrachten de rode draad zal vormen van het interview. 'Dat vrat aan mij en nu nog altijd, want anders zou ik dat allemaal niet meer weten en niet meer herhalen', spreekt ze zonder te pauzeren. Ik vraag haar welke veranderingen ze graag zou zien in het onderwijs. 'Dat er geen onderscheid is,' beantwoordt ze mijn vraag. 'Maar men probeert dat te doen door te spreken over de A-stroom en de B-stroom en in A zit het technisch onderwijs en hier hebben ze dat ook geprobeerd, [...] maar toch dat blijft nog wel zo.' Ze benoemt opnieuw dat ze er niet meer over gaat praten, waarna ze meteen een nieuw voorbeeld introduceert over een collega die een denigrerende opmerking gaf over studenten van huishoudkunde.⁸⁶

Liliane beseft dat ze zichzelf heeft tegengesproken door toch veel over het onderwerp te praten. 'Nu kan het ook zijn dat ik me daar te veel op fixeer en nu ik al die dingen zo op een rijtje zet, is dat precies alsof dat een kommer en kwel is, maar dat is het ook niet, want dan was ik eronderdoor gegaan hè', spreekt ze zonder opwinding. Ze vermeldt nogmaals dat ze er zelf weinig hinder van ondervond, maar dat ze wel wil opkomen voor haar collega's die in het technisch onderwijs staan. Ze rondt haar verhaal

⁸³ [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.

⁸⁴ Newberry en Allsop, 'Teacher attrition in the USA', 872-74.

⁸⁵ [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.

⁸⁶ [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.

af met een positieve noot en laat weten dat ze, ondanks alles, nog steeds voor dezelfde aanpak zou kiezen. Ik zet mijn recorder uit en bedank haar voor het openhartig gesprek.⁸⁷

De getuigenis van Liliane blijft lang nazinderen. Ik ben benieuwd of er nog andere leerkrachten zijn die over dezelfde onderwaardering gaan spreken. Een specifieke onderwaardering van het technisch onderwijs komt echter niet meer aanbod in de daaropvolgende interviews. Wel kan ik het plaatsen binnen een gelijkaardig narratief over regenten, in het heden leerkrachten met een professionele bachelor, die zich ondergewaardeerd voelden door licentiaten, leerkrachten met een masterdiploma.

Ik herinner me het gesprek met Rosa, die van 1967 tot 1985 wiskunde gaf op middelbare scholen in Vorselaar en Zaventem. Het onderwerp kwam ter sprake wanneer ik vroeg naar hoe de samenwerking met haar collega's verliep. 'Ik heb nergens problemen gehad. Nooit, nooit, nee. Noch in Vorselaar, noch in Zaventem. In Zaventem was het natuurlijk anders, want daar waren de licentiaten beperkt en daar waren een of twee licentiaten die zich veel hoger achtten dan diegene die daar huishoudkunde gaven, maar ik ben ook opgevoed met het idee dat iedereen even belangrijk is.' Met die korte opmerking, weet ze het verhaal van Liliane te bevestigen.⁸⁸

Ook licentiaat Linda, die in 1970 startte met lesgeven in het Heilig-Hartinstituut en vanaf de jaren negentig bestuursfuncties opnam, valideert het verhaal van Liliane. Ik pols bij haar of zij een verschil zag in de samenwerking tussen leerkrachten naargelang hun vooropleiding. Ze wist meteen waar het over ging. 'Ja, tussen masters of licentiaat en regenten?' kaatste ze terug. 'Ja, dat is een heel belangrijke vraag', bevestigt ze. Linda legt uit dat ze altijd met regenten samenwerkte en dat die nooit een vermoeden hadden dat ze een masterdiploma had. 'Verticale vakvergaderingen begonnen in de jaren 1990. En er was duidelijk, ik denk in heel veel scholen, een minderwaardigheidscomplex.' Als directrice had ze daar duidelijk veel aandacht voor: 'dan zegden die [regenten] mij: "Maar dat gaat niet lukken hè. Wij durven niks zeggen, wij durven niks zeggen als die [licentiaten] daarbij zijn." En dan heb ik die vakvergaderingen als directrice moeten leiden.'⁸⁹ Het speelde toen in haar voordeel dat ze goed kon samenwerken met regenten en licentiaten. Als directrice trachtte ze in de jaren negentig de onderwaardering van regenten door licentiaten tegen te werken met verticale vakvergaderingen.

Vier dagen later zit ik achter het stuur van mijn auto, op weg naar Lanaken waar ik heb afgesproken met Nicole, een tachtigjarige vrouw. In 1959 startte ze met lesgeven in het beroepsonderwijs voor meisjes in Diepenbeek. Na de sluiting van deze school in de jaren tachtig, werd ze gedwongen om in verschillende scholen als interim-leerkracht aan de slag te gaan. Zo doceerde ze onder andere in Hasselt, Kiewit, Sint-Truiden en Maasmechelen, totdat ze uiteindelijk in Tongeren terecht kwam. Over het verschil tussen regenten en licentiaten deelt ze het volgende met me: 'Ik heb ook een jaar in een normaalschool lesgegeven in Hasselt, maar daar had ge zo: "Ik ben licentiaat en ik ben regent." En dan zat iedereen apart in de lerarenkamer. Die van Nederlands zaten samen en die van wiskunde zaten samen. Daar was zo een onderscheid. Ge moest elke dag goed kijken wat ge aanhad. Ik was daar echt niet graag. En dan kwam ik in Tongeren en dat was daar heel gewoon. En daar kon ge geen verschil herkennen. En die sfeer in Tongeren, dat is zo geweest.' Vertelt ze terwijl ze haar duim opsteekt. Nicole ervaarde duidelijk een aangename samenwerking tussen regenten en licentiaten in TIO, de katholieke technische jongensschool in Tongeren.⁹⁰ Hoewel de situatie in Tongeren verschilt van die in het Heilig-Hartinstituut in Heverlee, waar verschillende scholen zich op dezelfde site bevonden, zijn beide

⁸⁷ [Liliane], persoonlijk interview, 16 februari 2023.

⁸⁸ [Rosa], persoonlijk interview, 6 december 2022.

⁸⁹ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

⁹⁰ [Nicole], persoonlijk interview, 20 februari 2023.

voorbeelden relevant om het belang van samenwerking en waardering in het onderwijs te benadrukken.

Opvallend genoeg bevestigen enkele vertellers die lesgeven op het Heilig-Hartinstituut een zekere segregatie tussen leerkrachten van verschillende onderwijstypes en een onderwaardering van technische regenten door hun collega's, voornamelijk de licentiaten. Hierbij is er een contrast tussen de waardering die ze ontvangen. Uit eerdere bevindingen van Aelterman en haar collega's uit 2002 bleek dat leerkrachten uit het beroeps- en technisch onderwijs meer waardering krijgen dan leerkrachten uit het algemeen secundair onderwijs.⁹¹ Dit illustreert de discrepantie tussen de waardering die technische leerkrachten krijgen van hun collega's en die van de brede samenleving.

Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van hun collega's?

Vanaf de jaren 1960 begonnen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van het katholiek onderwijs steeds meer op dezelfde school te werken. Die samenwerking met het andere geslacht verliep zonder conflicten. De eerste mannelijke leerkrachten die lesgeven op een katholieke meisjesschool kregen wel veel aandacht van de zusters, maar dat leidde niet tot problemen in de samenwerking tussen mannen en vrouwen. De vertellers gaven aan dat vanaf de jaren zestig de kwaliteit van de samenwerking tussen collega's niet werd bepaald door het geslacht, maar eerder door persoonlijkheid.

Een positieve samenwerking tussen collega's hield in dat ze elkaar steunden en waardeerden voor hun inzet. Waardering tonen voor collega's en hun sterke punten erkennen, bevorderden collegiale relaties op het werk. In het bijzonder ondervonden beginnende leerkrachten extra nood aan ondersteuning en erkenning om zelfzeker voor de klas te staan. Doorheen de tweede helft van de twintigste eeuw gebeurde dat niet in de vorm van introductieprogramma's of aangewezen mentoren. Wel konden startende leerkrachten meestal terugvallen op de hulp van ervaringsdeskundige collega's. De meeste leerkrachten gaven aan dat ze als jonge leerkracht snel werden opgenomen in het lerarenkorps, wat een gevoel van erkenning met zich meebracht. Vakleerkrachten boden spontaan voorbereidingen aan, er werden samen cursussen gemaakt en er werden tips gedeeld over hoe je met bepaalde leerlingen moest omgaan. Het was pas in de jaren negentig dat deze onderwerpen ook aan bod kwamen in het lerarenmagazine *Klasse*. Voor die tijd ontbrak een platform waar leerkrachten hun ervaringen met elkaar konden delen buiten de grenzen van de lerarenkamer.

Naast de aangename samenwerking ervaren leerkrachten waardering van hun collega's via informele relaties. Voor oud-studenten voelde het lesgeven op hun oude school als thuiskomen, wat vaak gepaard ging met de erkenning van oud-leerkrachten. Zowel in Heverlee als in Tongeren ervaren leraren ook collegiale vriendschappen die hun welzijn op school bevorderden. Er werd koffiegedronken, gekaart of tafelvoetbal gespeeld om dode momenten tussen het lesgeven op te vullen.

Collegiale relaties waren echter niet altijd rozengeur en maneschijn. Liliane getuigde over een donkere kant van het lerarenkorps en haalde verschillende voorbeelden aan van collega's die studenten en leraren op het technisch onderwijs minachtten. Die onderwaarderingervaarde ze al in de jaren zestig als leerling in het middelbaar onderwijs en wijzigde niet doorheen haar loopbaan als leerkracht. Bovendien werkte de scheiding van leerkrachten in verschillende ruimtes niet bevorderend voor de collegiale samenwerking.

In het kort, leerkrachten uit het secundair onderwijs ervaren vanaf de jaren zestig op verschillende manieren waardering van hun collega's. Die erkenning ontstond voornamelijk in een toegeeflijke en open sfeer, waarin iedereen gelijk was, wederzijds respect toonde, verantwoordelijkheid nam en elkaar

⁹¹ Aelterman e.a., *Waar staat de leraar in onze samenleving?*, 93-96.

hielp. De directie van de school speelde een cruciale rol bij het tot stand brengen van deze open sfeer. In het volgende hoofdstuk wordt nader onderzocht hoe leerkrachten de waardering van hun directies hebben ervaren.

Hoofdstuk II: Bezorgde directies

De relatie tussen leerkrachten en directies

Mijn onderzoek brengt me naar onontdekte oorden. Voor mijn ontmoeting met Jaak reis ik af naar Jodoigne, in Vlaanderen beter bekend als Geldenaken. Jaak is de eerste man die ik interview die op het Heilig-Hartinstituut in Heverlee heeft lesgegeven. In 1969 startte hij zijn loopbaan als leerkracht in de hogere cyclus van het technisch secundair onderwijs, waarna hij zich verder ontwikkelde als organisator van nascholingen voor leerkrachten, medewerker voor het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming en informaticacoördinator. Jaak gidst me naar de woonkamer. ‘Kies maar of je aan de tafel of in de zetel wilt zitten’, zegt hij. Uiteraard laat ik de verteller beslissen waar hij zich het meest comfortabel bij voelt. ‘Doe dan maar de zetel’, roept hij terwijl hij druk bezig is om koffie te zetten in de keuken.

Tijdens de eerste helft van het gesprek gaat Jaak niet diep in op zijn samenwerking met de zuster-directrices op het Heilig-Hartinstituut. Toch wijzen zijn anekdotes op de verschillende manieren waarop zijn directies hun waardering voor hem toonden. Hij vertelt onder andere hoe een zuster-directrice hem de verantwoordelijkheid gaf om de lessenroosters van leerkrachten uit de hogere cyclus op te stellen en hoe de algemene directrice van de school een journalist naar hem doorverwees die op zoek was naar getalenteerde schrijvers om voor het Nieuwsblad te werken.⁹²

In de eerste helft van de twintigste eeuw was de directeur of directrice van een katholieke school de alomtegenwoordige leidinggevende. Als vertegenwoordiger van de kerkelijke overheid belichamen zij het hoogste gezag. In religieuze scholen, zoals het Heilig-Hartinstituut en de katholieke scholen in Tongeren, werd de directie benoemd door de bisschoppen en oversten van orden en congregaties. Vaak werden leerkrachten uit de school zelf geselecteerd, wat beschouwd werd als promotie. Om het gezag te handhaven, diende de priester-directeur of zuster-directrice een zekere afstand te bewaren tegenover het personeel, waardoor zij vaak een geïsoleerde positie innamen. Vanaf de jaren 1960 kwam de rol van directeur of directrice als hiërarchisch overste en toonbeeld van gehoorzaamheid onder druk te staan door een roep om medezeggenschap en openheid. Leerkrachten begonnen zich meer uit te spreken tegen de traditie om veel gezag aan de zuster-directrice of de pater-directeur toe te kennen. Het beeld van het instellingshoofd evolueerde geleidelijk van een autoritaire leider naar iemand die collegiaal omging met het personeel. De directeur of directrice transformeerde tot een inspirerende teamleider en coördinator van het team. In de late jaren 1960 kwam de uitbouw van allerlei inspraakverenigingen in een stroomversnelling, met naast een leerlingen- en ouderraad ook een directieraad met vertegenwoordigers van het personeel.⁹³ Zoals vermeld in het vorig hoofdstuk werd Jaak verkozen door zijn collega's om plaats te nemen in die directieraad, wat een gevoel van waardering met zich meebracht.

Na vijftig minuten bereik ik de laatste cluster van mijn interviewvragen, waarbij de vragen zich specifiek richten op de waardering van het lerarenberoep. Ik vraag Jaak hoe hij waardering van zijn directies ontving. ‘Oh, waardering van de directie heb ik zeker altijd gehad’, vertelt hij meteen. ‘Ja ja, dat staat buiten kijf. Dat staat buiten kijf’, herhaalt hij. ‘Toen ik met het nascholingscentrum ben gestart, hadden ze op school niet graag dat ik wegging’, vertelt hij heel fier. ‘Die moeder-overste stond aan het hoofd van alle scholen en die had gezegd tegen de directeur van het secundair: “Als die terug wilt lesgeven, wil ik die hier graag in het hoger onderwijs hebben om die afdeling marketing een boost te geven, want dat geraakt niet op gang.” Waarop de directeur van het secundair onderwijs antwoordde: “Zuster, gij moogt dat willen, maar ik wil ook dat die terug naar hier komt, want ik kan die hier ook heel

⁹² Jaak, persoonlijk interview, 3 maart 2023.

⁹³ Janssenswillen en Van Rompaey, ‘De leraar: een roeping?’, 385-88.

goed gebruiken”’. Jaak hecht duidelijk veel waarde aan de herinnering dat de school hem met tegenzin zag vertrekken en ziet dit als een teken van waardering.⁹⁴

In 2013 benadrukte onderwijssocioloog Qing Gu in haar onderzoek naar veerkracht bij leerkrachten het belang van de waardering die directies tonen aan hun personeel. Haar studie is gebaseerd op analyses van tweejaarlijkse semigestructureerde interviews van 300 leraren in Engeland en ze concludeerde dat vertrouwen tussen leerkrachten en schoolleiders essentieel is bij het ontwikkelen van veerkrachtige leerkrachten, wat de motivatie en betrokkenheid bij hen zou moeten verhogen.⁹⁵ In het voorbeeld van Jaak gebeurde dat al in de jaren zeventig toen de directie hem toevertrouwde met het samenstellen van de lessenroosters. Dat is echter niet de enige manier waarop directies hun personeel kunnen waarderen. Zoals eerder vermeld, hebben beginnende leerkrachten nood aan validatie en ook hierbij kunnen directies een prominente rol spelen. In 2018 ondervonden onderwijssociologen Gerald Brunetti en Susan Marston dat sommige beginnende leerkrachten een gebrek aan steun van hun directie rapporteerden. De twee onderzoekers raden daarom directies aan om leerkrachten te waarderen en vertrouwen uit te spreken.⁹⁶

De bevindingen van het hedendaags onderzoek tonen gelijkenissen met hoe mijn vertellers hun start in de tweede helft van de vorige eeuw herinneren. Jaak, die in de jaren zeventig in het Heilig-Hartinstituut startte, legt uit: ‘de eerste periode dat ik heb lesgegeven, was er geen lerarentekort en de eerste directrice die ik had, had een regel: de leerkracht start in de school en figuurlijk gesproken, wordt die in het zwembad gesmeten. Als die daaruit komt, is het goed, en als die verzuipt, dan is het gedaan en dan komt er een nieuwe.’ De situatie in de jaren zeventig staat in schril contrast met de moderne aanbeveling om startende leerkrachten te ondersteunen. Zoals Jaak aanduidt, is echter ook de context veranderd, aangezien er destijds sprake was van een overvloed aan leerkrachten die op zoek waren naar een job.⁹⁷

Hoewel directies tijdens de tweede helft van de vorige eeuw niet sterk betrokken waren bij de ondersteuning van startende leerkrachten, getuigen sommige vertellers wel over een sfeer van overleg na hun start. Linda, die in de jaren zeventig en tachtig les gaf in het Heilig-Hartinstituut, ervaarde een aangename samenwerking: ‘En dan ben ik in september fulltime beginnen lesgeven. Alle soorten vakken en [gedurende] achttien jaar heb ik mogen overeenkomen met de directie welke vakken ik gaf in welke jaren.’⁹⁸ Ook Jaak bevestigt dat er een cultuur van dialoog was in Heverlee. Hij werd regelmatig ter verantwoording geroepen vanwege de lesinhoud die hij zijn leerlingen aanbood. Volgens de zuster-directrices kwam de inhoud niet altijd overeen met de christelijke waarden die zij nastreefden. Zo hadden enkele leerlingen voor hun boekbespreking een boek gekozen met seksuele passages, wat leidde tot bezwaren bij de directie. Jaak herinnert zich: ‘Ik werd dus opgeroepen bij de directrice: “Jaak, wat heb ik gehoord? Wat mogen de leerlingen van u lezen?” Ik moest dus verantwoorden dat ze dat mochten lezen, want sommige waren naar de bibliotheek van de Jezuiten gegaan om dat boek te ontlenen, waarna de jezuiten belden naar de directrice met de vraag: “wat mogen ze daar bij u lezen?”’ Gelukkig kon Jaak zich altijd verdedigen en kreeg hij vervolgens de steun van de directie om les te blijven geven op de manier die hij verkoos.⁹⁹

Toch hebben niet alle leerkrachten genoten van het klimaat van open overleg. Leerkrachten die een één- of twee-uursvak onderwezen, gaven aan dat ze zich gediscrimineerd voelden, onder andere door

⁹⁴ Jaak, persoonlijk interview, 3 maart 2023.

⁹⁵ Gu, ‘The role of relational resilience’, 521-22.

⁹⁶ Brunetti en Marston, ‘A trajectory of teacher development’, 883.

⁹⁷ Jaak, persoonlijk interview, 3 maart 2023.

⁹⁸ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

⁹⁹ Jaak, persoonlijk interview, 3 maart 2023.



de directie. Martine, een bijna zeventig jarige vrouw die na het behalen van haar doctoraat in 1983 begon met het geven van aardrijkskundelessen in het secundair onderwijs, deelt haar ervaring: ‘Als klein vak wordt ge gediscrimineerd. Ik ga u een paar voorbeelden geven. [...] Ik had in het technisch onderwijs een klas handel van dertien leerlingen en een klas bedrijfsinformatica van twaalf leerlingen. Die kregen alle vakken apart, maar voor aardrijkskunde werd dat één klas van 25.’ Martine fronst. ‘Dus ge hebt al zoveel leerlingen, omdat ge in de meeste klassen maar één uur komt en dan maken ze het nog moeilijker.’¹⁰⁰

Daaropvolgend uit Martine haar onvrede over de positie van aardrijkskundelessen in het lesrooster. ‘Als ge bij ons de eerste twee uren van de dag door de gangen zou lopen, zou ge zien dat daar heel veel wiskunde wordt gegeven en als ge het zevende of achtste uur in de gangen rondliep niet meer. Ik heb veel zevende en achtste uren gehad.’ Ze getuigt vervolgens over de druppel die haar emmer deed overlopen, waarvoor ze naar de directie stapte. ‘Ik ben naar de directie geweest en ik zei: “Ik heb nooit gezegd dat ik geen les wil geven op het zevende uur op vrijdag, maar mij daar de sportklas geven, het zevende uur nadat ze van turnen komen, dat is echt niet aangenaam. Ik wil mijn les kunnen geven.” En het enige wat de directie antwoordde, was: “Ja Martine, er moet iemand lesgeven op het zevende uur op vrijdag.” En dat was het.’ Ik zal geen uitspraak doen over het al dan niet bestaan van discriminatie van leerkrachten die één- of twee-uurs vakken onderwezen, maar het feit dat Martine het woord in de mond neemt, toont aan dat ze zich niet gesteund voelde door haar directie. Daarnaast bekritiseert ze de positie van het vak aardrijkskunde aan het einde van het examenrooster, waarbij soms de examens van 160 leerlingen op een dag moesten worden nagekeken. Bovendien moest ze vaak verschillende soorten examens opstellen om te differentiëren tussen verschillende richtingen of omdat verschillende klassen van dezelfde leerkracht soms op verschillende dagen examen hadden.¹⁰¹

Martine is niet de eerste verteller die aangeeft dat ze niet gehoord werd door de directie. Ook Simone, die haar carrière begon eind jaren zeventig en scheikunde, biologie en fysica onderwees in de Onbevleete Ontvangenis in Tongeren, heeft tijdens haar loopbaan ervaren dat het onderwijzen van één- of twee-uursvakken nadelig kan zijn. ‘Ik heb in de loop van tijd twaalf verschillende cursussen gegeven en in 2002 had ik 278 leerlingen.’ Ik merk op dat ze goed voorbereid is op het interview. ‘Dat was wel een beetje te veel van het goede hè’, beklemtoont ze. Tijdens haar loopbaan fuseerde de meisjesschool waar ze les gaf met het O-L-V-College van Tongeren in 1999, wat resulteerde in een toename van het aantal leerlingen in haar klassen. ‘Ik was dus altijd aan het verbeteren. Ik weet dus niet wat ge gaat vragen, maar ik kende die dus niet allemaal hè’, zegt ze. ‘Sommige had ik maar een uurtje per week. [...] Dus ja, dat vond ik een nadeel, zoveel leerlingen, want het was plezant hier in de tijd. In de beginjaren had ik bijvoorbeeld het vierde jaar voor fysica, scheikunde en biologie. Die leerlingen had ik dan vijf uur in de week. Die kinderen kende ik wel goed.’ Met nostalgie haalt Simone herinneringen op over het begin van haar carrière toen ze nog verschillende vakken mocht geven aan dezelfde *Klassen*. Door de schaalvergroting van de school veranderde de situatie echter en moest ze grotendeels enkel biologie geven, waardoor haar aantal *Klassen* toenam.¹⁰²

Ter conclusie van deze paragraaf kan ik stellen dat directies gedurende mijn onderzochte periode op verschillende manieren waardering toonden voor hun leerkrachten. Dit uitte zich door hen extra verantwoordelijkheden toe te vertrouwen, zoals het opstellen van lessenroosters, waarbij hun organisatorische vaardigheden werden erkend. Ook werd waardering uitgedrukt door het benoemen van talenten van leerkrachten, bijvoorbeeld wanneer een journalist op zoek was naar iemand die goed kon schrijven. Daarnaast werd spijt betuigd wanneer een gewaardeerde leerkracht besloot van job te

¹⁰⁰ [Martine], persoonlijk interview, 27 februari 2023.

¹⁰¹ [Martine], persoonlijk interview, 27 februari 2023.

¹⁰² [Simone], persoonlijk interview, 14 februari 2023.



veranderen, wat aangeeft dat hun bijdrage werd erkend. De voorbeelden die de vertellers aanhalen, bevestigen de transformatie die plaatsvond bij zuster-directrices of de pater-directeurs in de late jaren 1960. Deze evolutie zorgde voor het geleidelijk veranderen van autoritaire naar inspirerende leiders die op collegiale wijze omgingen met hun personeel.

Toch hebben de vertellers ook verbeterpunten aangedragen met betrekking tot de manier waarop directies hun waardering konden vergroten. Zo ontbrak bijvoorbeeld vaak een ondersteuning voor startende leerkrachten. En hoewel er sprake was van waardering in de vorm van dialoog en toezeggingen bij het kiezen van *Klassen* en jaren, uitten leerkrachten met één- of twee-uursvakken hun ongenoegen over het gevoel van discriminatie. Ze werden belast met de overschotten aan lesuren en examenroosters en kregen vaak te maken met het lesgeven aan veel verschillende *Klassen*, waardoor het moeilijk was om een diepgaande band op te bouwen met leerlingen die ze slechts één uur per week zagen. Deze leerkrachten gaven zelf aan dat directies hier rekening mee konden houden door bijvoorbeeld hen niet uitsluitend op één jaar te plaatsen of door hen dezelfde *Klassen* toe te wijzen voor verschillende vakken. Door deze maatregelen te overwegen, konden directies een sfeer van waardering en ondersteuning creëren, maar dat gebeurde niet in de ervaringen van mijn vertellers. In het aansluitend gedeelte van dit tweede hoofdstuk wordt de aandacht gevestigd op het fenomeen van de vaste benoeming, een aspect dat weliswaar geen rechtstreekse invloed had op de waardering van het lerarenberoep, maar toch belangrijk was voor de verhouding tussen directies en leerkrachten.

De vaste benoeming

De ochtend van donderdag 23 februari 2023 begroet me met een zachte bries en een stralende zon die door de ramen van mijn studentenkot naar binnen schijnt. Er staat een nieuw interview op mijn agenda. Met mijn fiets als trouwe metgezel, begeef ik me op weg naar de charmante woning van Anne in Heverlee. In 1983 startte ze met lesgeven in het Heilig-Hartinstituut, waar ze met passie het vak psychologie doceerde, dat later transformeerde tot humane wetenschappen.

Bij elk gesprek staat een van mijn eerste vragen gereed: ‘Hoe zou u uw beginjaren als startende leerkracht in het secundair onderwijs omschrijven?’ Annes antwoord komt met een diepe zucht: ‘Ik heb nogal wat problemen gehad in het begin om vast benoemd te geraken. Kunt ge u voorstellen dat ik een gesprek had bij de zuster-directie en één van haar vragen was: “Wat betekent u in uw parochie?” Maar ik had toen een zoontje van één jaar en ik zeg dus eerlijk: “geen”. Ik had geen betekenis in mijn parochie en dus kwam ik niet in aanmerking en hadden ze iemand anders die uren gegeven.’ Annes eerlijkheid resulteerde in een gemiste kans. Het was duidelijk dat de zuster-directrice een specifieke toewijding aan het christelijk geloof vereiste van haar lekenleerkrachten. Gelukkig voor Anne kon de directie geen andere geschikte kandidaat vinden, waardoor zij alsnog de baan kreeg. ‘En na een jaar werd ge geëvalueerd en werd er gezegd of ge [het volgende schooljaar] moogt terugkomen of niet en ik mocht niet terugkomen’, deelt ze op een verontwaardigde manier. Toch kent de start van haar loopbaan een *happy ending*, ‘want dan hebben heel veel oudere leerkrachten mij verdedigd en zijn die gaan pleiten bij de directie’, getuigt Anne. ‘En uiteindelijk hebben die mij op de dag van de personeelsvergadering gebeld en ben ik mogen terugkomen.’ Vanaf dat moment zou ze enkel nog lesgeven in het Heilig-Hartinstituut, omringd door collega’s die haar waardering schonken en waar ze zich op haar plek voelde.¹⁰³

Het begin van Annes loopbaan had bijna een heel andere wending genomen. Ze bevond zich in een bevoorrechte positie door meteen aan de slag te kunnen gaan op een school waar ze gedurende haar hele carrière zou blijven lesgeven. Dit was geen vanzelfsprekendheid in een tijd van overaanbod aan leerkrachten tussen eind jaren zestig en begin jaren tachtig. Veel startende leerkrachten waren

¹⁰³ [Anne], persoonlijk interview, 23 februari 2023.

genoodzaakt om hun loopbaan te beginnen met talloze tijdelijke aanstellingen op verschillende scholen, wat zorgde voor instabiele en onzekere situaties. Anne kon zich gelukkig prijzen dat ze deze hobbelige weg niet hoefde te bewandelen. De ervaringen van Rosa, Maria, Liliane, Christine en Cornelis, die allen in die periode startten met lesgeven, getuigen van de moeilijke interimperiode. Liliane voltooide tussen 1969 en 1976 maar liefst 23 interimopdrachten voordat ze deeltijds werd aangenomen op het Heilig-Hartinstituut.¹⁰⁴ Christine, een zestigjarige leerkracht uit Tongeren, omschrijft de start van haar loopbaan in de jaren tachtig als volgt: ‘In die tijd ging dat heel moeilijk. In de jaren 1980 was er een heel groot probleem met jobs. Ik ben van 1963, een van de grootste geboortejaren in de geschiedenis. Dat was dus heel moeilijk. Ik heb tien jaar als tijdelijke gewerkt en dan heb ik een beetje geluk gehad dat ik telkens ongeveer een jaar in een school stond.’ Ze vult aan: ‘Het was eigenlijk kommer en kwel. Ge moest echt volhouden in die tijd. Veel [leerkrachten] zijn toen in andere sectoren begonnen’. Vanwege het overaanbod aan leerkrachten waren velen genoodzaakt om buiten het onderwijs naar werk te zoeken.¹⁰⁵ Zelfs Nicole, die in 1959 begon met lesgeven in een meisjesschool in Diepenbeek, werd in 1986 gedwongen via reffectatie terug te keren naar interimwerk. Reffectatie was een systeem waarbij vastbenoemde leerkrachten werden overgeplaatst naar andere scholen of afdelingen om de beschikbare onderwijsmiddelen efficiënter in te zetten.¹⁰⁶

Bij het samenstellen van mijn interviewvragen heb ik aandacht besteed aan het concept van vaste benoeming, om te onderzoeken in welke mate dit statuut een effect had op de waardering die leerkrachten ontvingen voor hun werk. Onder mijn vertellers is er een duidelijke consensus dat de vaste benoeming op zichzelf niet rechtstreeks leidde tot extra waardering, maar eerder zorgde voor werkzekerheid. Maria, die scheikunde studeerde en eerst in de privésector werkte voordat ze tussen 1977 en 2009 koos voor een loopbaan in het onderwijs, verwoordde het als volgt toen ik haar vroeg in hoeverre haar vaste benoeming gepaard ging met meer waardering voor haar werk: ‘Ge moet gewoon uw papieren gaan tekenen hè.’ Ze lacht zachtjes en laat een korte stilte ontstaan. ‘Dat was het’, vervolgt ze. ‘Het was al een waardering dat ge moogt blijven hè. Zeker in die tijd toen er zoveel mensen stonden te wachten voor uw job in te nemen hè.’ Maria was dankbaar dat ze op school mocht blijven in een tijd van overschot aan leerkrachten, maar het bracht geen extra waardering met zich mee voor haar inzet.¹⁰⁷

Bij het verkennen van een mogelijk verband tussen de vaste benoeming en de waardering voor het lerarenberoep, stuit ik op een verrassende ontdekking. Mijn gesprekspartners benadrukken namelijk de cruciale rol die de directies speelden bij het verkrijgen van een vaste benoeming. Zij hadden de macht om druk uit te oefenen om inspecties snel te laten plaatsvinden, zodat leerkrachten beoordeeld konden worden op hun prestaties en vervolgens in aanmerking kwamen voor een vaste benoeming. Naast de werkzekerheid die verbonden was aan een vaste benoeming, geven enkele vertellers aan dat ze ook waarde hechtten aan de feedback die ze van de inspectie ontvingen, aangezien ze die in mindere mate van hun directies kregen.

Guido, die in 1958 zijn carrière als onderwijzer begon in de eerste graad van het technisch jongenonderwijs in Tongeren, en Roger, een leerkracht Germaanse talen die in 1970 startte in de technische meisjeshandelsschool in Hoeselt, delen hun ervaringen over de inspecties die destijds plaatsvonden. Ze zijn het er beiden over eens dat de inspecties slechts een formaliteit waren. Volgens Guido kwamen inspecteur Peeters, namens het bisdom, en inspecteur Jansen, namens de provincie, altijd gezamenlijk op bezoek. ‘Die gingen dan naar een school en zetten zich vanachter’, herinnert de

¹⁰⁴ [Liliane], Persoonlijk interview, 16 februari 2023.

¹⁰⁵ [Christine], Persoonlijk interview, 13 februari 2023.

¹⁰⁶ [Nicole], Persoonlijk interview, 20 februari 2023.

¹⁰⁷ [Maria], Persoonlijk interview, 6 december 2022.

bijna negentigjarige Guido zich. Zoals een ervaren verteller wacht hij tot het beeld zich in mijn verbeelding kan nestelen. ‘Tien minuten’, voegt hij kordaat toe. ‘Het is in orde. En s’ middags ging de directeur ergens met die eten en dan was het gedaan.’ Guido lacht als hij terugdenkt aan die situatie, die twee decennia later niet veel was veranderd.¹⁰⁸ Twee weken na mijn gesprek met Guido in Rijkhoven, ontmoet ik zijn jongere collega Roger in Zammelen. Ook hij vertelt over dezelfde inspecteurs, Jansen en Peeters, die bij hem op bezoek kwamen. ‘Later begreep ik pas dat het eigenlijk de directrice was. Als zij u wilde [aannemen], dan gebeurde dat. En die mannen kwamen om dat te formaliseren’, legt Roger uit. ‘En die keken zo eens in de schoolagenda en dan was dat in orde.’ Roger was duidelijk niet onder de indruk van de inspectie en gaf zelfs aan teleurgesteld te zijn. ‘De inspectie zou u moeten helpen en u zeggen dat doet gij goed en dat doet gij niet goed. Maar dat heb ik nooit meegemaakt. Dus trek uwe plan. En negatieve commentaar is natuurlijk niet aangenaam, maar positieve commentaar heb ik ook nooit gekregen hé.’ Roger benadrukt duidelijk dat hij verlangde naar feedback. Hij had het gevoel dat de inspectie enkel kwam om zijn vaste benoeming te formaliseren, zoals gewenst door zijn zuster-directrice.¹⁰⁹

Uit hedendaags onderzoek van Vlaamse onderwijssociologen Geert Devos en Melissa Tuytens blijkt dat regelmatige feedback voor leerkrachten essentieel is voor hun professionele groei en ontwikkeling. De studie toont aan dat feedback niet beperkt mag blijven tot jaarlijkse evaluatiegesprekken, maar dat dagelijkse feedback van groot belang is voor het functioneren van leraren binnen hun klaspraktijk en de bredere schoolcontext. Leerkrachten uit het recent onderzoek geven aan dat ze zich gewaardeerd en gemotiveerd voelen wanneer ze positieve feedback ontvangen. Het expliciet uitspreken van waardering door schoolleiders of inspecties stimuleert hen om hun werk nog beter te doen.¹¹⁰

De noodzaak van feedback voor leerkrachten, die wordt benadrukt in het hedendaags onderzoek, kwam eveneens naar voren tijdens mijn onderzochte periode van 1956 tot 2008. Dit werd onder andere duidelijk in de ervaringen van Karel, de eerste mannelijke leek in het Heilig-Hartinstituut. Na het aanzetten van mijn opnamerecorder, begin ik het gesprek door hem te vragen zich kort voor te stellen als leerkracht. Gelukkig heb ik vooraf al een tijdlijn van Karels opmerkelijke carrière ontvangen, wat het gemakkelijker maakt om zijn ervaringen te plaatsen. In zijn introductie spreekt hij trots over zijn belangrijkste prestaties en de wendingen in zijn loopbaan. Ik merk op dat Karel een man is die herinnerd wil worden. Met enthousiasme vertelt hij over het moment dat hij werd geselecteerd door de zuster-directrice van het Heilig-Hartinstituut om een school in Kessel-Lo nieuw leven in te blazen, nadat een professor van de academische lerarenopleiding hierom had gevraagd. ‘De directie heeft mij, terwijl ik les aan het geven was in Heverlee uit mijn lokaal gehaald en de zuster-directrice zei: “De inspecteur is in Kessel-Lo.” Ik zeg: “Ja zuster, ik weet wat u gaat vragen. Dat ik naar daar ga hè, want dat is voor die school belangrijk voor de subsidies.” Ik heb daar dus twee jaar lesgegeven’, herinnert hij zich levendig. ‘Ik had een hele goede inspectie gedurende twee uur, 35 minuten zonder onderbreking, zelfs op de middag’, Karel lijkt het belangrijk te vinden om juist te antwoorden. Elke nuance telt. ‘En die zuster kreeg dus bericht van het ministerie dat haar school gesubsidieerd werd.’ Ik merk op dat hij veel voldoening haalde uit het feit dat hij erin slaagde ‘de school op dreef te brengen’. Na twee jaar eindigde zijn lesopdracht in Kessel-Lo en moest Karel op zoek naar een nieuwe school om zijn vertrouwde 30 uren per week te behouden. Hij slaagde er vervolgens in om 15 uren in het Heilig-Hartinstituut te combineren met 15 uren in Sint-Guido-instituut in Anderlecht en om als een van de eerste mannelijke lekenleerkrachten benoemd te worden in een katholieke meisjesschool. Uit zijn manier van

¹⁰⁸ [Guido], Persoonlijk interview, 14 februari 2023.

¹⁰⁹ [Roger], Persoonlijk interview, 28 februari 2023.

¹¹⁰ Melissa Tuytens en Geert Devos, ‘The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement’, *Teachers and Teaching* 23, nr. 1 (2017): 6-24.

spreken over zijn prestaties lijkt het alsof Karel zijn vaste benoeming in Heverlee verbindt met zijn eerdere inspecties en ervaringen op verschillende scholen. Hoewel zijn zuster-directrice destijds geen expliciete waardering uitsprak voor zijn inzet, had de acceptatie als vaste leerkracht in het Heilig-Hartinstituut veel betekenis voor hem. Pas later in zijn loopbaan ontving hij uitgesproken waardering van dezelfde zuster-directrice voor zijn vooruitstrevende lesmethoden en inzet. Hij herinnert zich haar woorden: “Karel, dat was toch fantastisch wat dat ge die [leerlingen] zegt potverdikke!” Waarop ik antwoordde: “Waarom hebt ge dat toen niet gezegd? Hoe moest ik mij voelen?” Op deze manier bevestigt Karel het hedendaags onderzoek dat leerkrachten behoefte hebben aan bevestiging en feedback van hun schoolleiding.¹¹¹

Ter conclusie van deze paragraaf kan ik stellen dat het concept van vaste benoeming geen directe invloed had op de waardering die mijn vertellers ontvingen voor hun werk, maar het bood wel een gevoel van werkzekerheid. Bij het onderzoeken van dit verband kwam ik tot de constatering dat leerkrachten in de jaren zestig en zeventig de inspectie vooral als een formaliteit zagen, verbonden met de wens van de directie om hen al dan niet te behouden. Ze gaven echter aan dat ze liever zagen dat de rol van inspectie serieuzer werd genomen en dat ze zo feedback hadden kunnen ontvangen, iets wat ze ook niet van de directie kregen. De behoefte aan feedback werd bevestigd door zowel de ervaringen van Guido, Roger en Karel, als door hedendaags onderzoek van Melissa Tuytens en Geert Devos. Deze bevindingen benadrukken het belang van feedback en waardering voor leerkrachten.

Niet meer één team?

Het gesprek met Anne, een tachtigjarige leerkracht die psychologische wetenschappen en later cultuur- en gedragswetenschappen gaf in het Heilig-Hartinstituut, verloopt moeiteloos. Vol passie vertelt ze over haar loopbaan in het onderwijs. Aan het einde van haar introductie onthult ze dat ze zes jaar lang als pedagogisch begeleider heeft gewerkt voor de richting humane wetenschappen. In de jaren negentig was de rol van een pedagogisch begeleider strikt gedefinieerd als de persoon die werkzaam was binnen de onderwijsetten en verantwoordelijk was voor het toezicht op het onderwijsproces. Het onderscheidde zich van de gemeenschapsinspectie in Vlaanderen die voornamelijk gericht was op het controleren van de inhoud van het onderwijs. Als pedagogisch begeleider zou zij betrokken zijn bij het ondersteunen en begeleiden van docenten in het verbeteren van hun onderwijspraktijk.¹¹² ‘Ik had gedacht dat ik iets ging doen om leerkrachten te verdedigen’, legt Anne teleurgesteld uit. ‘Maar uiteindelijk werd ik iemand die het beleid van de overheid op school moest gaan verdedigen.’ Ze laat een stilte vallen, waarna ik vraag waarom ze de behoefte voelde om leerkrachten te verdedigen. ‘Ik ga een voorbeeld aanhalen wat voor mij zeer kenmerkend was en wat mij deed realiseren dat ik iets moest ondernemen’, antwoordt ze. Anne vertelt over een leerling van het zesde jaar die voor bijna alle vakken was gebuisd. In het eerste trimester had het meisje haar vader verloren, waarna de leerkrachten hun uiterste best deden om haar te begeleiden, maar ze weigerde elke vorm van hulp. Tijdens de klassenraad aan het einde van het schooljaar besloten de leerkrachten haar zonder enige discussie een C-attest te geven, maar de mama van het meisje nam echter een advocaat in de arm en bracht een rekenfout van een leerkracht naar voren. Dit leidde tot een bijeenkomst tussen de leerkrachten, de directie en de schooladvocaat. Die advocaat beweerde dat het onmogelijk was om het C-attest te handhaven en adviseerde om het meisje een A-attest te geven. ‘Uiteindelijk hebben we dit advies opgevolgd, maar ik vond het fundamenteel onrechtvaardig’, deelt Anne met een ontgoochelde intonatie. ‘Ik heb toen ook aan mijn directie gevraagd: “Kijk, de school heeft een advocaat en de mama

¹¹¹ Karel, Persoonlijk interview, 8 maart 2023.

¹¹² Nele Reyniers en Pieter Verstraete, ‘Radicale breuk, continuïteit of geleidelijke evolutie? Naar een geschiedenis van het Belgisch/Vlaamse staatstoezicht van het onderwijs 1850-2009’, *Die Keure*, nr. 1 (2018): 10-12.

en dat meisje hebben een advocaat, maar waar is de persoon die ons verdedigt? Waar is die?" Ja, hij was er niet hé.¹¹³

Het incident met de leerling en de advocaat die naar school kwam, motiveerde Anne om iets te ondernemen ter verdediging van leerkrachten. Ze besloot als pedagogisch begeleider gerechtigheid na te streven, maar dat draaide niet uit zoals ze had gehoopt. Daarbovenop benoemt ze het gebrek aan ondersteuning van haar vakbond, waardoor ze zich niet gesteund voelde. Vanwege het gevoel niet beschermd te worden, zocht ze alternatieve bescherming. Die vond ze in een Ehtias-verzekering gericht aan leerkrachten, voor het geval dat er een ongeval zou plaatsvinden met een leerling. Anne dacht: 'Misschien is dat nog het enige dat mij ooit zal verdedigen als het nodig is.' Gelukkig heeft ze het nooit nodig gehad.¹¹⁴

Volgens Anne bleek de directie tekort te schieten in het bieden van essentiële ondersteuning aan de leerkrachten. Deze tekortkoming kan deels worden toegeschreven aan de veranderingen in de jaren zestig, waarbij de zuster-directrice of pater-directeur transformeerde van de traditionele autoritaire figuur naar iemand die een meer collegiale relatie onderhield met het personeel. Tegelijkertijd namen inspraakverenigingen binnen scholen in belang toe, waardoor de focus op pedagogische taken van de directie groeide, maar ook de bureaucrativering van het onderwijs toenam, resulterend in een toenemende administratieve planlast. Hierdoor ontbrak vaak de tijd en ruimte voor de directie om een inspirerende leider te zijn voor het team. Het algemeen belang van de school kreeg voorrang boven de individuele behoeften van de leerkrachten. Naarmate de jaren zeventig en tachtig vorderden, verschoof de rol van de directie steeds meer naar die van een zakelijk leider, vergelijkbaar met het leiden van een onderneming. Deze verschuiving zorgde ervoor dat leerkrachten zich minder gesteund voelden in hun persoonlijke behoeften en uitdagingen. Het was een periode waarin het gevoel van verbondenheid en waardering tussen directie en leerkrachten soms verloren ging.¹¹⁵

Het voorval in het Heilig-Hartinstituut wierp een licht op de uitdagingen waarmee leerkrachten geconfronteerd werden en illustreert hoe ze zich vaak minder gesteund voelden door de directie. Het ontbreken van een vertegenwoordigende figuur werkte daarom niet bevorderend voor het gevoel van waardering dat leerkrachten nodig hadden. Deze gebeurtenis bracht opnieuw de essentiële behoefte van leerkrachten naar voren om op een doeltreffende manier te worden ondersteund en gewaardeerd.

Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van hun directies?

In dit tweede hoofdstuk heb ik de getuigenissen van mijn vertellers samengebracht, waarin ze vertellen over de manier waarop directies tussen 1958 tot 2008 waardering toonden voor de leerkrachten, evenals de gebieden aanstipten waar verbetering gewenst was. De bevindingen onthullen de veelzijdige benaderingen die directies hanteerden om waardering te tonen. Het toevertrouwen van extra verantwoordelijkheden, het benoemen van talenten en het betuigen van spijt wanneer een leerkracht de school verliet, getuigen van de inzet om waardering op persoonlijke en betekenisvolle manieren tot uiting te brengen.

Mijn vertellers getuigden echter ook over aspecten waarop directies tekortschoten in het tonen van waardering. Startende leerkrachten hadden behoefte aan betere ondersteuning, waarbij hedendaags onderzoek benadrukt dat validatie en erkenning essentieel zijn aan de start van een loopbaan in het onderwijs. Daarnaast voelden leerkrachten die vakken van één of twee lessen per week onderwezen zich niet gehoord door directies, aangezien zij vaak werden belast met overvolle *Klassen* en een

¹¹³ [Anne], persoonlijk interview, 23 februari 2023.

¹¹⁴ [Anne], persoonlijk interview, 23 februari 2023.

¹¹⁵ Janssenswillen en Van Rompaey, 'De leraar: een roeping?', 387-88.

overschot aan lesuren en examenroosters. Hierdoor slaagden zij er niet in om een persoonlijke band op te bouwen met leerlingen die zij slechts een uur per week zagen.

Hoewel de vaste benoeming van leerkrachten geen rechtstreekse invloed had op de waardering van het lerarenberoep, bood het wel werkzekerheid. De directies speelden volgens de vertellers een belangrijke rol bij de vaste benoeming, aangezien zij druk konden uitoefenen door inspecties uit te nodigen. In de jaren zestig en zeventig werd de inspectie niet ervaren als een bron van constructieve feedback of bevestiging van de inzet van leerkrachten, maar wel als een formaliteit. De leerkrachten verlangden echter naar bevestiging omtrent hun werkprestaties, om te weten of ze daadwerkelijk voldeden aan de verwachtingen. Ondanks de evolutie naar een meer collegiale relatie tussen directies en hun personeel vanaf de jaren zestig, bleven leerkrachten de nadruk leggen op de noodzaak van bevestiging en feedback. In de daaropvolgende decennia werd de administratieve rol van directies verzwakt, waardoor het moeilijker werd om de collegiale functie te combineren met het leiden van de school, wat resulteerde in een verminderd gevoel van ondersteuning onder leerkrachten. Vertellers geven aan dat directies meer aandacht leken te hebben voor het algemeen belang van de school dan voor hun individuele behoeften.

Het volgende hoofdstuk zal zich richten op de waardering die ouders uitten ten opzichte van de leerkrachten van hun kinderen en zal specifiek ingaan op de afname van aanzien en de toenemende juridisering van het onderwijs, waarbij ouders steeds meer beslissingen van de school aanvechten en een advocaat onder de arm nemen.

Hoofdstuk III: Mondige, hoogopgeleide ouders

Afname van het aanzien van leerkrachten

De zonnestralen filteren door de gordijnen en werpen een warme gloed op de eettafel in de woonkamer van Roger, een zeventigjarige man die in Vliermaal woont. Bij mijn aankomst merk ik meteen zijn zenuwachtigheid op, terwijl hij zachtjes met zijn handen wriemelt. Zodra ik mijn opnamerecorder inschakel en met mijn vragen de kamer vul, komt Roger tot leven. Hij uit zijn woorden met een intense passie. De drankjes staan klaar op tafel, als stille getuige van de gastvrijheid die hij biedt. In 1970 voltooide Roger zijn studie Germaanse taal- en letterkunde en begon hij zijn carrière als leraar van Nederlands, Engels en Duits in een katholieke handelsschool voor meisjes in Hoeselt. Na achttien jaar, in 1988, veranderde hij van school en startte hij in het O-L-V-College in Tongeren.

Roger geeft aan dat hij gedurende bijna zijn hele loopbaan klastitularis is geweest. ‘U bent dan waarschijnlijk ook veel in contact gekomen met de ouders van uw leerlingen?’ vraag ik. Roger knikt, waarna ik vraag hoe het contact met de ouders verliep. ‘Goh, die ouders hadden respect voor u hè. Ge gaat er misschien mee lachen, maar ge waart nog een professor’, meldt hij vol trots. Ik glimlach. ‘Dat is gelijk in het dorp hier’, vervolgt hij. ‘Er waren nog enkele oudere mensen en die noemden u professor hè. Die zouden als ze een pet op hun hoofd hadden die voor u afdoen. Dat is nu natuurlijk totaal achterhaald, maar bij die ouders ondervond ik dat toen ook. Die hadden respect. Ook een zekere schrik. Wat gij vertelde was waar en het zou niet in hen opkomen om u tegen te spreken. Dus dat is nu totaal anders. Enfin, dat was al in mijn laatste jaren veranderd hè. Maar in die beginjaren, ja, ja, ge waart een professor.’ In de jaren 1970 ervaarde hij in de kleinschalige school in Hoeselt een speciale vorm van aanzien van de ouders van zijn leerlingen, waar respect, eerbiedige vrees en gezag samensmolten.¹¹⁶

Roger maakt een duidelijk onderscheid tussen het aanzien dat hij genoot aan het begin van zijn carrière en hoe het in de loop der jaren veranderde. Hij laat een stilte vallen, waarop ik vraag naar de reden van deze verandering. ‘Tja, in de loop der jaren is dat veranderd, hè. Na de jaren zeventig, jaren tachtig’, antwoordt hij met twijfel. ‘Het aanzien van een leraar was afgenomen. Dat begon af te nemen en dat had ook te maken met de verloning denk ik. Want iemand die ook vier jaar universiteit had gedaan en niet in het onderwijs stond, verdiende een pak meer.’ Het lijkt erop dat Roger zichzelf deze vraag nog niet eerder had gesteld. Met een bedachtzame blik probeert hij toch een antwoord te formuleren. ‘Het maatschappelijk imago begon te verminderen. Vroeger in de dorpen genoten de dokter, de notaris, de pastoor en de schoolmeester veel aanzien. Dat was zo’, benadrukt hij alsof het idee onbetwistbaar is. ‘Maar ja, meer en meer mensen hadden gestudeerd en die zagen dan ook wel wat ze zagen en konden het evengoed inschatten.’¹¹⁷

In het geheugen van Roger heeft zich een beeld verankerd van een meester van de oude stempel, die een grote mate van aanzien genoot. Deze herinnering werpt echter interessante vragen op over de dynamiek tussen het persoonlijk geheugen en de collectieve herinnering, zoals beschreven door historica Lynn Abrams in haar boek *Oral History Theory*. Het illustreert hoe onze persoonlijke herinneringen worden beïnvloed door bredere sociale en historische contexten. Als individu herinnert Roger zich in eerste instantie zijn eigen ervaringen, zoals de verschuiving van aanzien na de jaren zeventig. Deze persoonlijke herinnering kan echter niet los worden gezien van de wereld om ons heen. Onze herinneringen zijn verweven met bestaande beeldvorming en narratieven over het verleden. Het collectieve geheugen, dat wordt gevormd door gedeelde verhalen, historische interpretaties en culturele overtuigingen, speelt een krachtige rol in hoe we onszelf en de wereld om ons heen begrijpen.

¹¹⁶ [Roger], Persoonlijk interview, 28 februari 2023.

¹¹⁷ [Roger], Persoonlijk interview, 28 februari 2023.



In het geval van Roger, verbindt hij zijn persoonlijke herinnering met het bredere beeld van een tijd waarin de dorpsmeester een hoog aanzien genoot.¹¹⁸

Hoewel de verteller niet expliciet spreekt over waardering, werpt hij wel licht op het verwante begrip 'aanzien', dat betrekking heeft op de sociale status of het prestige dat iemand geniet in de ogen van anderen. Ik sta ook stil bij dit concept, omdat het kan bijdragen aan een breder begrip van de waardering van het lerarenberoep. Door de veranderingen in het aanzien te analyseren, kan ik bijvoorbeeld patronen identificeren die de algehele waardering hebben beïnvloed.

In de eerste helft van de twintigste eeuw was de dorpsmeester een gedreven opvoeder, wiens leven werd gekenmerkt door toegewijde dienstbaarheid aan zijn gemeenschap. Het feit dat deze dorpsmeester hoog aanzien genoot, werd eveneens bevestigd in mijn zoektocht naar de stem van de leerkracht in het vakbondsmagazine *Christene School*, het tijdschrift van het Christelijke Onderwijzersverbond. Dit magazine hield de leden van de vakbond op de hoogte van actuele ontwikkelingen met betrekking tot de 'hoogst belangrijke problemen' die destijds in de onderwijswereld speelden. Tussen 1958, het beginjaar van mijn onderzoek, en 1984, het laatste publicatiejaar van het magazine, verschenen er regelmatig verwijzingen naar de dorpsmeester met zijn hoog aanzien, wat erop wijst dat dit een onderwerp was dat leefde in die tijd. Op een nostalgische wijze herinnerde Rodolf Callewaert, een Vlaamse leerkracht en schrijver onder het pseudoniem R.C. Gitsberg, zich bijvoorbeeld 'de meester'. Ik stuitte voor het eerst op deze herinnering in de editie van 3 januari 1959, met als opvallende, vetgedrukte titel 'Het schoolmeestertype in onze Zuid-Nederlandse literatuur'. De auteur kondigde aan zowel de 'licht- als schaduwzijde over de meester' te bespreken. Dit deed hij door te beschrijven hoe vooraanstaande Vlaamse schrijvers, zoals Marnix Gijsen, Louis Paul Boon, Piet Van Aken, Frans De Bruyn en Hendrik Conscience, het lerarenberoep in hun literaire werken percipieerden.¹¹⁹ Een discoursanalyse van deze bijdragen zou waardevolle inzichten kunnen bieden door te begrijpen en analyseren hoe taal gebruikt wordt om betekenis te creëren. Waarom was er in de jaren zestig, zeventig en tachtig zo'n grote interesse in het aanzien van 'de meester'? Wilde de auteur met zijn beschrijvingen van 'de meester' iets tot leven brengen? Hoe weerspiegelt zijn woordkeuze zijn maatschappelijke of politieke positie? En welke boodschap wil hij overbrengen?

Historici Marc Depaepe, Maurits De Vroede en Frank Simon hebben de rol van 'de meester met hoog aanzien' reeds uitgebreid onderzocht in hun boek *Geen trede meer om op te staan*. Hun analyse vestigde de aandacht op onder andere de dorpsmeester. Bij het onderzoeken van de maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen belichten zij specifiek de afname van het aanzien van deze dorpsmeester. Ze stellen dat het lerarenberoep aan maatschappelijke waardering heeft ingeboet als gevolg van veranderingen in de maatschappij, zoals de democratisering van het onderwijs die heeft geleid tot een stijging van het opleidingsniveau. De onderwijzer, zoals verteller Roger ook aanhaalde, was niet langer de enige persoon die wijsheid kon brengen binnen de lokale gemeenschap. Talloze nieuwe beroepen bleken zowel maatschappelijk als financieel hoger gewaardeerd te worden dan het beroep van onderwijzer en in de samenleving werd de status meer bepaald door het salarisniveau. Het lerarenberoep kon daardoor steeds moeilijker de intellectuele elite aantrekken. Bovendien koesterden ouders vaak een geïdealiseerd beeld van de onderwijzers in de lagere school, gebaseerd op hun eigen dorpsmeester. Ze verwachtten onbetaalde inzet, wat door de leerkrachten als vernederend werd ervaren. Het gezag van leerkrachten werd betwist door de institutionalisering van ouderinspraak, wat voor de leerkrachten een bron van ergernis vormde.¹²⁰ Hoewel deze analyse zich specifiek richt op

¹¹⁸ Abrams, *Oral History Theory*, 101.

¹¹⁹ Rodolf Callewaert, "Het schoolmeestertype in onze Zuid-Nederlandse literatuur", *Christene School*, 3 januari 1959.

¹²⁰ Depaepe, Simon, en De Vroede, *Geen trede meer om op te staan*, 319-24.

leerkrachten in de lagere school, biedt zij ook inzicht in de verschuivingen en veranderingen in de algemene waardering van het lerarenberoep.

‘Hoe heeft u persoonlijk de afname van het aanzien ervaren?’ vraag ik nieuwsgierig aan Roger. Hij geeft eerlijk antwoord: ‘Ik voelde angst voor de ouders tijdens de deliberaties. Ge durft niet meer [om leerlingen te] buizen’. Een diepe zucht ontsnapt uit zijn mond. ‘Ik heb er genoeg van gekregen toen de directeur op een zeker moment bij het begin van een deliberatie zei: “Wat hebt gij gedaan voordat ge iemand een tekort gaat aanrekenen? Wat hebt gij gedaan opdat die leerling zou slagen?” Dat kwam voort uit de angst van ouders, die dan naar een advocaat zouden gaan, want het is een paar keer gebeurd.’ Roger neemt even de tijd om na te denken en sluit zijn antwoord af. ‘Ouders werden steeds mondiger. Ja, ze werden zeker mondiger’, herhaalt hij met een vleugje melancholie.¹²¹

Vanaf de tweede helft van de vorige eeuw vond er een opmerkelijke opkomst plaats van mondige en hoogopgeleide groepen binnen de bevolking. Deze ontwikkeling werd gestimuleerd door verschillende factoren. Ten eerste zorgde de democratisering van het onderwijs ervoor dat steeds meer mensen toegang kregen tot onderwijs op verschillende niveaus. Hierdoor werd zelfstandig denken en handelen bevorderd. Daarnaast droegen de verbreding van de consumptiemaatschappij, de open communicatie, de moderne leefcultuur, sport, reizen en culturele manifestaties bij aan het stimuleren van zelfstandig denken en handelen. Deze ontwikkelingen waren niet langer voorbehouden aan een selecte groep, maar werden toegankelijk voor alle lagen van de bevolking. Hierdoor werden mensen vaker aangemoedigd om hun eigen mening te vormen en autonoom te handelen. Een belangrijk keerpunt in deze ontwikkeling was de studentenrevolutie van mei 1968. Deze beweging had als doel om de traditionele maatschappij, inclusief de moraal, het onderwijs, de religie en het geïnstitutionaliseerde gezag, te veranderen. De studentenrevolutie zorgde voor een omslag naar een samenleving die individuele en sociale vrijheid stimuleerde, waarin mensen in staat werden gesteld om hun eigen keuzes te maken en hun stem te laten horen.¹²²

Kortom, de getuigenis van Roger over de afname van aanzien door de ouders van zijn leerlingen gedurende zijn loopbaan is een treffende illustratie in het begrijpen van de veranderingen in waardering van het lerarenberoep. Hij legt verbanden tussen factoren, zoals het lage loon en een hoger opgeleide bevolking, en vergelijkt zijn eigen situatie met die van de dorpsmeester die in de eerste helft van de twintigste eeuw veel aanzien genoot. Het is interessant om zijn perceptie van aanzien nader te onderzoeken, omdat het begrip ‘aanzien’ nauw verbonden is met het bredere concept van ‘waardering’. Het respect, de eerbiedige vrees en het gezag van de ouders waarvan Roger in de jaren zeventig genoot, waren voor hem tekenen van waardering. Deze vormen van erkenning werden echter steeds zeldzamer vanaf de jaren tachtig. De afname van aanzien die hij ervoer, weerspiegelde volgens zijn ervaring ook een afname van de waardering voor zijn inzet, want minder aanzien had een impact op zijn motivatie, welzijn en professionaliteit. Ten slotte getuigde Roger ook over ouders die steeds mondiger werden en zelfs hun toevlucht namen tot advocaten om beslissingen van de klassenraad aan te vechten. De volgende paragraaf werpt een licht op het groeiende fenomeen van ouders die steeds hogere eisen stellen aan leerkrachten en de toenemende juridisering van het onderwijssysteem.

Toenemende eisen van ouders

Terwijl de wind zachtjes over het landschap blaast, begeef ik me op weg naar het dorp Guigoven, waar ik een ontmoeting heb gepland met Martine. Het is een wandeling van slechts zes kilometer van mijn ouderlijk huis. Ik merk dat het interviewen van leerkrachten me onbeschrijflijk plezier brengt, hoewel

¹²¹ [Roger], Persoonlijk interview, 28 februari 2023.

¹²² Herman Lombaerts, ‘Het gekantelde onderwijsmodel: Ontvoogding en verzelfstandiging na 1958’, in *Katholiek Onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw* (Averbode: Halewijn, 2016), 345-49.



ik me terdege bewust ben van de bijzonderheid van dit concept: als een vreemdeling de levens van anderen betreden en hun verhalen absorberen zonder iets persoonlijk van mezelf prijs te geven. Desondanks blijkt keer op keer dat de vertellers het aangenaam vinden om geïnterviewd te worden. Wellicht komt dit doordat ze er niet aan gewend zijn om gedurende lange tijd diepgaand beluisterd te worden. Martine, een bijna zeventigjarige vrouw, staat vandaag centraal. Haar passie voor geografie leidde haar naar een academische reis in Leuven, waar ze haar doctoraat behaalde, waarna ze in september 1982 begon als lerares aardrijkskunde in het Heilig-Hartinstituut in Heverlee. In het voorafgaande hoofdstuk kwam ze al aan het woord, waarbij ze haar ongenoegen uitsprak over de discriminatie van één- of twee-uursvakken.

We zitten aan de eettafel in de veranda, die wordt verwarmd door de stralen van de middagzon. Terwijl ik geniet van de warmte, valt het me op hoe gepassioneerd Martine haar verhalen deelt. Nieuwsgierig naar haar ervaringen als klastitularis, vraag ik haar of ze ooit die rol heeft vervuld. Ze knikt bevestigend. ‘Hoe verliep het contact met de ouders van uw leerlingen?’, vraag ik, zoals gebruikelijk. ‘Ik ben titularis geweest van het vijfde jaar menswetenschappen in de jaren negentig, maar ik denk als ge nu titularis zou zijn, ja, dat de verhouding tussen de ouders en de leerkracht enorm is veranderd. Dat is vooral de laatste twintig jaar fel veranderd, vind ik’, benadrukt Martine. ‘Op welke manier?’ reageer ik nieuwsgierig. Ze legt uit: ‘Enerzijds ouders die zaken aanvechten. Anderzijds bijvoorbeeld met de komst van de e-mail en dergelijke. Ouders zoeken gemakkelijk excuses voor hun kinderen. Ik heb het nooit meegemaakt, maar collega's die titularis zijn wel, die bijvoorbeeld op zondagavond een mail krijgen met: “Mijn dochter heeft deze namiddag zware hoofdpijn gehad en morgen heeft ze een toets voor wiskunde. Kunt u er rekening mee houden? Of de hond van onze zoon of dochter is gestorven.” Dat is meestal tijdens de examens. “De hond is gisteren gestorven en ze heeft niet meer kunnen studeren. Krijgt ze uitstel?” Zo van die dingen kreeg men de laatste jaren als titularis, veel meer dan voordien.’¹²³ Net zoals Roger in de vorige paragraaf getuigde over een verandering in het aanzien van leerkrachten door ouders, heeft Martine ook een evolutie opgemerkt in de relatie tussen leerkrachten en ouders van leerlingen. Beiden getuigden namelijk over ouders die meer inspraak eisten, bijvoorbeeld door excuses te geven voor de slechte prestaties van hun kinderen of door uitstel te vragen voor toetsen.

In het vrij katholiek onderwijs werd tot de jaren vijftig weinig aandacht besteed aan ouderparticipatie. Ouders waren zelfs niet actief betrokken bij dit vraagstuk. De inrichtende overheden genoten destijds bijna onbeperkte autonomie en discussie hierover was vrijwel uitgesloten. De roep om ouderparticipatie begon echter in de jaren zestig en zeventig op te komen, aangewakkerd door de geest van democratisering. Vanaf de jaren tachtig groeide de eis tot daadwerkelijke inspraak van ouders in het beleid van scholen en het katholiek onderwijs in het algemeen.¹²⁴ Depaepe, De Vroede en Simon noemen ‘medezeggenschap’ het sleutelwoord dat de leerkracht-ouderrelaties voortaan ging beheersen. Ouders veronderstelden steeds meer dat leerkrachten slechts afgevaardigden waren van hen en dat de school een dienst was die tot hun beschikking stond. De drie historici presenteren drie cruciale factoren die aan de basis lagen van deze ontwikkeling: de toename van de algemene volksontwikkeling, de groei van de intelligentsia en de beschikbaarheid van vrije tijd voor ouders om actief betrokken te zijn bij het welzijn van hun kinderen.¹²⁵

Ook tijdens mijn gesprek met Karel, de eerste mannelijke lekenleerkracht van het Heilig-Hartinstituut, informeer ik naar zijn contact met de ouders van leerlingen. Net als Roger en Martine deelt Karel mee dat hij een verandering had opgemerkt in de relatie tussen ouders en leerkrachten, die volgens hem

¹²³ [Martine], persoonlijk interview, 27 februari 2023.

¹²⁴ Godfried Kwanten, ‘Een stem in het kapittel: Inhoud en grenzen van de participatie’, in *Katholiek onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw* (Averbode: Halewijn, 2016), 435.

¹²⁵ Depaepe, Simon, en De Vroede, *Geen trede meer om op te staan*, 176.

vanaf de jaren zeventig plaatsvond. ‘Ze spreken van ouders die veel rechten opeisen hé en dat is inderdaad het geval’, beaamt Karel door een individuele ervaring te koppelen aan een bestaand collectief beeld over een transformatie. Na een korte stilte vult hij er met enige opwinding aan toe: ‘Tussen [de jaren] zeventig en tachtig is dat zo meer gegroeid en dan was het zelfs zo ver gekomen dat de ouders lessen wilden bijwonen.’ Hij raakt geïrriteerd. ‘Ik heb toen aan de directrice gezegd: “Seg, ik heb een staatsinspectie en u weet die waarden mijn werk. Ik heb een bisdom inspectie en die steken de loftrumpet op. U weet wat ik waard ben. Ik heb geen derde inspecteur nodig. Als er ouders zijn die mij niet vertrouwen met hun kind, dat ze die dan in een andere school steken, maar als u met die ouders binnenkomt, dan zeg ik heel beleefd: Zuster, komt u maar binnen en die andere die zet ik aan de deur.” Ze zijn niet binnen geweest’, eindigt hij zijn relaas, waarbij het leek alsof hij de held was die zijn autonomie beschermde tegen de vijandige invloeden van ouders. Opvallend is hoe Karel zich verdedigt door zijn gevoel van waardering te omarmen en te laten spreken. Het illustreert hoe een gewaardeerde leerkracht behoefte had aan zelfstandigheid.¹²⁶

Karels krachtig verdedigingsmechanisme benadrukt zijn verlangen om zijn autonomie als leerkracht te behouden en de uitdagingen die de ouders met zich meebrengen te vermijden. Deze reactie van Karel kan worden begrepen in het licht van bevindingen van onderwijssocioloog David Hargraeves rond de laatste eeuwwisseling. Volgens de onderzoeker kunnen gevoelens van frustratie, angst, woede en schuld voortkomen uit de kloof die bestaat tussen normen, waarden en verwachtingen van leerkrachten en die van ouders. Sterke emoties ontstaan wanneer de competentie en expertise van de leerkracht in twijfel worden getrokken of bekritiseerd door anderen. Hoewel het op afstand houden van ouders Karel kan beschermen tegen kritiek, ontzegt het hem tegelijkertijd de erkenning, die zijn energie en creativiteit kunnen versterken. In 2013 benadrukten onderwijssociologen Jessica Aspfors en Terese Bondas dat het ontbreken van positieve ervaringen een negatieve invloed heeft op betrokkenheid, eerder dan de aanwezigheid van negatieve gebeurtenissen. Ze pleiten voor een balans tussen het behoud van autonomie en het bevorderen van positieve interacties met ouders.¹²⁷

De ervaringen van Martine en Karel in het Heilig-Hartinstituut worden bevestigd door onderzoek van historica Ria Christens, die de verandering in de relatie tussen school en ouders al in het einde van de jaren zestig plaatste. In die tijd werden ‘inspraak’ en ‘participatie’ van de burger in niet-politieke structuren steeds belangrijker en kreeg de school steeds meer pedagogische taken op zich. Opmerkelijk genoeg begonnen ouders tegelijkertijd de volledige verantwoordelijkheid voor de opvoeding van hun kinderen op te eisen. Het Heilig-Hartinstituut had echter moeite met het toekennen van inspraak aan de ouders, aangezien de school als internaat geen traditie had van nauwe contacten met ouders. Met name in de humaniora, waar leerlingen vrijwel allemaal extern waren, werd de druk vanuit de ouderwerking het grootst. Goed opgeleide en mondige ouders aarzelden niet om het instituut kritisch te bevragen vanaf het midden van de jaren zestig. De veranderingen in de maatschappij en de eisen die ze begonnen te stellen, dwongen de school echter om geleidelijk aan meer ruimte te geven voor inspraak en participatie.¹²⁸

Naast de toename van de eisen die ouders stellen aan leerkrachten, spraken mijn vertellers ook over de toenemende juridisering van het onderwijs, waarbij ouders vaker beslissingen van scholen betwistten en zelfs juridische stappen ondernamen. Hoewel mijn vertellers er niet altijd persoonlijk mee in contact zijn gekomen, hebben ze indirect wel met deze kwestie te maken gehad. Roger geeft bijvoorbeeld aan dat hij enkele keren in de zomervakantie is opgeroepen voor klassenraden om C-

¹²⁶ Karel, Persoonlijk interview, 8 maart 2023.

¹²⁷ Aspfors en Bondas, ‘Caring about caring’, 245.

¹²⁸ Christens, De Neef, en Vints, *100 jaar Heilig-Hartinstituut Annuntiaten Heverlee*, 306-7.

attesten van leerlingen opnieuw te bespreken.¹²⁹ Martine spreekt over de schooladvocaat die aanbevelingen deed voor de leerkrachten om juridische procedures te kunnen ontwijken. Die aanbevelingen stonden echter haaks op de eerdere gezamenlijke beslissing die de leerkrachten hadden genomen.¹³⁰ Deze voorbeelden illustreren de toenemende druk die leerkrachten ervaren als gevolg van de eisen die ouders stelden.

De toenemende juridisering van het onderwijs is het gevolg van het streven om alles in regels en reglementen vast te leggen. Sinds de laatste eeuwwisseling is er een stijging in het aantal bezwaren en beroepen, deels vanwege de toename van het aantal studenten, maar ook als gevolg van de hogere opleidingsgraad van ouders. Het verzamelen van bewijsmateriaal en het volgen van procedures vergt veel tijd en energie van leerkrachten en schoolleiders. Ze worden gedwongen om hun handelingen en beslissingen te verantwoorden en te bewijzen dat ze de leerlingen voldoende hebben begeleid. Deze situatie heeft invloed op de autonomie en jobtevredenheid van leerkrachten, omdat ze het gevoel hebben dat hun expertise niet voldoende wordt gewaardeerd. Een duidelijk voorbeeld hiervan is de situatie van Roger, waarbij destijds de directeur aan het begin van een klassenraad vroeg: ‘Wat hebt gij gedaan voordat ge iemand een tekort gaat aanrekenen? Wat hebt gij gedaan opdat die leerling zou slagen?’ Roger beweerde dat de directeurs offensieve houding voortkwam uit de vrees dat ouders juridische stappen zouden ondernemen. Het creëerde een sfeer waarin leerkrachten zich meer moesten verantwoorden en regelmatig verslagen moesten bijhouden. In hun beleving was het niet langer de vraag of ze voor de rechter zouden staan, maar eerder wanneer ze voor de rechter zouden staan.¹³¹

Tijdens mijn gesprekken over de samenwerking tussen ouders en leerkrachten, kwamen twee belangrijke aspecten naar voren die van invloed waren op de waardering van het lerarenberoep: enerzijds de gepercipieerde toename van de eisen die ouders stellen aan leerkrachten en anderzijds de toenemende juridisering van het onderwijs. Sinds de jaren zestig hadden de toenemende eisen van ouders aan leerkrachten een significante invloed op de ouder-leerkracht relatie. Het verlangen naar meer inspraak op school en de kritiek op de expertise van leerkrachten tastten de waardering voor het lerarenberoep aan. Met de opkomst van het internet en e-mails werd het voor de mondige ouders nog eenvoudiger om direct contact op te nemen met leerkrachten en verzoeken te doen voor bijvoorbeeld uitstel van toetsen van hun kinderen. Bovendien werden beslissingen van klassenraden steeds vaker betwist, waarbij ouders dreigden juridische stappen te ondernemen en een advocaat in te schakelen. Scholen zijn niet verplicht om cijfermateriaal over het aantal juridische stappen te delen, wat ze bijgevolg nalaten om hun reputatie intact te houden.

Ondanks deze uitdagingen is het belangrijk om op te merken dat de relatie tussen leerkrachten en ouders niet louter negatief was. Mijn vertellers ervaren ook positieve samenwerkingen met de ouders van hun leerlingen. In de volgende paragraaf ga ik daarop in.

Dankbare ouders

Voor een vierde en voorlopig laatste keer betreed ik het archief van de Annuntiaten in Heverlee, gelegen naast de campus van het Heilig-hartinstituut. Dit archief herbergt een schat aan erfgoed dat verband houdt met de congregatie en haar uitgebreide activiteiten op het gebied van onderwijs, ontwikkelingshulp, pastoraal werk en ouderenzorg. Bovendien organiseert het archief regelmatig projecten om jongeren in contact te brengen met deze waardevolle verzameling. Voor mij is deze locatie ook de perfecte plek voor het afnemen van mijn interviews. In de rustige leeszaal van het archief

¹²⁹ [Roger], Persoonlijk interview, 28 februari 2023.

¹³⁰ [Martine], persoonlijk interview, 27 februari 2023.

¹³¹ Aspfors en Bondas, ‘Caring about caring’, 249-50.



kan ik ongestoord mijn gesprekken voeren, vlak naast de plek waar vele van mijn vertellers bijna hun hele loopbaan les hebben gegeven. Vandaag staat er een ontmoeting gepland met Linda, een zeventigjarige leerkracht, Latijn, Grieks, Nederlands en geschiedenis. Zij begon haar loopbaan in de jaren zeventig aan het Heilig-Hartinstituut en bekleedde sinds de jaren negentig tot op heden diverse bestuursfuncties voor de school. Linda heeft me laten weten dat ze het gesprek graag in de leeszaal van de Annuntiaten wil voeren, aangezien ze daarna een bestuursvergadering heeft op dezelfde campus. Haar voortdurende betrokkenheid benadrukt haar gepassioneerde toewijding aan het onderwijs. Ik ben dan ook zeer nieuwsgierig naar haar rijke ervaringen binnen het onderwijsveld.

Gedurende achttien jaar was Linda klastitularis en ervaarde ze een uitstekende samenwerking met de ouders van haar leerlingen. In de lijn met de geest van democratisering in de jaren zestig werd de zuster-directrice door de ouderraad benaderd met het verzoek om lessen over relatievorming en voorlichting te verzorgen. De zuster-directrice wist niet waar te beginnen en vertrouwde op Linda om iets uit te werken. 'Dan heb ik dus een avond georganiseerd met de ouders en de kinderen', legt Linda enthousiast uit. 'Hoe beginnen we daaraan? Eerst [sprak] ik met de kinderen apart en daarna tezamen [met de ouders].' Trots vervolgt ze: 'Ik heb daar eigenlijk met plezier aan kunnen werken en vandaar dat ik natuurlijk een heel goed contact had met die ouders.' Vervolgens deelt ze een andere reden voor het aangenaam contact met de ouders: 'Ik schreef soms notities in de agenda voor alle ouders. Geen berispingen, maar kleine zorgen of ondersteuning, zoals: "Kijk, we zitten aan dat hoofdstuk en dat is wat moeilijker dan het vorige, dus is het normaal dat we eventjes wat mindere cijfers hebben, maar door nog eens te repeteren, gaat dat wel lukken". Kleine dingen hè.' Ze voegt eraan toe: 'Ja, op één of andere manier heb ik altijd enorm gemakkelijk gecommuniceerd met ouders.' Ze pauzeert even voordat ze haar gedachte afmaakt: 'Met grote vreugde, want ge krijgt dan ook die bevestiging.' Waarop ik haar vraag hoe ze die bevestiging ervaarde. 'Oh, dat was enorm. In die zin dat wanneer ik een nota schreef begin januari: "We beginnen aan de derde verbuiging en het is normaal dat de meeste kinderen daar nu last mee hebben, maar binnen drie weken is dat dan wel beter". Awel, die ouders schreven op het einde van die maand ook een nota: "Wat zijn we blij mevrouw, dat je ons verwittigd had, want we hebben de traantjes kunnen opvangen". Kleine dingen', herhaalt ze nogmaals.¹³² Ik merk op dat de herinnering aan de bevestiging die ze van ouders ontving haar deugd doet. Hedendaags onderzoek van onderwijssociologen Jessica Aspfors en Terese Bondas bevestigt het belang van deze vorm van samenwerking, waarbij de leerkracht streeft naar positieve interacties met ouders. Het is een vorm van waardering die ze mogelijk niet zou hebben ontvangen als ze geen actief contact had onderhouden met de ouders.¹³³

Jaak, de collega van Linda die rond dezelfde periode begon met lesgeven aan het Heilig-Hartinstituut, ervaarde eveneens een aangename relatie met de ouders. Naast zijn rol in de directieraad als vertegenwoordiger van de belangen van leerkrachten, bekleedde hij ook een functie in de ouderraad, waar hij niet alleen op professioneel, maar ook op persoonlijk niveau een goede band met de ouders had. 'Oh, ik ging met die ouders na de vergadering op café nog een pint drinken', deelt Jaak opgetogen. 'En ouders wisten ook dat ze mij daarbuiten nog konden contacteren hè.' Sommige ouders namen dat voorstel ter harte. Zo kreeg Jaak bijvoorbeeld het volgende verzoek toen hij voor het eerst seksuele voorlichting onderwees op school: 'Kunt ge dat voor onze oudste dochter ook niet eens doen, want mijn vrouw en ik kunnen dat niet', vroeg een vader van een oud-leerling aan hem. Jaak deelt dat het hem deugd deed dat ouders in hem vertrouwen stelden en zijn bekwaamheid benadrukten. Hij sluit het onderwerp van het contact met ouders af door een vergelijking te maken tussen het begin van zijn loopbaan en de huidige situatie: 'Dat was de tijd dat ouders nog achter de leerkrachten stonden. Totaal

¹³² [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

¹³³ Aspfors en Bondas, 'Caring about caring', 245.



anders met nu. Ge had toen eigenlijk geen ouders die kwamen klagen, omdat ge te streng waart of omdat dit of dat. Dat bestond toen eigenlijk niet, dat had ge niet.’ Het verhaal van Jaak bevestigt de transformatie die heeft plaatsgevonden in de relatie tussen ouders en leerkrachten, een ervaring die eerder door andere vertellers werd gedeeld. Het trekt mijn aandacht dat mijn vertellers zich voornamelijk richten op de negatieve facetten van die transformatie. Dit impliceert niet noodzakelijk dat de transformatie uitsluitend negatief was, maar eerder dat mijn vertellers deze ontwikkeling overwegend als negatief hebben ervaren, in plaats van positief.¹³⁴

Ondanks de evolutie van de relatie tussen leerkrachten en ouders sinds de jaren zestig, bleven leerkrachten, zowel tijdens als na deze transformatie, positieve ervaringen beleven met ouders van hun leerlingen. Dit wordt duidelijk uit de ervaringen van Christine, een leerkracht geschiedenis en maatschappelijke vorming die in de jaren tachtig startte met lesgeven en nog steeds voor de klas staat in viio Tongeren. Christine benadrukt het belang van het contact met de ouders: ‘Als de resultaten van de kinderen minder zijn, zijt ge de contactpersoon. En soms hebben de leerlingen iets aan de hand en dan wordt er wel eens meer gecommuniceerd. Dat apprecieerden ouders wel, dat ge dat info- of communicatiepunt waart. Ge weet soms iets meer, ge brengt het op een klassenraad, en dat appreciëren ouders wel. Dat vinden ze belangrijk’, beklemtoont ze.¹³⁵

Tijdens mijn gesprek met Christine komt ze al binnen de eerste tien minuten uit zichzelf op het onderwerp van waardering voor haar werk. Zonder specifiek naar waardering te moeten vragen, geeft haar reactie mij een voldaan gevoel. Christine laat een stilte vallen en glimlacht, alsof ze beseft dat ze het juiste antwoord heeft gegeven. Hoewel er geen juiste of foute antwoorden zijn op mijn vragen, voel ik telkens een bevestiging dat het onderwerp van mijn onderzoek leeft in de onderwijswereld wanneer vertellers spontaan stukjes van de puzzel prijsgeven om een antwoord te formuleren op mijn onderzoeksvraag. Vervolgens vraag ik Christine expliciet op welke andere manieren ze waardering van ouders heeft ontvangen. Ze vertelt rustig: ‘Ja, van sommige krijgt ge dan wel mondeling iets dat ze dat fijn vinden. En soms krijg je dan wel een geschenkje op het einde van het jaar, maar niks speciaal. Het is leuker dat ge voelt dat ze dat apprecieerden. Dat geven ze bijvoorbeeld aan wanneer ze het gesprek fijn vonden.’ Christine deelt dankbaar en concreet een voorbeeld: ‘We hebben eens iemand gehad met wat problemen en we hebben die er dan toch kunnen doorsleuren. En dan hebben die ouders gezegd dat ze dat wel fijn vonden, want dat geeft ook een goed gevoel dat ge dan iets hebt kunnen bijdragen. En die doet het nu ook heel goed, maar die had het in zijn puberteit heel moeilijk. En dat doet dan goed dat het toch gelukt is. Het heeft waarschijnlijk niet alleen aan ons gelegen, maar wij hebben toch dat duwtje in de rug gegeven.’ Christine ervaarde waardering van ouders in haar rol als klastitularis en het contact dat ze had met de ouders. Achteraf bedankten ouders haar voor haar hulp, zowel mondeling als met kleine geschenkjes. Christine benadrukt echter dat ze dit niet deed voor de erkenning, maar vooral om de leerlingen te helpen. Dit was haar grootste motivatie, waarvoor ze vervolgens opnieuw door ouders werd bedankt.¹³⁶

Opvallend genoeg kan ik een klein verschil opmerken in de ouder-leerkracht relatie tussen Heverlee en Tongeren. Leerkrachten van viio Tongeren leggen namelijk minder de nadruk op de transformatie van deze relatie. Hoewel ze wel erkennen dat deze heeft plaatsgevonden, geven ze vooral voorbeelden van positieve samenwerkingen met ouders. Daarentegen benadrukken leerkrachten van het Heilig-Hartinstituut de transformatie die plaatsvond vanaf de jaren zestig meer. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in enerzijds de traditie van een internaatschool om weinig contact met de ouders te hebben en anderzijds in de nabijheid van Leuven als universiteitsstad. In de regio rond

¹³⁴ Jaak, persoonlijk interview, 3 maart 2023.

¹³⁵ [Christine], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

¹³⁶ [Christine], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

Leuven was het wellicht gemakkelijker voor jongvolwassenen om naar de universiteit te gaan, in vergelijking met jongeren in Zuid-Limburg die wilden studeren. Hierdoor is de kans groter dat ouders van leerlingen aan het Heilig-Hartinstituut een hoger opleidingsniveau hadden dan die in Tongeren. Daarbovenop trekt een universiteitsstad heel wat hoogopgeleiden aan, zoals mensen die aan de universiteit werken of mensen die er na hun studies blijven wonen. Dit verschil in opleidingsniveau zou invloed kunnen hebben op de dynamiek en communicatie tussen ouders en leerkrachten, wat resulteerde in een iets andere beleving van de ouder-leerkracht relatie in beide regio's.

Uit de verhalen van de vertellers blijkt dat leerkrachten op verschillende manieren waardering ervaarden van de ouders van hun leerlingen. Deze waardering kwam tot uiting in aangename communicatie, zoals notities in de agenda van leerlingen, directe interactie als klastitularis, in de ouderraad of in de beschikbaarheid na schooltijd. Daarnaast uitten ouders hun vertrouwen in het lesgeven van de leerkrachten. Dit komt tot uiting in bedankjes, kleine geschenkjes en vriendelijke woorden als erkenning voor de begeleiding van hun kind. Deze diverse vormen van waardering droegen bij aan een positieve ouder-leerkracht relatie en illustreren het belang van erkenning en samenwerking in het onderwijs.

Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van de ouders van hun leerlingen?

De ervaringen van de vertellers wijzen op een afname van aanzien en waardering voor leerkrachten vanuit ouders in de onderzochte periode. Die daling wordt grotendeels toegeschreven aan een toename van hoger opgeleide en mondige ouders. Vanaf de jaren zestig werden leerkrachten geconfronteerd met groeiende eisen en een verlangen naar meer inspraak van ouders, wat leidde tot spanningen in de ouder-leerkracht relatie. Mijn vertellers getuigden uitsluitend over de negatieve facetten van die transformatie, wat niet uitsluit dat er ook positieve aspecten aan verbonden waren. Voortaan zouden ouders ook vaker beslissingen van de klassenraad betwisten en naar een advocaat stappen. Die juridisering van het onderwijs bracht extra administratief werk en een gevoel van een gebrek aan expertise met zich mee voor leerkrachten. Hoewel mijn vertellers deze gebeurtenis niet persoonlijk hebben ervaren, verwijzen ze bijna allemaal naar de impact ervan. De manier waarop de collectieve herinnering de individuele herinnering overstijgt, getuigt van de levendigheid van deze gebeurtenis, die leerkrachten destijds diepgaande zorgen baarde. Ondanks deze negatieve trends waren er ook positieve ervaringen en samenwerkingen met ouders, waarbij aangename communicatie en erkenning voor het helpen in de ontwikkeling van leerlingen naar voren kwamen. De vertellers deelden verhalen over hoe ouders hun mondeling of met een klein geschenkje daarvoor bedankten, hoewel de leerkrachten aangeven dat ze de meeste waardering ontvingen in het begeleiden van leerlingen. Dat is meteen ook het thema van het volgende: de relatie tussen leerkrachten en leerlingen, en hoe leerkrachten waardering ervaarden van hun leerlingen.

Hoofdstuk IV: Leerlingen als bron van energie

Contact met leerlingen

In het historische decor van het geschiedenislokaal van viio Tongeren, waar Eric lesgeeft, vindt mijn interview met hem plaats. Eric, een bevlogen leerkracht geschiedenis, esthetica en cultuurwetenschappen, betrad het onderwijs in 1994, na vijf jaar in de privésector te hebben gewerkt. Als jongste verteller in mijn onderzoeksgroep brengt hij een frisse blik op de waardering voor het lerarenberoep. Wat de ontmoeting extra bijzonder maakt, is dat hij mijn voormalige geschiedenisleraar was in het vijfde middelbaar. Terwijl ik plaatsneem op de eerste rij, blijft Eric staan en beweegt hij vrij door het klaslokaal om zijn rijke ervaringen in het onderwijs met me te delen. Lesgeven is zijn ware passie en ik merk wat hem doorheen zijn loopbaan het meeste heeft gemotiveerd om in het onderwijs te blijven: zijn leerlingen.

Aan het begin van ons gesprek vraag ik aan Eric in hoeverre hij het leraarschap zou omschrijven als een roeping. Met een glimlach antwoordt hij: ‘Het is een roeping geworden. Ik vond het heel fijn om met jonge gasten om te gaan. Dat vond ik fijn. Ik kon dat doen in de school waar ik twaalf jaar altijd heel graag heb gezeten als kind, dus dat speelde wel mee dat ik dat in een vertrouwde omgeving kon doen.’ Het werken met jongeren is een onmiskenbare drijfveer voor hem. ‘Ik vind dat bijzonder boeiend, bijzonder fijn. Ik doe mijn job heel graag en dus in die zin ervaar ik dat wel als een roeping. Want naar buiten uit in de samenleving zijt ge maar een leerkracht hè’, benadrukt hij. ‘En de voldoening die ge eruit haalt, is het contact dat ge hebt met uw leerlingen in de manier dat je met hen omgaat met de leerstof, waarbij ik de leerstof voor een stuk zie als een middel om jonge mensen in hun zoektocht te helpen. Dus in die zin, zie ik dat nu wel als een roeping.’ Ons gesprek is nog geen vijf minuten bezig en Eric benadrukt al meteen de voldoening die hij haalt uit zijn werk en de essentiële rol die leerlingen daarbij spelen. Ik constateer dat hij het betreurt dat leerkrachten soms in de samenleving worden gezien als ‘slechts’ een leerkracht. Gelukkig vindt hij voldoende waardering in zijn vermogen om jongeren te helpen, waardoor hij deze teleurstellende vaststelling weet te weerleggen.¹³⁷

In mijn interviewaanpak houd ik doorgaans rekening met de rollen die zowel de verteller als ikzelf aannemen, volgens de theorie van historica Lynn Abrams. Zij benadrukt het belang om tijdens elk interview stil te staan bij de interactie tussen de verteller en mijzelf, ofwel de intersubjectiviteit. Normaal gesproken neem ik de rol aan van een geïnteresseerde medeleerkracht, hoewel ik me bewust blijf van mijn rol als onderzoeker. Echter, tijdens mijn gesprek met Eric vind ik het moeilijker om uit de relatie van leerling-leerkracht te stappen. Misschien heeft dit te maken met het feit dat ik de verteller al van tevoren ken en daardoor weer in mijn rol als leerling beland. Het feit dat ik vooraan in de klas zit en Eric al vertellend rondloopt in de klas, versterkt des te meer de rollen van leerkracht en leerling. Deze omstandigheid heeft echter geen invloed op de kwaliteit van het interview, aangezien ik me na veertien interviews vertrouwd voel in mijn rol als interviewer.¹³⁸

Bij mijn vraag over Eric's tevredenheid met zijn loon, begint hij opnieuw te praten over de voldoening die hij haalt uit zijn leerlingen. ‘Maar ik beschouw mijn loon niet als een inhoudelijke waardering voor datgene wat ik doe’, verduidelijkt hij. ‘De waardering die krijgt ge van de leerlingen die u laten blijken of ze het fijn vinden dat ze een les van u hebben gehad. Dat is de waardering, niet het loon.’ Vervolgens vraag ik hoe leerlingen nog meer waardering toonden. ‘Door de manier waarin ze *off the record* met u omgaan’, reageert hij. ‘Hoe ze u aanspreken. Het informele contact dat je met hen hebt in de gangen: “Dag meneer”, al dat soort van toestanden. Ook het wederzijds tijd maken tijdens de beperkte lestijd die je hebt. Ook oor hebben naar andere dingen van de leerlingen. Niet alleen van minuut één tot vijftig

¹³⁷ [Eric], persoonlijk interview, 6 maart 2023.

¹³⁸ Abrams, *Oral History Theory*, 54-60.

over die lesinhoud bezig zijn. “Ja, hoe is het mannen? Fijn weekend gehad? Gij had match tegen...?” dat soort van dingen.’ Eric hecht veel waarde aan het informele contact dat hij met zijn leerlingen had. ‘Op die manier creëer je een wederzijds respect’, voegt hij eraan toe. Het is duidelijk dat Eric de erkenning en waardering van zijn leerlingen hoog in het vaandel draagt en dat hij dit waardevoller vindt dan zijn salaris. Het informele contact en de oprechte betrokkenheid van zijn leerlingen schepten een wederzijds respect dat hij koestert.¹³⁹

Verschillende hedendaagse studies van onderwijssociologen wijzen op het belang van de relatie tussen leerkrachten en leerlingen bij het ervaren van waardering in het lerarenberoep. In 2016 bracht een team van onderwijssociologen enkele belangrijke bevindingen tezamen in hun onderzoek naar arbeidstevredenheid van leerkrachten. Onderwijsspecialist Andy Hargreaves observeerde dat leerkrachten in het secundair onderwijs vooral positieve emoties ervaren wanneer ze erkenning, respect, waardering en dankbaarheid van hun leerlingen ontvangen. Hij benadrukt het belang van het opbouwen van betekenisvolle persoonlijke relaties met leerlingen. Daarnaast presenteerde onderwijssocioloog Isaac Friedman de verwachtingen van leerkrachten over hun werk op een schaal, variërend met aan de ene zijde het geven van onderwijs, zorg en vriendschap en aan de andere kant het ontvangen van respect en waardering van de leerlingen. Hij betoogde dat een belangrijke oorzaak van stress en burn-out bij leerkrachten het verschil is tussen geven en ontvangen. Deze bevindingen worden ook ondersteund door het onderzoek van psychologen Jessica Grayson en Heather Alvarez, die ontdekten dat leerkrachten die erin slagen om een positieve relatie met hun leerlingen te behouden, ook meer gemotiveerd en enthousiast blijven en plezier hebben in hun werk. Er lijkt dus een verband te zijn tussen enerzijds de aspiraties van leerkrachten om goede relaties met leerlingen te onderhouden als onderdeel van hun beroep en anderzijds hun tevredenheid met het leraarschap.¹⁴⁰ De bevindingen bevestigen met andere woorden de ervaringen van Eric die benadrukt dat zijn contact met leerlingen voor een relatief hoge arbeidstevredenheid zorgde en dat hij erin slaagde om goede relaties op te bouwen, die hij definieert als gebaseerd op een wederzijds respect.

Cornelis, een gepassioneerde leerkracht Frans, geschiedenis en godsdienst, die gedurende zijn loopbaan onder andere op drie verschillende katholieke scholen in Tongeren heeft lesgegeven, werpt licht op nog een andere manier waarop hij waardering voor zijn werk ervaarde. ‘Vanaf het moment dat [ouders] zeggen dat hun kind zich gelukkig voelt in de klas, dan krijg ik onrechtstreeks en soms rechtstreeks voldoening,’ getuigt Cornelis met een glimlach. ‘Dat je je steentje bijdraagt aan de groei van iemand. Dat geeft voor mij voldoening op zich.’ Tijdens mijn gesprek met Cornelis valt voortdurend op dat zijn grootste bron van waardering lag in het bijdragen aan de groei en ontwikkeling van jongeren.¹⁴¹

Dit is een bevestiging van de waardevolle impact die een leerkracht kan hebben op het leven van zijn of haar leerlingen en de voldoening die voortvloeit uit het vervullen van deze eervolle missie. Het verschil kunnen maken in het leven van kinderen trekt veel leerkrachten aan tot het onderwijs. In 2014 ondervond Britse onderwijssocioloog Ging Gu dat voor veel leerkrachten een goede band met de leerlingen essentieel blijft voor hun gevoel van voldoening en toewijding. Het relationele vertrouwen tussen deze twee partijen weerspiegelt een wederzijds vertrouwen in elkaars inzet om op hun best les te geven en te leren. Het vormt een belangrijke bron van langdurige voldoening en veerkracht voor leerkrachten, waardoor ze het gevoel hebben dat hun harde werk wordt beloond en gewaardeerd. Het

¹³⁹ [Eric], persoonlijk interview, 6 maart 2023.

¹⁴⁰ Veldman e.a., ‘Veteran teachers’ job satisfaction’, 915, 919 en 922.

¹⁴¹ [Cornelis], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

helpen van jongeren en bijdragen aan hun groei en ontwikkeling geeft leerkrachten een diepe waardering en een gevoel van betekenis in hun beroep.¹⁴²

Een levendig voorbeeld van hoe de bijdrage van leerkrachten aan de groei van jongeren tot uiting kwam, waren de prestaties van de leerlingen. Maria, een gepassioneerde leerkracht wetenschappelijke vakken, die tussen 1977 en 2009 les gaf aan het Heilig-Hartinstituut in Heverlee, deelt hoe ze waardering van haar leerlingen ontving. Ze herinnert zich dat ze een cursus voor het vak chemie had gemaakt voor niet-wetenschapsklassen van het vijfde middelbaar. Tot haar verbazing merkte ze op dat die leerlingen zich een jaar later nog enkele specifieke lessen herinnerden, zoals toen ze lijnen gingen trekken met kalk op een voetbalveld. Voor haar was dit voldoende bewijs van de impact die ze had. Ze legt uit: 'Ze hebben het onthouden. [...] Het moet niet altijd de formules van kalk zijn, maar zoiets is fantastisch. Ze hebben het onthouden.' Dit soort herinneringen gaven haar voldoening en motiveerden haar. De leerlingen moesten niet expliciet hun waardering uitspreken, want Maria vond voldoening in het feit dat de leerlingen iets leerden en onthielden gedurende verschillende jaren dat ze hen les gaf.¹⁴³

Simone, een leerkracht scheikunde net zoals Maria, deelt een vergelijkbare vorm van waardering gedurende haar carrière van 1977 en 2010 in Tongeren. In de Onbevleete Ontvangenis, een katholieke meisjesschool voor algemeen vormend onderwijs, had ze het voorrecht om langdurig les te geven aan de vierde, vijfde en zesde middelbare schooljaren aan de richtingen wetenschappen-wiskunde en wetenschappen-Latijn. Ze beschrijft dit als een bijzonder plezierige ervaring. Met een glinstering in haar ogen vertelt ze: 'Dan gingen [mijn leerlingen] ingangsexamens doen voor geneeskunde, waar ik ze extra op had voorbereid en dan slaagden die. Dat gaf voldoening', benadrukt ze. 'Ook als ze [op academisch niveau] de richting scheikunde of biologie kozen, dat zegt toch dat het hen heeft geïnteresseerd en dat ze er iets aan hadden. Dus daar putte ik voldoening uit', vertelt ze met een brede glimlach. 'Ik heb soms leerlingen die zeiden: 'Ik ben scheikunde gaan studeren door uw lessen' en dan denk ik van "Oh, dat is wel plezant". Dat vind ik dan fijn ja.'¹⁴⁴

In mijn gesprekken over hoe leerkrachten waardering ervaren van ouders werden voornamelijk negatieve ervaringen benoemd, maar wanneer we het hebben over de waardering die ze van leerlingen ontvingen, delen de vertellers uitsluitend positieve herinneringen. Als onderzoeker ben ik me echter terdege bewust van de kracht die vertellers hebben om herinneringen te vervormen. Historica Lynn Abrams waarschuwt in haar boek 'Oral History Theory' voor de neiging tot prestige-verhogende verfraaiing. Dit houdt in dat mensen gebeurtenissen uit het verleden kunnen uitvergrooten om zichzelf in een positief daglicht te plaatsen. Hierdoor kunnen vertellers een versie van het verhaal presenteren waarmee ze zich comfortabel voelen. Het toont aan dat de interviewer voortdurend kritisch moet blijven en de herinneringen van vertellers moet analyseren rekening houdend met de menselijke neiging tot vervorming en de behoefte aan een zelfpresentatie.¹⁴⁵ Met het fenomeen dat Lynn Abrams beschrijft, wil ik benadrukken dat ik me ten volle bewust ben van de mogelijkheid dat mijn vertellers hun positieve ervaringen met me delen om zichzelf als aangename leerkrachten te presenteren en wellicht negatieve ervaringen met leerlingen achterwege laten. Het is belangrijk om hier open over te zijn, zonder afbreuk te doen aan de oprechte positieve herinneringen van mijn vertellers. Door deze kanttekening te maken, wil ik de lezer informeren over de verschillende perspectieven en mogelijkheden die kunnen spelen in het proces van het delen van herinneringen. Het stelt me in staat om als onderzoeker kritisch te blijven en de verhalen van mijn vertellers met een scherp oog te

¹⁴² Gu, 'The role of relational resilience', 522.

¹⁴³ [Maria], persoonlijk interview, 6 december 2022.

¹⁴⁴ [Simone], persoonlijk interview, 14 februari 2023.

¹⁴⁵ Abrams, *Oral History Theory*, 85.

analyseren, met respect voor de menselijke neiging tot vervorming en de complexiteit van het herinneringsproces.

Naast de zichtbare prestaties van leerlingen haalden leerkrachten ook voldoening in de band die ze door de jaren heen met hen opbouwden. Die werd niet alleen versterkt door informele interacties in de klas, zoals Eric vertelt, maar ook tijdens buitenschoolse activiteiten. Jaak, die in 1969 als leerkracht Engels en Nederlands begon in de hogere cyclus van het technisch onderwijs aan het Heilig-Hartinstituut, besteedde na studiereizen nog extra aandacht aan zijn studenten die op het internaat verbleven. ‘We gingen bijvoorbeeld toen op studiereis naar de beurs in Brussel en als we dan terugkwamen, ging ik met die internen nog een frit eten en zo creëert ge een band en dan vertellen ze van alles’, beschrijft hij.¹⁴⁶

Simone, een leerkracht scheikunde die in 1977 begon aan de Onbevleete Ontvangenis in Tongeren, organiseerde ook buitenschoolse activiteiten. ‘Ik organiseerde veel buiten de school en dat werd dan geapprecieerd’, vertelt ze. ‘Als we iets aan de directeur vroegen, zei die altijd: “Doe maar”, want dan had de school een goede reputatie. Appreciatie van de leerlingen was voor mij al genoeg.’ Ze deelt vervolgens enkele voorbeelden van buitenschoolse activiteiten: ‘We bezochten tentoonstellingen in Leuven over DNA, heel interessant, en het natuurhistorisch museum in Brussel. Ik organiseerde van alles, omdat dat werd geapprecieerd door de leerlingen. [...] We hebben ook aan wedstrijden meegedaan, biologie-olympiades en scheikunde-olympiades. Dan hebben we ook eens aan een project meegewerkt voor biologie en dan waren we geselecteerd voor een wedstrijd in Brussel, waar we een prijs kregen van Knack, uitgereikt door prins Laurent. Dat is natuurlijk een hele ervaring voor de leerlingen. Dat zijn dingen die ze zich blijven herinneren. Dat vonden ze heel plezant.’ Simone benadrukt dat deze ervaringen niet alleen plezierig waren voor de leerlingen, maar ook dat zijzelf vol enthousiasme herinneringen ophaalt en met voldoening vertelt hoe ze buiten het klaslokaal de leerlingen heeft geholpen in hun ontwikkeling. Later getuigt ze waarom ze betrokken was bij deze buitenschoolse activiteiten: ‘Als gij niet met hart en ziel achter uw lesenaar staat en uw uitleg enthousiast geeft, dan voelen de leerlingen dat direct. En als ge niks extra’s doet en om vier uur weg zijt, dan voelen ze dat. Als leerkrachten en leerlingen bijvoorbeeld gingen voetballen na de fusie, ging ik mee. Ik vond dat plezant en de leerlingen ook. Ge hebt ook leerkrachten die dat allemaal niet doen, maar dat geeft mij voldoening en de leerlingen appreciëren dat.’ Ze merkte duidelijk dat haar inspanningen een positief effect hadden op de band die ze met haar leerlingen had.¹⁴⁷

Ook Cornelis, een leerkracht die les gaf op drie verschillende katholieke scholen in Tongeren, getuigt over de voetbalwedstrijden tussen leerkrachten en leerlingen. Toen hij les gaf op de katholieke technische jongensschool in Tongeren, had hij aanvankelijk moeite om een goede band op te bouwen met de jongens. ‘Die leerlingen waren nogal cru, zo zal ik het zeggen. Ja rauw, qua reacties ook en die testen u ook langs alle kanten’, getuigt hij. Daar kwam echter verandering in na zijn deelname aan een zaalvoetbalwedstrijd tussen leerlingen tegen leerkrachten. ‘Na die dag bekeken ze me helemaal anders. Daar was ik meteen iemand anders’, vertelt hij vol verbazing. ‘Het hangt er soms af van hoe ze naar je kijken. Daar (Tio) is het dan blijkbaar een belangrijk gegeven dat je voetbalt.’ Cornelis slaagde er dus in om de aandacht van zijn leerlingen te trekken door deel te nemen aan een buitenschoolse activiteit na de lessen. Hij bleef dit regelmatig doen om steeds opnieuw een meer persoonlijke kant van zichzelf te laten zien en een band met de leerlingen te creëren.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Jaak, persoonlijk interview, 3 maart 2023.

¹⁴⁷ [Simone], persoonlijk interview, 14 februari 2023.

¹⁴⁸ [Cornelis], persoonlijk interview, 13 februari 2023.



Vanaf de jaren zestig begonnen leerkrachten, binnen het katholiek onderwijs, een meer familiëre benadering te hanteren en legden ze steeds meer de focus op het creëren van een band met hun leerlingen. Dit werd mede beïnvloed door de opkomst van het personalisme in pedagogiek, dat destijds steeds meer aan populariteit won. Katholieke pedagogen, zoals de Broeders van de Christelijke Scholen, omarmden het personalisme en beschouwden opvoeding als een leerproces van vreugde, geluk en verwondering, gebaseerd op de persoonlijke relatie tussen opvoeder en leerling. Opvoeding werd gezien als een middel om de persoonlijke vrijheid en ontplooiing van de leerling te bevorderen, waarbij het uiteindelijk doel van de opvoeder was om zichzelf overbodig te maken. In deze pedagogische benadering stonden liefde en goedheid centraal. Het is dan ook niet verrassend dat het concept van de leerkracht als gids en bemiddelaar in die tijd steeds meer de plaats innam van het autoritaire docentenmodel. Deze verschuiving weerspiegelde de nieuwe visie op onderwijs en de groeiende nadruk op de relatie tussen leerkrachten en leerlingen, waarbij een meer persoonlijke en liefdevolle benadering werd geïmplementeerd.¹⁴⁹ In 2009 ondervond onderwijssocioloog Elina Harjunen dat die verschuiving leidde tot een vorm van autoriteit die steeds meer gebaseerd was op de kennis, vaardigheden, persoonlijkheid en acties van leerkrachten en niet automatisch werd afgeleid van het beroep of de instelling. Het begrip ‘autoriteit’ was niet langer gebaseerd op angst, maar was een samensmelting van respect, waardering en vertrouwen.¹⁵⁰

Mijn vertellers deelden voornamelijk positieve herinneringen over hun relatie met hun leerlingen en hoe ze waardering ontvingen door hen te begeleiden in zowel hun persoonlijke als schoolgerelateerde ontwikkeling. Vanaf de jaren zestig streefden leerkrachten in het katholiek onderwijs ernaar om opvoeders te zijn die de persoonlijke vrijheid en groei van de leerlingen wilden bevorderen. Door middel van een liefdevolle benadering probeerden leerkrachten een sterke band te creëren met hun leerlingen. Dit gebeurde zowel door informele contacten in de klas, waarbij de leerkracht niet enkel bezig was met de lesinhoud, als tijdens buitenschoolse activiteiten waarin ze een meer persoonlijke kant van zichzelf konden laten zien. De vertellers getuigden dat ze veel waardering ervaarden in het begeleiden van de studenten. Deze waardering manifesteerde zich ook in de prestaties van de leerlingen, zoals het onthouden van leerstof uit voorgaande jaren, het verder studeren in vakgebieden die hen geïnspireerd hadden, het behalen van toelatingsexamens en deelname aan buitenschoolse competities. Het is duidelijk dat het contact met de leerlingen een positieve impact had op de leerkrachten.

Appreciatie achteraf

Op Valentijnsdag, dinsdag 14 februari, staat er voorlopig nog geen romantische date met mijn vriendin gepland. In plaats daarvan heb ik een afspraak met Guido, een bijna negentigjarige onderwijzer die in 1956 begon met lesgeven in het lager onderwijs. Na twee jaar maakte hij de overstap naar het Technisch Instituut O-L-V in Tongeren, waar hij vakken als Nederlands, wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde doceerde aan leerlingen in de eerste graad van de nijverheidsrichtingen. Guido heeft een uitstraling die zijn ware leeftijd verhuult en is een geboren verteller. Ik ben benieuwd naar zijn ervaringen in het onderwijs gedurende de periode van 1958 tot aan zijn pensioen in 1999.

Na mijn korte vraag om zich voor te stellen als leerkracht, neemt Guido vol enthousiasme het gesprek in handen. Hij deelt een wirwar van verschillende details zonder een duidelijke rode draad in zijn verhaal. Terwijl de tijd verstrijkt en het gesprek al een half uur duurt, ben ik nog steeds niet veel te weten gekomen over hoe hij waardering voor zijn werk heeft ervaren. Mijn drang naar efficiëntie begint

¹⁴⁹ Marc Depaep en Sarah Van Ruyskensvelde, ‘De “katholieke pedagogiek” in België: Bloei en ondergang van een normatieve benadering’, in *Katholiek onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw* (Averbode: Halewijn, 2016), 337-38.

¹⁵⁰ Elina Harjunen, ‘How do teachers view their own pedagogical authority?’, *Teachers and Teaching*, 2009, 123.

de gezelligheid en spontaniteit in de weg te staan. Wanneer Guido een boeiende anekdote vertelt over een oud-leerling die in de jaren zeventig een schilderij van Johannes Vermeer stal en met het losgeld hongerende kinderen in Oost-Pakistan wilde helpen, probeer ik een gepaste opening te vinden om mijn volgende vraag te stellen.

Vervolgens onthult Guido dat hij nog lange tijd contact onderhield met zijn voormalige studenten nadat zij waren afgestudeerd. Naast het Robin Hood-verhaal deelt hij vooral succesverhalen van oud-leerlingen, zoals een leerling die een eigen bedrijf startte of een leerling die als burgerlijk ingenieur de wereld rondreisde voor zijn werk. Ik neem de gelegenheid om even te onderbreken en vraag: ‘Zou u dat kunnen beschrijven als een waardering voor uw beroep?’ Na het opsommen van enkele hoogtepunten uit de levens van oud-leerlingen, antwoordt Guido eenvoudig: ‘Ja, zo neem ik dat op.’ Vervolgens deelt hij een verhaal van de prestaties van een student die twijfelde over zijn studiekeuze, maar wel genoot van Guido’s lessen. Guido adviseerde hem om technisch regent te worden en hielp hem bij zijn hogere studies. ‘Hij is erdoor gekomen hè’, zegt hij trots. ‘Hij is daar heel dankbaar voor hè. En zijn pa ook. Met dat schilderij (wijst naar de muur) kwam hij naar hier en die gaf mij dat.’ Het feit dat het geschenk van een oud-leerling, die hij decennia geleden heeft geholpen, nog altijd trots aan de muur naast zijn bureau hangt, getuigt van een immense waarde die Guido aan die herinnering hecht.¹⁵¹

Hoewel ik aanvankelijk tijdens het eerste half uur van ons gesprek geen duidelijke verbanden zag tussen de verhalen van Guido en mijn onderzoek, begin ik nu langzaam tussen de regels door te lezen. Zijn uitgebreide introductie vol details over zijn loopbaan in het onderwijs lijkt naar een einde te neigen. Een korte stilte volgt, waarna Guido vaststelt: ‘Ik heb een mooie loopbaan gehad en ik ben gelukkig.’ Terwijl hij dit vertelt, straalt hij voldoening uit. ‘En weet ge wat ge ook hebt, ge zijt met jonge mensen bezig en dat is fijn. Ge blijft bij hè. Ja, ik weet niet hoe ik het moet zeggen, maar dat is me altijd bijgebleven. En ze veranderen hè. Die [leerlingen] van in de jaren 1960 zijn niet dezelfde als die van de jaren 1980 hè. Groot verschil hè.’ Hoewel ik al een vermoeden heb waarom jongeren uit de jaren zestig anders zijn dan die van de jaren tachtig, besluit ik me enigszins onwetend voor te doen. ‘Op welk vlak verschilden die generaties dan?’ vraag ik nieuwsgierig. ‘Vlotter hè. Vlotter hè’, herhaalt Guido beknopt, terwijl hij glimlacht. Hij lijkt geen behoefte te voelen om zijn antwoord verder te nuanceren en begint te praten over de evolutie van handboeken voor het technisch secundair onderwijs. Terwijl hij sprankelend zijn verhaal vervolgt, valt het me op dat Guido zich niet langer de werkelijkheid herinnert, maar wel hoe hij het eerder heeft verteld. Zijn geheugen lijkt vooral gevuld te zijn met verhalen die indruk maakten op het publiek dat mij voorafging. Een onderzoek verrichten op basis van herinneringen kan zeker zijn nadelen hebben, maar naar mijn mening illustreert het juist hoe fascinerend het menselijk brein functioneert, en hoe we er nog lang niet alles over begrijpen.¹⁵²

Guido’s manier van antwoorden en zijn frequente verwijzing naar de succesverhalen van oud-leerlingen laten zien dat hij veel waarde hecht aan die herinneringen. Zelfs tot op de dag van vandaag geniet hij ervan wanneer hij oud-leerlingen tegenkomt buiten zijn huis. Met een brede glimlach getuigt hij: ‘En wat opvalt, als ik buiten kom op een terras ofzo, dat ze mij herkennen hè. Dat zijn altijd aangename momenten.’ Bovendien onderhoudt Guido nog steeds online contact met enkele oud-studenten, wat hem nog steeds veel vreugde bezorgt.¹⁵³

De herinneringen van Guido illustreren opnieuw hoe mijn vertellers voornamelijk positieve ervaringen met mij delen over de waardering die ze kregen van hun leerlingen. Hoewel ik niet kan achterhalen in welke mate deze herinneringen de waardering vertegenwoordigen die Guido twintig, veertig of zelfs

¹⁵¹ [Guido]. Persoonlijk interview, 14 februari 2023.

¹⁵² [Guido]. Persoonlijk interview, 14 februari 2023.

¹⁵³ [Guido]. Persoonlijk interview, 14 februari 2023.



zestig jaar geleden heeft ervaren, kan zijn getuigenis toch een belangrijk inzicht bieden als treffende illustratie van hoe waardering door leerkrachten werd beleefd. Historica Lynn Abrams maakt duidelijk dat een enkele getuigenis mogelijk geen volledig beeld kan schetsen van een complexe historische gebeurtenis of periode, maar dat het wel waardevolle informatie kan leveren die andere bronnen en perspectieven aanvult. Allereerst biedt de getuigenis een menselijk perspectief op mijn onderzoek, waarbij emoties, gedachten en individuele ervaringen naar voren komen. Guido's levendige en gedetailleerde verhaal stelt me in staat om een persoonlijke en empathische band met het verleden te creëren. De herinneringen die hij deelt kunnen een breder publiek aanspreken en helpen bij het concreet maken van abstracte historische concepten, waardoor de geschiedenis tastbaarder en relevanter wordt voor mensen in het heden. Als onderzoeker streef ik ernaar om verschillende getuigenissen te combineren, zodat ik een meer genuanceerd beeld kan construeren dat rekening houdt met verschillende ervaringen en standpunten. Deze benadering erkent de waarde van individuele herinneringen en draagt bij aan een dieper begrip van de grotere geschiedenis. Tegelijkertijd besef ik dat ik selectief moet zijn bij het kiezen van passende voorbeelden en dat ik bewust omga met de waarde en het gewicht dat ik aan elke getuigenis toeken.¹⁵⁴

Naast de levendige herinneringen van Guido aan succesvolle oud-leerlingen die ook na hun afstuderen contact met hem bleven onderhouden, delen andere vertellers vergelijkbare verhalen over hoe zij waardering ontvingen van voormalige studenten. Mijn vertellers getuigen dat leerlingen zelden tijdens hun tijd in het secundair onderwijs mondeling hun waardering voor de docenten uitspraken, maar dat dit vaak wel veranderde zodra ze na jaren weer in contact kwamen met hun vroegere leerkrachten.

Rosa, die van 1967 tot 1985 wiskunde gaf op middelbare scholen in Vorselaar en Zaventem, was doorheen haar loopbaan ook klastitularis wat ze als zeer aangenaam ervaarde. Ze genoot ervan om op een meer informele manier om te gaan met haar leerlingen in haar rol als titularis. Waardering kreeg ze echter pas later, toen leerlingen in Leuven gingen studeren en haar daar opzochten. 'Als zij in Leuven kwamen studeren, wat er een heel deel gedaan hebben, kwamen die dus de eerste maanden mij 's avonds eens regelmatig bezoeken. Maar dat slijt wel van zodra ze Leuven beter kenden natuurlijk', deelt ze met een zekere blijdschap, erkennend dat haar oud-studenten hun eigen weg bewandelden. 'Ik heb daar aan die periode van mijn humaniora toch een stuk of drie of vier mensen overgehouden die nog altijd schrijven. Die als ze grootmoeder worden, nog een kaartje schrijven.' Ze is even stil en vertelt vervolgens op een subtiele manier dat hoewel ze enkele waardevolle contacten heeft behouden, er ook veel leerlingen zijn waar ze niets meer van heeft gehoord. 'Natuurlijk op de duizend leerlingen die ik had, zijn het er maar een aantal, maar dat wil wel zeggen dat ge uiteindelijk iets betekende voor hen, maar dat ik waarschijnlijk ook leerlingen had die dachten van: "Die wil ik van mijn leven niet meer zien". Wat normaal is hè.'¹⁵⁵ De herinneringen van Rosa weerspiegelen niet alleen de mooie aspecten van waardering die ze van haar leerlingen ontving, maar ook de onvermijdelijke realiteit dat leerkrachten vaak in een onwetendheid terechtkomen over de verdere levensloop van veel voormalige studenten.

Het zijn meestal onverwachte ontmoetingen tussen docenten en oud-leerlingen die de gelegenheid bieden voor mondelinge uitingen van waardering voor het werk van de leerkracht. Op die momenten worden de banden tussen hen hernieuwd en wordt de impact van het onderwijs zichtbaar in de volwassen persoon die de oud-leerling is geworden. Het zijn kostbare momenten die leerkrachten koesteren en die hen herinneren aan de betekenisvolle rol die ze hebben gespeeld in het leven van hun leerlingen. Karel, de bijna negentigjarige man die als eerste mannelijke leek les gaf aan het Heilig-Hartinstituut, deelt op een ironische toon over zijn oud-leerlingen die hem jaarlijks overladen met nieuwjaarsbrieven. 'Je begrijpt dat ik hen dan moest antwoorden, omdat ze mij aanschreven uit

¹⁵⁴ Lynn Abrams, 'Memory', in *Oral History Theory*, 2nd edition (London ; New York: Routledge, 2016), 78-105.

¹⁵⁵ [Rosa], persoonlijk interview, 6 december 2022.

beleefdheid', vertelt hij al lachend. Ook getuigt hij hoe een oud-leerlinge, lang nadat ze was afgestudeerd, nog steeds contact met hem had en hoe hij haar hielp door regelmatig motiverende uitspraken te doen. Trots vertelt Karel: 'Ik heb daar veel studenten mee gered, echt gered. En dat waarderen ze en onthouden ze hè.' Zijn woorden getuigen van de diepe impact die een leerkracht kan hebben, zelfs lang nadat de leerling de school heeft verlaten.¹⁵⁶

De ervaringen van mijn vertellers illustreren de impact die leerkrachten op lange termijn hebben op het leven van hun studenten. Hoewel leerlingen misschien niet altijd direct uiting geven aan hun waardering tijdens hun schooltijd, worden de herinneringen aan hun leerkrachten vaak gekoesterd. Het is tijdens momenten van hernieuwd contact dat de leerlingen de gelegenheid vinden om hun dankbaarheid en waardering te uiten. Ik merk op dat deze kostbare momenten en blijvende herinneringen van mijn vertellers een belangrijke drijfveer vormden om met passie en toewijding hun missie voort te zetten.

Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van hun leerlingen?

Mijn gesprekken met leerkrachten toonden aan dat leerlingen een essentiële drijfveer vormden voor hun motivatie en dagelijkse inzet in het onderwijs. De vertellers ervaren het als zeer waardevol om met jongeren te werken en hen te begeleiden op hun pad naar volwassenheid. Persoonlijke relaties met de leerlingen speelden een belangrijke rol en werden opgebouwd door niet alleen over lesinhoud te praten, maar ook informeel contact te hebben en oprecht betrokken te zijn in het leven van de jongeren. Dit leidde tot wederzijds respect en waardering, wat op hun beurt de leerkrachten extra motiveerde om de leerlingen verder te ondersteunen.

Een zichtbaar resultaat van de bijdrage van leerkrachten aan de groei en ontwikkeling van leerlingen waren de prestaties die zij behaalden. Leerkrachten waren verheugd om te zien hoe leerlingen lessen van voorgaande jaren onthielden, hoe ze voor vergelijkbare studierichtingen als het vak van de leerkracht kozen en zich inzetten in buitenschoolse activiteiten en competities. Naast deze zichtbare prestaties putten leerkrachten ook voldoening uit de band die ze met hun leerlingen door de jaren heen opbouwden, zowel binnen als buiten de schoolcontext. Vanaf de jaren zestig werd binnen het katholiek onderwijs een meer familiale benadering gehanteerd, waarbij de focus lag op persoonlijke en liefdevolle relaties tussen leerkracht en leerling. Dit uitte zich in deelname aan en organisatie van buitenschoolse activiteiten, zoals zaalvoetbalwedstrijden tegen studenten, klasuitstapjes naar musea en tentoonstellingen of informele interacties met internaatleerlingen.

Hoewel leerkrachten veel waarde hechten aan de waardering die ze ervaren in hun contact met leerlingen, bleek deze waardering vaak niet mondeling te worden geuit tijdens de loopbaan van leerlingen. Echter, ontmoetingen met oud-leerlingen na hun middelbare schooltijd onthulden een expliciete waardering voor het werk van hun voormalige leerkrachten. De vertellers hechten veel belang aan de herinneringen aan studenten die contact met hen onderhielden. Het vervulde hen met voldoening om de succesverhalen van oud-leerlingen te vernemen en te ervaren dat hun werk als leerkracht nog steeds gewaardeerd werd.

Deze bevindingen illustreren de diepgaande impact die leerkrachten hadden op het leven van hun leerlingen en de waardevolle band die werd opgebouwd tijdens het onderwijsproces. In het begin van dit hoofdstuk gaf Eric echter al een inkijk op het onderwerp van het volgende hoofdstuk. Hij vertelde dat de maatschappij de rol van een leerkracht vaak als eenvoudig beschouwde, maar voor Eric schilde de ware voldoening in de band die hij met zijn leerlingen had. Toch bleef de schaduw van onderwaardering door de maatschappij over veel leerkrachten hangen. Terwijl Eric dit gevoel

¹⁵⁶ Karel, persoonlijk interview, 8 maart 2023.

grotendeels kon negeren en zich bleef richten op de waardevolle interacties met zijn leerlingen, ervaren velen van zijn collega's voortdurend een innerlijke strijd met de onbegrepen rol die ze in de samenleving vervulden. Het volgende hoofdstuk werpt een licht op deze gevoelens van onderwaardering, waarin ik onderzoek hoe leerkrachten omgingen met dit uitdagende aspect van hun beroep.

Hoofdstuk V: Maatschappelijke onderwaardering

Opkomst van het debat van onderwaardering

Het is winter, alleen zo voelt het niet. Zijn kilte is verdreven door het zachte weer. Terwijl de natuur ontregeld is, biedt deze tegenstrijdigheid mij een gemakkelijke keuze: ik besluit op de fiets te stappen voor mijn volgende afspraak. Ik ben onderweg naar de schoolgebouwen van de eerste en tweede graad van viio Tongeren, waar ik vier jaar lang mijn lessen volgde. Voor Cornelis, een gepassioneerde docent Frans, geschiedenis en godsdienst, was de samensmelting van de voormalige O-L-V-humaniora, Regina Pacis en Tio tot een gezamenlijke scholengroep een voordeel. Vanaf de jaren negentig gaf hij les op de drie afzonderlijke scholen, elk met een eigen campus. Sinds de fusie in 2016 staat hij enkel nog op de campus voor de gezamenlijke eerste en tweede graad, die zich bevindt op het terrein van het voormalige O-L-V-College, waar Cornelis zelf als leerling van het algemeen secundair onderwijs naar school ging. Toen nog uitsluitend voor jongens. Het is in deze gangen en kamers dat een groot deel van zijn leven zich heeft afgespeeld en ik hoop dat deze omgeving zijn herinneringen zal aanwakkeren. We spreken af in de lerarenkamer, vanwaar we ons vervolgens verplaatsen naar een klaslokaal om het interview ongestoord af te nemen.

Terwijl de eerste reeks vragen mijn lippen heeft verlaten, werp ik een blik op de klok die aan de muur van het lokaal hangt. Een uur is al verstreken. Tijdens ons gesprek hebben zijn antwoorden regelmatig raakvlakken gevonden met mijn onderzoek naar hoe leerkrachten waardering ervaren. Het valt me echter op dat hij nog weinig heeft gesproken over een gevoel van onderwaardering, wat ik opmerkelijk vind, aangezien de zestigjarige Cornelis nog relatief jong is in vergelijking met andere vertellers. Ik had verwacht dat dit onderwerp relevanter zou zijn voor de jongere generaties leerkrachten. Met deze gedachte in mijn achterhoofd besluit ik mijn laatste cluster van vragen op hem af te vuren, gericht op de onderwaardering binnen het lerarenberoep.

Ik initieer een gesprek over onderwaardering met de volgende vraag: ‘De laatste decennia komt vaak in de media ter sprake dat het lerarenberoep met een onderwaardering kampt. Hoe heeft u dit fenomeen ervaren?’ Cornelis is een ogenblik uit zijn lood geslagen. Hij lijkt deze vraag niet te hebben verwacht. Na een korte stilte antwoordt hij: ‘Ik denk dat het vooral de manier is waarop er tegen het beroep wordt aangekeken.’ Vervolgens nuanceert hij zijn antwoord door een vergelijking te maken tussen leerkrachten uit zijn tijd en de figuur van de dorpsmeester met een hoog aanzien. ‘Neem nu, de onderwijzer van vroeger, ja, dat is meestal een onderwijzer in een dorp, maar ja, dat is de man die alles weet hè. En zeker als ge dan in het hoger onderwijs of de humaniora lesgeeft, die moeten dan zeker specialisten zijn in het een of ander.’ Hij lijkt zijn eigen persoonlijke herinnering te vergelijken met een collectief beeld over een dorpsmeester met hoog aanzien. Het is voor mij de eerste keer dat ik een verteller die vergelijking hoor maken, maar ik ben de verwijzing naar de dorpsmeester wel al tegengekomen in mijn analyse van het lerarenmagazine *Klasse*.¹⁵⁷

In oktober 1993 verscheen de 38^{ste} editie van het onderwijstijdschrift *Klasse*, waarbij de titelpagina de aandacht trok met een afbeelding van een verheven leraar op een voetstuk en de titel: ‘Herwaardering: nu of nooit?’. Het magazine wijdde vervolgens zeven opeenvolgende pagina’s aan het thema van waardering in het lerarenberoep. De prominente positie van dit onderwerp vooraan in het tijdschrift getuigt van de hoge waarde die de redactie van *Klasse* eraan hechtte evenals de grote interesse van het doelpubliek, wat aangeeft dat het thema destijds een belangrijke rol speelde in het onderwijslandschap.¹⁵⁸ Sinds de eerste editie in 1990 bleek de waardering van het lerarenberoep een

¹⁵⁷ [Cornelis], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

¹⁵⁸ ‘Aanzien werd afzien: de herwaardering van de leraar’, *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, nr. 18 (1991): 4-10.

prominent onderwerp te zijn. Alleen al in de eerste vijf jaar publiceerde *Klasse* in zestien verschillende edities een of meerdere artikelen over dit onderwerp, waarna de frequentie geleidelijk afnam.¹⁵⁹ Net zoals bij het selecteren van de ervaringen van mijn vertellers, heb ik ook bij de artikelen van *Klasse* gekozen voor die die het meest betekenisvol zijn voor mijn onderzoek.

In de 38^{ste} editie van *Klasse* weerspiegelen de titels van de teksten een pessimistische toon. De titels ‘Aanzien werd afzien: de herwaardering van de leraar’, ‘De verloren eer van de meester’ en ‘De leraar is het pispaaletje’ suggereren een beeld van het lerarenberoep dat zijn waardigheid en eer heeft verloren. De auteurs van deze teksten, wiens namen niet expliciet worden genoemd, hanteren daarnaast pessimistisch woordgebruik, zoals ‘betreuren’, ‘statuserosie’, ‘verloren eer’ en ‘de voetveeg van de samenleving’. Deze emotioneel geladen begrippen dienen mogelijk om het lezerspubliek extra aan te moedigen om actie te ondernemen en de situatie te verbeteren. Opvallend is echter dat tegenover dit pessimistische woordgebruik de begrippen ‘herwaardering’ en ‘herwaarderen’ maar liefst twaalfmaal worden gebruikt in de tekst, wat een actieve oproep vormt om de situatie aan te pakken. Hierdoor ontstaat er in de teksten een semantische tegenstelling tussen de onderwaardering van het beroep en de noodzaak om het te herwaarderen.

In het discours van het magazine komt het collectieve beeld dat Cornelis heeft van de vroegere dorpsmeester met een hoog aanzien duidelijk naar voren. De tekst ademt een nostalgisch gevoel uit over de leerkracht die ooit veel aanzien genoot. Dit sentiment wordt weerspiegeld in de titel ‘De verloren eer van de meester’ en andere uitspraken, zoals ‘het natuurlijk respect voor de meester is verdwenen’. Opvallend is echter dat deze artikelen enkel verwijzen naar mannelijke leerkrachten. De vrouwelijke collega’s worden volledig genegeerd, behalve dan dat ze op bijhorende foto’s te zien zijn. Deze exclusiviteit suggereert dat de auteur de vrouwelijke leerkrachten als minderwaardig beschouwt door hen geen enkele rol toe te kennen in het debat over de onderwaardering van het lerarenberoep. Het lijkt alsof alleen mannen hun aanzien hebben verloren, terwijl mijn vertellers wel degelijk aangeven dat het probleem zich in werkelijkheid uitstrekt tot het hele lerarencorps.¹⁶⁰

Na de laatste eeuwwisseling stapte *Klasse* volledig af van het collectieve beeld dat leerkrachten in de negentiende en de eerste helft van de twintigste eeuw veel aanzien genoten. In januari 2000 werd in de 101^{ste} editie van het lerarenmagazine kritisch teruggeblikt op de evolutie van het onderwijs gedurende de afgelopen honderd jaar, waarbij de redactie benadrukte dat de herinnering aan de gewaardeerde leerkracht van vroeger berustte op een fabeltje. In deze editie werd het standpunt van historici en onderwijsdeskundigen Marc Depaepe en Frank Simon, auteurs van het boek *Geen trede om op te staan* uit 1993, sterk ondersteund.¹⁶¹ Zij stelden dat ‘de vroegere hoge status van de onderwijzer berust op mythevorming’. De auteur van het artikel in *Klasse* onderbouwde deze stelling door te wijzen op de moeilijke werkomstandigheden van leerkrachten tot de tweede helft van de twintigste eeuw en gaf meer context over de totstandkoming van deze mythe. Er werd verwezen naar de opkomende geschoolde samenleving, waarin kennisoverdracht een lager prestige kreeg en mensen kritischer werden en niet langer automatisch het gezag van leerkrachten accepteerden.¹⁶² Hoewel mijn vertellers ook de afname van het aanzien ervoeren en een vergelijkbare oorzaak eraan toeschreven, bleef bij hen echter het collectieve beeld van ‘de meester met veel aanzien’ sterker aanwezig. Dit illustreert hoezeer

¹⁵⁹ *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, editie nummers tussen 1990 en 1995 over waardering: 2, 4, 5, 9, 13, 15, 18, 19, 23, 37, 38, 39, 40, 53, 55 en 56.

¹⁶⁰ ‘Aanzien werd afzien: de herwaardering van de leraar’, *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, nr. 18 (1991): 4-10.

¹⁶¹ Depaepe, Simon, en De Vroede, *Geen trede meer om op te staan*.

¹⁶² ‘De school van een millennium’, *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, nr. 101 (2000): 2-9.

de herinneringen van mijn vertellers gekleurd kunnen zijn door het dominante discours dat algemeen geaccepteerd wordt in de onderwijswereld.

Nadat Cornelis, de bevlogen leerkracht Frans, geschiedenis en godsdienst aan viio Tongeren, een vergelijking maakt tussen leerkrachten uit zijn tijd en de onderwijzer van vroeger, onthult hij een nieuwe parallel die hij wil toeschrijven aan een bredere maatschappelijke evolutie. Hij neemt even de tijd om diep adem te halen voordat hij zijn gedachten deelt. ‘Vroeger had iedereen schrik van de politie, maar nu is zagezegd de politie je vriend. Als ge ziet hoe ze dan met politie omgaan, mensen in het algemeen durven veel meer’, legt hij uit. Hij deelt vervolgens een voorbeeld dat zijn punt versterkt. ‘Dan heb ik het over reacties van ouders [...]. Als ge vroeger iets zei in de school van “er was iets niet oké met zoon of dochter”, dan kregen ze thuis nog eens extra aan hun voeten, in vergelijking met nu krijgt ge een reactie hè: “ja maar dit, ja maar dat, ja maar dyslexie en hij heeft ASS.” En ze proberen altijd maar’, vertelt hij, terwijl hij zuchtend zijn hart lijkt te luchten. ‘Ik mag niet veralgemenen, maar veel mensen gaan onmiddellijk in de verdediging, waardoor jij misschien niet geloofd wordt, maar je krijgt veel meer werk want met die moet je dit doen, want die heeft dit probleem’, vervolgt hij in snel tempo. Zijn ene zin volgt naadloos op de andere. ‘En met die [andere leerling] moet je hier en daar op letten en in een andere klas is er weer een ander probleem waar je op moet letten. En dan moet je nog hier en daar op letten. En op die manier was het vroeger makkelijker.’ Met nog meer levendigheid geeft hij vervolgens een concreet voorbeeld van hoe zijn lesopdracht gedurende zijn loopbaan zwaarder is geworden. ‘Vroeger gaf je een toets, je verbeterde die en je gaf die terug. Terwijl nu moet je ervoor zorgen dat je remedieert. Je moet achteraf als ze een onvoldoende hebben zeggen: “Dit en dat hebben we gedaan in de loop van het jaar”, om jezelf te verdedigen. Al die opstelletjes maken, vooral voor de leerlingen die het wat moeilijker hebben.’ Hij benadrukt dat er door de jaren heen steeds meer taken en verantwoordelijkheden zijn bijgekomen in zijn werk als leerkracht.¹⁶³

Cornelis nadert langzaam maar zeker de kern van zijn frustratie. Met een zweem van onzekerheid deelt hij zijn gedachten: ‘Maar mensen kijken minder dan voorheen naar u op, gewoon omdat dat de algemene mentaliteit is van de mensen, denk ik.’ Hij wacht even om zijn woorden te wegen. ‘En dat zit wat gewrongen ten opzichte van vroeger. Het is niet zo dat het vroeger beter was, dat ge altijd op die treden moet gaan staan, neen, maar ge moet wel begrijpen dat het lerarenberoep meer is dan enkel het aantal uren dat ge lesgeeft. Dan die twintig of 21 uur dat ge voor die klas staat. Er is iets op voorhand gebeurd. Er is iets erna gebeurd. En er is iets dat continu duurt hè.’ Cornelis raakt licht geagiteerd en neemt een diepe zucht. ‘Al die mails die je krijgt. Nu weer met die digitalisering, daar moet je ook mee [omgaan]. En ik heb nooit één letter digitalisering gekregen op school. Ik heb dat allemaal zelf moeten doen. Dat wordt misschien onderbelicht. De tijd dat we dus constant aan zelfstudie moeten doen, om mee te kunnen.’ Zijn reactie werpt onmiskenbaar licht op diverse aspecten die verband houden met de waardering van het lerarenberoep. Retorisch vraagt hij: ‘En ondergewaardeerd?’ Om vervolgens een antwoord te formuleren op mijn vraag. ‘Niet door iedereen, denk ik, maar door mensen die er niet bij nadenken. Dat wel, die het dikwijls te kortzichtig bekijken. Een beroep waar je maar zoveel uur in de week werkt en waar je zoveel dagen, zoveel weken, zoveel maanden per jaar verlof hebt. Dat is leraar-zijn voor sommigen. Dat is heel cru gezegd, als spottend hè, maar het probleem is dat diegene die er niet bij nadenken dat zonder het te weten gaan verspreiden. Dat is wel zo en een aantal mensen weet dus echt niet wat het [beroep] inhoudt. Ik denk dat het probleem vooral is dat ze niet weten wat het inhoudt en dat ze er negatief tegenaan kijken.’ Het betoog van Cornelis onthult de diepgewortelde misvattingen en onwetendheid die ten grondslag liggen aan de onderwaardering van het lerarenberoep, waarbij het gebrek aan begrip en inzicht van buitenstaanders een grote rol speelt.¹⁶⁴

¹⁶³ [Cornelis], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

¹⁶⁴ [Cornelis], persoonlijk interview, 13 februari 2023.



Hedendaags onderzoek van onderwijssocioloog Qing Gu bevestigt de voortdurende toename van de eisen en druk waarmee leerkrachten te maken hebben sinds de jaren negentig. Het emotionele, fysieke en intellectuele karakter van het beroep wordt benadrukt, evenals de uitdagingen waarmee leerkrachten worden geconfronteerd, zoals te veel werk, gedragsproblemen bij leerlingen en gebrek aan ondersteuning van leidinggevendenden. Bovendien legt Qing Gu de nadruk op het feit dat leerkrachten ook geconfronteerd worden met veranderende onderwijsdoelen, waarbij ze de nadruk moeten leggen op creativiteit en een diverse leeromgeving, terwijl ze tegelijkertijd moeten voldoen aan de hoge verwachtingen die gesteld worden aan hen als deskundige professionals.¹⁶⁵

Net zoals Cornelis een frustratie uit over het verwijt dat leerkrachten slechts twintig uur per week werken en te veel vakantie hebben, is dit een frustratie die sterk wordt benadrukt door bijna alle andere vertellers. De getuigenis van Cornelis illustreert treffend hoe mijn vertellers worstelden met gevoelens van onderwaardering door de samenleving. Echter, in mijn andere gesprekken kwamen aspecten als ‘profiteur van de maatschappij zijn’ en de toenemende administratieve last nog sterker naar voren. Roger, een leerkracht Nederlands, Duits en Engels die in 1970 begon les te geven aan een handelsschool voor meisjes in Hoeselt, gaf zijn leerlingen vaak extra begeleiding tijdens zijn middagpauze om hen te helpen met grammaticale moeilijkheden. Hoewel de schoolleiding dit waardeerde, moest hij voortaan telkens wanneer hij zo’n bijles gaf een verslag schrijven, uit vrees voor mogelijke juridische geschillen met ouders. Deze extra administratieve taken waren niet iets waar Roger naar uitkeek.¹⁶⁶ Jaak, die in de jaren zeventig begon met lesgeven aan het Heilig-Hartinstituut, pleit ervoor om leerkrachten weer de ruimte te geven om zich te concentreren op het lesgeven in plaats van hen constant bezig te houden met ‘administratief gerommel’.¹⁶⁷ Simone, die vanaf eind jaren zeventig scheikunde, biologie en fysica onderwees aan de Onbevleete Ontvangenis in Tongeren, benadrukt dat buitenstaanders van het onderwijs vaak niet beseffen hoeveel voorbereiding er nodig is om lessen te maken die jaarlijks worden aangepast.¹⁶⁸ Dit zijn slechts enkele voorbeelden die de ervaringen van Cornelis aanvullen. Het onderwerp van onderwaardering door de maatschappij blijkt een veelvoorkomend en veelzijdig thema te zijn dat sterk naar voren komt in mijn gesprekken.

Tijdens mijn individuele gesprekken is het opvallend hoe de ervaringen van verschillende vertellers sterk overeenkomen met elkaar, wat wijst op een sterke onderlinge samenhang. Dit fenomeen wordt verklaard door historica Penny Summerfield aan de hand van het begrip ‘composure’. Vertellers zijn onvermijdelijk betrokken bij en interactief met de discoursen over het verleden die in het publieke domein circuleren. Ze zoeken naar een manier om hun eigen verhaal te vertellen op een bevredigende, zinvolle en bevestigende manier.¹⁶⁹ Dit begrip kan worden verduidelijkt aan de hand van concrete voorbeelden uit mijn onderzoek. Een opvallend kenmerk is het gebruik van de wij-vorm, waarin leerkrachten gezamenlijk hun ervaringen in het onderwijs delen, evenals de collectieve herinneringen die ze delen. Onbewust delen ze opvattingen over het onderwijs, zoals het beeld van een hoog aangeschreven dorpsmeester, wat overeenkomt met het idee dat individuele verhalen nauw verbonden zijn met het collectieve wij-verhaal, zoals historica Lynn Abrams betoogt. In de context van leerkrachten worden deze gedeelde opvattingen onder andere verspreid in lerarenkamers. Het componeren van een logisch verhaal en het bereiken van een comfortabel gevoel van een samenhangende identiteit zijn essentiële aspecten van dit proces, waarbij individuen hun levensverhaal afstemmen op publieke beschikbare discoursen. Dit illustreert hoe individuen hun

¹⁶⁵ Gu, ‘The role of relational resilience’, 502-3.

¹⁶⁶ [Roger], Persoonlijk interview, 28 februari 2023.

¹⁶⁷ Jaak, persoonlijk interview, 3 maart 2023.

¹⁶⁸ [Simone], persoonlijk interview, 14 februari 2023.

¹⁶⁹ Penny Summerfield, ‘Oral History as an Autobiographical Practice’, *Miranda*, nr. 12 (24 februari 2016): 6-11.



persoonlijke ervaringen vormgeven en betekenis geven binnen bredere sociale culturele contexten.¹⁷⁰ Het fenomeen van ‘composure’ toont dus aan hoe de persoonlijke verhalen van mijn vertellers een opmerkelijke consistentie vertonen, wat wijst op een gedeelde betekenis en begrip binnen de onderwijsgemeenschap.

In de 125^{ste} editie van het lerarenmagazine *Klasse* uit mei 2002 komt het onderwerp van maatschappelijke onderwaardering prominent naar voren. Onderwijsdeskundigen en leerkrachten delen hun getuigenissen, waaruit blijkt dat die laatste constant het gevoel hebben zich te moeten verdedigen tegen de samenleving, die de voordelen van het beroep benijdt en de nadelen ervan onderschat. Echter, *Klasse* deelt dat dit gevoel van onderwaardering onterecht is, aangezien recent onderzoek heeft aangetoond dat de samenleving juist een zeer positieve perceptie heeft van de rol en verantwoordelijkheden van het lerarenberoep. De redactie baseert zich hierbij op het onderzoek van onderwijssociologen Antonia Aelterman, Jef Verhoeven, Isabel Rots, Ina Buvens, Nadine Engels en Peter Van Petegem, die hebben aangetoond dat Vlaamse leerkrachten wel degelijk kunnen rekenen op een hoge mate van waardering vanuit de samenleving.¹⁷¹ Of het gevoel van onderwaardering bij leerkrachten te wijten is aan een negatieve beeldvorming in de media of aan een negatief zelfbeeld van leerkrachten, laat *Klasse* in het midden. Wel biedt het artikel aanbevelingen over hoe leerkrachten in de praktijk kunnen omgaan met kritiek op het lerarenberoep. Zo kunnen ze kritische opmerkingen over een vermeend lage werkdruk, te veel vakantie en het profiteren van voordelen slim tegemoet treden. Het artikel bevestigt de verhalen van mijn vertellers, die hun gevoelens van onderwaardering hebben geuit. Immers, als het onderwerp niet leefde binnen de onderwijswereld, zou *Klasse* geen zes pagina’s aan dit onderwerp gewijd hebben vooraan in het magazine. Net zoals aan het begin van de jaren negentig, blijft het thema van onderwaardering van het lerarenberoep dus zeer relevant in de jaren nul. Niettemin maakt het artikel in mei 2002 een belangrijke kanttekening door te benadrukken dat leerkrachten wel degelijk kunnen genieten van waardering van de Vlaamse samenleving.¹⁷²

Door de discoursanalyse van het lerarenmagazine *Klasse* aan mijn mondelinge geschiedenis toe te voegen, ontwikkel ik een meer gelaagd begrip van de waardering van het lerarenberoep. Het stelt me in staat om de individuele verhalen van mijn vertellers te plaatsen binnen de bredere context van maatschappelijke en discursieve dynamiek, waardoor ik een holistisch beeld kan vormen van de ervaringen van leerkrachten en hun waardering. Hierdoor kan ik concluderen dat er vanaf de jaren negentig een debat is ontstaan binnen de onderwijswereld over het gevoel van onderwaardering bij leerkrachten. Dit gevoel ging gepaard met diverse uitdagingen, zoals verhoogde werkdruk, afnemend aanzien, voortdurende professionalisering, toegenomen administratieve taken, specialisatie in de begeleiding van leerlingen met leerproblemen, verdediging tegen juridische processen en kritiek van een assertieve samenleving over werktijden, vakanties en onderwijskwaliteit.

Opmerkelijk genoeg zijn er enkele stiltes in de verhalen van mijn vertellers die wel duidelijk naar voren komen in de artikelen van *Klasse*. Mijn vertellers spreken bijvoorbeeld niet expliciet over de behoefte aan herwaardering op gebied van loonsverhoging, betere opleidingen voor leerkrachten, een solide pensioenstelsel, betere nascholingsmogelijkheden of optimalere werkomstandigheden. Deze aanbevelingen worden echter wel door *Klasse* genoemd. Bovendien hebben vertellers niets vermeld over een groei in hun vakdidactische en pedagogische vaardigheden, wat hen mogelijk meer waardering opleverde doordat ze zichzelf als experts in hun vakgebied konden profileren. Hoewel ik hier misschien niet expliciet naar heb gevraagd tijdens mijn gesprekken, is het ook niet spontaan ter sprake gekomen. Daarnaast werd er wel een gebrek aan waardering ervaren voor de voortdurende

¹⁷⁰ Abrams, *Oral History Theory*, 41-42.

¹⁷¹ Aelterman e.a., *Waar staat de leraar in onze samenleving?*

¹⁷² ‘Leugens over leraars’, *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, nr. 125 (2002): 4-9.

behoefte aan bijscholing, ondanks het feit dat ze de voordelen ervan inzagen. Over het algemeen heerste er eerder een negatieve perceptie ten aanzien van interne en maatschappelijke veranderingen die van invloed waren op het onderwijs. In de volgende paragraaf zal ik me dan ook richten op deze aspecten van verandering.

Interne en maatschappelijke veranderingen

Bij onze kennismaking met Linda, een gepassioneerde leerkracht aan het Heilig-Hartinstituut, valt mijn oog op het kleine boekje dat ze zorgvuldig naast zich legt in de leeszaal van het archief van de zusters Annuntiaten. Hoewel ze het boekje niet specifiek voor ons gesprek heeft meegenomen, maar eerder voor een vergadering met bestuursleden van het Heilig-Hartinstituut na ons interview, blijkt het een bron van maatschappijkritische bedenkingen te bevatten die Linda wil delen. Terwijl we spreken over de waardering van het lerarenberoep, grijpt Linda plots naar de inhoud van het boekje, waardoor het duidelijk wordt dat het een belangrijke rol speelt in haar gedachten en overtuigingen.

Tijdens het gesprek neemt Linda me mee op een nostalgische reis naar haar dagen als internaatstudente aan het Heilig-Hartinstituut. Haar stem doet denken aan vervlogen tijden en ik kan een glimlach zien wanneer ze vol passie vertelt over de avonturen die ze in het internaat heeft beleefd. Te midden van haar levendige herinneringen dringt de realiteit door. Ze realiseert zich dat de tijd onverbiddelijk voorbijgaat en dat generaties elkaar opvolgen in een eindeloze dans van verandering. Haar ogen dwalen af naar het boekje dat ze heeft meegenomen en ik beseft dat het lezen ervan haar heeft geleid tot een vergelijkbare openbaring. Vervolgens bevestigt Linda mijn gedachte. ‘Uit mijn ervaring weet ik dat ge om de vijf jaar maatschappelijke verschuivingen krijgt en het is daarom dat ik een boek meegebracht hebt’, vertelt ze, alsof ze mijn nieuwsgierigheid heeft aangevoeld. ‘Natuurlijk komen die verschuivingen bij de ouders terecht, maar ook in de maatschappij. Ja, het is een heel groot verschil met 1966, maar toen begon het al hè’, vervolgt ze. ‘Men heeft nooit een studie gemaakt naar waarom leerkrachten problemen hebben met klasmanagement, want voor de leraar is het nu moeilijker hè’, beweert ze, waarna ze zelf een hypothese aanbiedt. ‘Het hangt allemaal samen met veranderingen in de maatschappij, een maatschappij die een hele lange tijd via de ouders werd doorgegeven aan de kinderen. [...] In 1960 was het vanzelfsprekend dat kinderen die mochten studeren, [...] zodanig gemotiveerd werden van thuis uit dat er geen motivatieproblemen waren. Wie hier op het internaat mocht komen, was bevoorrecht hé, maar dat idee eindigde toch al in de jaren zeventig. Zie je, toen kreeg je “Leuven Vlaams” en de zusters begonnen hun kappen af te doen, dus het was zo een beetje de tijd van vooruitgang en vrijheid enzovoort.’ Ze sluit haar betoog af door nogmaals het belang van het boek te benadrukken. ‘Ik heb het boek meegenomen, omdat het dient voor een vergadering met de raad van bestuur, omdat je de maatschappij moet begrijpen om verschuivingen in uw school als positief te blijven zien en zo ook je personeel te kunnen begeleiden.’ Linda laat duidelijk zien dat ze zich bewust is van de continue veranderingen in de samenleving en als bestuurslid wil ze het personeel waarschuwen en aanmoedigen om daar altijd optimistisch mee om te gaan.¹⁷³

Het gesprek met Linda verloopt moeiteloos en haar gave als verteller komt naar voren. Met bedachtzaamheid overweegt ze elke vraag voordat ze met antwoorden komt, altijd ondersteund door concrete voorbeelden. Haar woorden lijken vanzelf te stromen, alsof ze gewend is om voor mensen te spreken en haar gedachten feilloos te verwoorden. Terwijl we praten, merk ik dat Linda een sterke drang heeft om vooral haar eigen ervaringen als leerkracht te delen, maar soms neemt ze ook de rol aan van andere leerkrachten die ooit aan het Heilig-Hartinstituut hebben lesgegeven, toen zijzelf een bestuursfunctie bekleedde. Op die momenten lijkt het alsof ze even in de huid kruipt van haar collega’s en de verhalen en inzichten van anderen met evenveel passie en authenticiteit deelt. Linda’s vermogen

¹⁷³ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

om haar eigen ervaringen te verbinden met die van haar collega's zorgt voor een gelaagd gesprek, waarbij de stemmen van velen harmonieus samenkomen om een diepgaand inzicht te bieden in de waardering van het lerarenberoep. Echter, ben ik me als onderzoeker ervan bewust dat deze gelaagdheid gebaseerd is op slechts een perspectief.

Wanneer ik aan Linda vraag hoe zij zich verhoudt tot het fenomeen van onderwaardering van het lerarenberoep, antwoordt ze met een tegenvraag, die ze meteen zelf beantwoordt: 'Waar zit de onderwaardering? Ik denk dat de onderwaardering zit in maatschappelijke taal over het onderwijs.' Ze wijst erop dat er vaak verwachtingen en eisen worden gesteld aan leerkrachten, waarbij wordt voorgeschreven wat ze zouden moeten doen en hoe ze het zouden moeten doen. Hoewel deze verwachtingen met goede intenties worden geuit, ontbreken volgens Linda een duidelijk kader of richtlijnen waarin deze verwachtingen worden weergegeven. Met een lichte frustratie deelt ze: 'Dus men plaats van alles rond de kernopdracht van het lesgeven en dan is men verbaasd dat er een onduidelijkheid en verwarring ontstaat over wat de kern van het beroep werkelijk inhoudt.' Ze verwijst hierbij naar de woorden van Stefan Hertmans, de auteur van het boek dat Linda heeft meegenomen: 'Er is eigenlijk geen waardering meer voor een instituut.' Tijdens bestuursvergaderingen is Linda gewend om ervaringen te delen met haar collega's en waardering te tonen voor het werk van anderen, maar ze merkt op dat kinderen tegenwoordig steeds minder deze waarden meekrijgen. 'De automatische waardering is weg', deelt ze teleurgesteld. Linda suggereert dat de jeugd van vandaag meer geneigd is tot een cyclus van geven en nemen, een evenwichtige dynamiek waarin er een wederzijdse uitwisseling van waardering plaatsvindt tussen individuen. Hiermee lijkt ze te willen aangeven dat het oplossen van dit vraagstuk zich wellicht afspeelt in het geven van erkenning binnen deze nieuwe dynamiek.¹⁷⁴

Historicus Jean Pirotte bevestigt het fenomeen waarbij leerkrachten in het katholiek onderwijs het de afgelopen jaren steeds moeilijker hebben gekregen bij het lesgeven, mede door de veranderende maatschappij. Traditionele waarden en figuren die ooit als stevige bakens dienden, zijn langzaam vervaagd. Hierdoor ontbraken referentiepunten voor adolescenten, wat sommigen van hen uitdrukten in extreem gedrag, drugsgebruik, verslaving aan elektronische spelletjes of verstoord eetgedrag, zoals anorexia of boulimie. De betekenisvolle engagementen die het leven van jongeren voorheen vormgaven, werden steeds vluchtiger, wat de taak van opvoeders in de decennia rond de laatste eeuwwisseling verzwaarde. Dit geldt vooral voor leerkrachten die aan het einde van de vorige eeuw les begonnen te geven en werden opgeleid volgens oude gedragsregels, terwijl jongere generaties zich juist lieten leiden door een overvloed aan informatie, die vaak werd uitvergroet in de media. Het werd een uitdaging voor leerkrachten om in deze dynamiek een nieuwe balans te vinden en de jongeren te begeleiden bij het vinden van nieuwe oriëntatiepunten die aansluiten bij hun eigen zoektocht naar rolmodellen en waarden in een wereld van technologie en internet.¹⁷⁵

Linda wijst erop dat zowel maatschappelijke als interne veranderingen in het onderwijs hebben bijgedragen aan de onderwaardering van het lerarenberoep. 'Er zijn te veel veranderingen geweest, ook in de structuur van het onderwijs. Veel te veel hè, want in feite is er niks veranderd in de jaren 1950 en 1960. En nu? Nu zijn er continu veranderingen.' Het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) dient volgens Linda als een concreet voorbeeld: hoewel het in de jaren tachtig werd ingevoerd als een project van gelijke onderwijskansen, waarbij alle kinderen ongeacht hun sociale afkomst gelijke toegang zouden krijgen tot alle studierichtingen, is het daarna snel geëvolueerd met talloze kleine

¹⁷⁴ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

¹⁷⁵ Jean Pirotte, 'De heilige, de ridder en de ster van het moment: Veranderende rolmodellen voor jongeren', in *Katholiek onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw* (Averbode: Halewijn, 2016), 380-81.

aanpassingen en toevoegingen.¹⁷⁶ Linda heeft persoonlijk ervaren hoe het VSO geleidelijk veranderde in een voortdurende stroom van wijzigingen, die zowel de structuur van het onderwijs als de verwachtingen en regelementen voor leerkrachten beïnvloedden. Deze constante veranderingen hebben ertoe geleid dat de kernopdracht van de leerkracht vervaagde en dat er een gebrek aan waardering ontstond. Volgens Linda is het belangrijk dat beleidsmakers niet alleen vooruitkijken naar nieuwe veranderingen, maar ook teruggrijpen naar ervaringen uit het verleden om een evenwichtig onderwijsstelsel te creëren dat recht doet aan de essentiële rol van leerkrachten.¹⁷⁷

Linda heeft een sterke mening over de onderwaardering van het lerarenberoep, maar tijdens haar loopbaan als leerkracht heeft ze er zelf niet mee te maken gehad. Vanaf de jaren negentig tot op heden vervulde ze immers bestuursfuncties in het Heilig-Hartinstituut, vanwaar ze het fenomeen van dichtbij kon observeren bij de leerkrachten van haar school. Hoewel ze zelf geen directe ervaring had met onderwaardering, was ze getuige van de effecten ervan op andere docenten. Deze betrokkenheid gaf haar inzicht in de realiteit van de onderwaardering en versterkte haar overtuiging dat er verandering nodig was in de manier waarop leerkrachten worden gewaardeerd.

Naast de vele veranderingen die leerkrachten moeten doorstaan, werpt Linda het licht op een ander kenmerk dat de onderwaardering voedde: het individualisme. Ze benadrukt: 'Dat is echt een maatschappelijke trend [...] en dat is een gevaarlijke basis voor extreem gedrag, zoals racistische uitingen.' Linda legt uit dat individualisme voortkomt uit een streven naar zelfbehoud en respect voor het eigen ik, waarbij waardering voor anderen in gedrang komt. Ze betoogt dat velen onbewust betrokken zijn bij het beschermen van zichzelf, waardoor ze onbedoeld het gebrek aan respect voor anderen voeden. Daarom pleit Linda ervoor om deze tendens van individualisme te herkennen en te doorbreken om een gezonde en respectvolle samenleving te bevorderen.¹⁷⁸

Een onderzoek van Antonia Aelterman, Jef Verhoeven, Isabel Rots en Ina Buvens uit 2007 naar de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep in Vlaanderen bevestigt Linda's bezorgdheid over individualisme binnen het onderwijs. In onze huidige samenleving staan neoconservatieve en neoliberale ideologieën prominent op de voorgrond, waarbij competitiviteit en prestatie in conflict komen met het pedagogische perspectief. Hierdoor worden leerkrachten geconfronteerd met een uitdagende omgeving waarin conflicterende waardesystemen aanwezig zijn. Bovendien is het ironisch dat leerkrachten hun leerlingen moeten voorbereiden op een competitieve maatschappij, terwijl het lerarenberoep zelf niet wordt beoordeeld op individuele prestaties en er beperkte mogelijkheden zijn voor professionele groei en promotie. Deze factoren dragen bij aan het gevoel van leerkrachten dat zij buiten de heersende maatschappelijke waarden staan. Het individualisme vormt daardoor een gevaar voor het onderwijs, waar een gedeelde waardering en erkenning essentieel zijn.¹⁷⁹

Gedurende de onderzochte periode van mijn onderzoek kwam naar voren dat het loon van leerkrachten in lijn evolueerde met interne en maatschappelijke veranderingen binnen het onderwijs. Verschillende vertellers geven aan dat ze een lager inkomen ontvingen in vergelijking met andere beroepen met vergelijkbare opleidingsniveaus en verantwoordelijkheden, wat kon leiden tot gevoelens van onderwaardering. Desondanks bleek het loon geen doorslaggevende rol te spelen voor veel leerkrachten bij het ervaren van waardering. Maria, een leerkracht wetenschappelijke vakken die tussen 1977 en 2009 les gaf aan het Heilig-Hartinstituut in Heverlee, benadrukt dit standpunt door te

¹⁷⁶ De Maeyer en Wynants, *Katholiek onderwijs in België*, 73 en 219.

¹⁷⁷ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

¹⁷⁸ [Linda], persoonlijk interview, 2 maart 2023.

¹⁷⁹ Aelterman e.a., 'De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht', 4-5.

zeggen: ‘Het loon is niet gekoppeld aan de waardering. Daar is geen koppeling. Uw loon is uw loon. Dat staat vast. Ge kunt niet meer of minder krijgen of ge nu goed of slecht zijt, daar moet ge uw waardering niet uit halen hè.’¹⁸⁰ Ook Cornelis, een leerkracht Frans, geschiedenis en godsdienst aan drie verschillende katholieke scholen in Tongeren, legt geen directe link met de waardering voor zijn inzet en het loon dat hij ontving. Hij legt uit: ‘Je kan als leerkracht niet zo denken over je loon, want je moet ook nadenken over wat je emotioneel verliest tijdens het lesgeven. Of wat je emotioneel wint, want voldoening krijgen, is ook een vorm van waardering. Op dat ogenblik heeft dat niks met geld te maken, want op dat ogenblik denkt ge niet na voor de klas van “Wat heb ik nu verdiend?” Ik ben daar nooit mee bezig geweest.’¹⁸¹ De getuigenissen van Maria en Cornelis illustreren dat hoewel het loon van leerkrachten mogelijk niet evenredig was met hun inzet en verantwoordelijkheden, hun salaris niet de belangrijkste factor was voor het ervaren van waardering. Emotionele voldoening, erkenning van hun inspanningen en het gevoel impact te hebben op de levens van leerlingen speelden een grotere bijdrage aan het ervaren van waardering.

De maatschappelijke en interne veranderingen in het onderwijs hebben een aanzienlijk effect gehad op de waardering die leerkrachten ontvingen voor hun werk. De talloze wijzigingen in de structuur en didactiek werden niet altijd met open armen ontvangen, waardoor het aanpassingsproces eerder als een last werd ervaren dan als een waardevolle bijdrage aan het verbeteren van het leerproces. Hoewel de positieve aspecten van multimedia en internet, zoals nieuwe hulpmiddelen om interactiever les te geven, weinig aandacht kregen, lag de nadruk wel op de negatieve invloed van sensationele media, die clichés verspreidden over het lerarenberoep. Daarnaast haalden leerkrachten weinig extra waardering uit hun loon, aangezien ze dit niet direct koppelden aan de erkenning voor hun toewijding. Bovendien hebben mijn vertellers aangegeven dat de opkomst van het individualisme aan het einde van de vorige eeuw in de neoliberale, neoconservatieve samenleving heeft geleid tot het wegvallen van automatische waardering voor zowel het instituut als individuele personen. Leerkrachten dienden voortaan het respect van hun leerlingen te verdienen, waardoor de waardering voor hun werk afhankelijker werd van dagelijkse interacties en prestaties.

Terwijl al mijn vertellers, die tijdens de decennia rond de laatste eeuwwisseling nog actief waren in het onderwijs, getuige waren van de onderwaardering die het lerarenberoep teisterde, maakten sommige leerkrachten bewust de keuze om zich niet actief te mengen in het debat over onderwaardering. De ervaringen van deze leerkrachten aan de zijlijn van het debat worden besproken in de volgende paragraaf.

Bewust niet deelnemen aan het debat

Tijdens mijn boeiende gesprek met Eric, een bevlogen leerkracht geschiedenis, esthetica en cultuurwetenschappen die in 1994 begon met lesgeven in de O-L-V-Humaniora, verloopt alles uiterst soepel. Eric beantwoordt mijn vragen op een beknopte maar doelgerichte manier, zonder uit te wijken naar overbodige details. Hoewel het interview nog geen halfuur bezig is, heb ik het merendeel van mijn vragen al gesteld. Tot nu toe heeft Eric voornamelijk gesproken over zijn positieve ervaringen in het onderwijs, waaruit duidelijk naar voren komt dat hij veel waardering heeft gekregen van zowel leerlingen als ouders. Ik besluit echter het gespreksonderwerp te veranderen en te vragen naar zijn perspectief op de onderwaardering die het lerarenberoep soms te verduren kreeg.

Eric benadrukt zijn positie kort en krachtig: ‘Ikzelf had er geen last van’. Hij heeft echter wel opgemerkt dat het onderwijs vaak negatief werd afgebeeld in de media en de schuld kreeg van alles wat er misgaat in de samenleving. Een reactie die hem stoorde, was: ‘Hoe, leren ze dat niet in school?’ Eric beschrijft

¹⁸⁰ [Maria], persoonlijk interview, 6 december 2022.

¹⁸¹ [Cornelis], persoonlijk interview, 13 februari 2023.

dit als een spijtige perceptie en legt uit dat individuele leerkrachten niet verantwoordelijk zijn voor het niveau, aangezien de overheid bepaalt welke eindtermen en normen gehanteerd worden. Hoewel Eric erkent dat er een deel van de maatschappij is dat het onderwijs onterecht negatief bekijkt, benadrukt hij dat hij er zelf geen last van had.

Wanneer ik hem vraag of het onderwerp van onderwaardering wel ter sprake is gekomen onder zijn collega's, antwoordt hij snel: 'Daar blijf ik bewust van weg. Van dat soort gesprekken, probeer ik mij zoveel mogelijk weg te houden.' Het beschrijft vervolgens hoe hij zijn vrije momenten buiten het lesgeven doorbracht door koffie te drinken met collega's en te kaarten tijdens de middagpauze. 'Ik zit heel weinig in de leraarskamer, omdat daar heel veel geklaagd wordt', voegt hij eraan toe. Hoewel hij zich bewust is van de mogelijke impact op de samenwerking met collega's, kiest hij ervoor om zich volledig af te schermen van klagerige leerkrachten. 'Daar blijf ik van weg. Daar doe ik niet aan mee', benadrukt hij nogmaals. Daarnaast vermijdt hij het onderwerp ook door geen onderwijsmagazines te lezen. Hij richt zich alleen op het lezen van actualiteit en vakliteratuur. Hoewel hij begrijpt dat sommige collega's wellicht last hebben van een gevoel van onderwaardering, kan hij hier persoonlijk niet over meepraten en kiest hij ervoor om enkel zijn eigen perspectief te delen.

Na een veertig minuten begint ons gesprek langzaam uit te doven. Eric aarzelt voordat hij een laatste anekdote deelt. 'Ik krijg die respons wel van: "Ah mijn dochter vindt het fijn met u in de klas." En dat is fijn. Dat is des mensen dat ge dat als aangenaam ervaart', voegt hij toe. 'Voor anderen geldt dat misschien niet, maar ik kan alleen voor mijn eigen winkel spreken. Ik voel voldoende waardering. Anders blijf ik het niet doen.' Zijn focus op waardering en het koesteren van positieve feedback van leerlingen en ouders weerspiegelt zijn intrinsieke motivatie en tevredenheid als leerkracht.

Het verhaal van Eric illustreert de complexiteit van waardering in het lerarenberoep. Terwijl sommigen worstelden met gevoelens van onderwaardering, had Eric zijn eigen manier gevonden om zich te wapenen tegen het negatieve en zijn waardering te cultiveren. Zijn vastberadenheid om voldoening te vinden in zijn werk en zijn vermogen om te focussen op positieve interacties tonen de veerkracht en passie die nodig zijn om als leerkracht te gedijen.

Besluit: Hoe ervaren leerkrachten waardering van de maatschappij?

Uit de analyse van enerzijds mijn interviews en anderzijds de artikelen uit het onderwijsmagazine *Klasse*, blijkt dat leerkrachten sinds de jaren negentig een collectief gevoel hadden ondergewaardeerd te worden door de maatschappij. Dit gevoel werd veroorzaakt door verschillende factoren, zoals het negatief imago van het onderwijs in de media, kritische ouders met hoge verwachtingen, juridisering van het onderwijs en toenemende eisen aan leerkrachten. Bovendien ergerden mijn vertellers zich aan het collectieve beeld in de maatschappij dat ze weinig zouden werken, terwijl ze juist veel tijd besteedden aan lesvoorbereidingen, verbeterwerk en buitenschoolse activiteiten. Veel leerkrachten ervoeren het gevoel dat ze doorheen de jaren harder moesten werken, maar steeds minder erkenning kregen, wat demotiverend werkte. Ondanks het feit dat grootschalige enquêtes rond de laatste eeuwwisseling aantoonde dat de maatschappij het lerarenberoep wel waardeerde, bleef het gevoel van onderwaardering bij leerkrachten aanwezig.

Een mogelijke verklaring voor dit gevoel van onderwaardering is te vinden in de manier waarop leerkrachten de veranderingen in de maatschappij ervaren. De voortdurende wijzigingen in de samenleving, inclusief de veranderende houding van jongeren ten opzichte van leerkrachten, vereisen van leerkrachten steeds nieuwe benaderingen en bijscholing. Hoewel deze veranderingen het leerproces konden verbeteren, werden ze soms als een last gezien. Daarnaast kregen leerkrachten te maken met nieuwe taken die hen afleidde van hun kernopdracht, namelijk lesgeven. Vervolgens zorgde het opkomende individualisme in de samenleving voor conflicten tussen enerzijds competitie

en prestatie en anderzijds het pedagogische perspectief. Leerkrachten moesten jongeren voorbereiden op een maatschappij waarin prestatiegericht werken overheerst, terwijl tegelijkertijd de waardering voor leerkrachten afnam doordat leerlingen en ouders meer bezig waren met hun eigen bescherming.

Echter, niet iedereen wenste deel te nemen aan het debat van onderwaardering van het lerarenberoep. Eric illustreerde dit door bewust afstand te nemen van geklaag en negatieve gesprekken. Zijn keuze toonde zijn vastberadenheid om zijn werkplezier en positieve instelling te behouden.

Algemeen besluit

Deze meesterproef heeft als doel een dieper inzicht te verwerven in de ervaringen van leerkrachten in het katholiek secundair onderwijs tussen 1958 en 2008. Door hun verhalen te ontrafelen en te analyseren, heb ik getracht een uniek perspectief te bieden op hoe waardering werd beleefd in de context van het lerarenberoep. Deze constructie van het begrip 'waardering' is gebaseerd op de waardevolle inzichten en ervaringen van vijftien leerkrachten die gedurende vele jaren hun hart en ziel hebben toegewijd aan de vorming van jonge geesten.

Mijn onderzoek naar de ervaringen van leerkrachten met waardering van diverse partijen, waaronder collega's, directies, ouders, leerlingen en de maatschappij, heeft enkele interessante bevindingen opgeleverd. Allereerst kwam ik tot de vaststelling dat de ervaring van waardering niet verschilde op basis van het geslacht van de leerkracht. Het leek er ook niet van af te hangen welk geslacht de partij had die erkenning uitte. Volgens mijn vertellers was het vooral de persoonlijkheid van een leerkracht die een doorslaggevende rol speelde bij het ervaren van waardering.

In het begin van mijn onderzoeksperiode was er nog een onderscheid tussen jongens- en meisjesscholen in katholieke secundaire scholen, tot aan het einde van de twintigste eeuw. Oorspronkelijk hadden katholieke jongensscholen voornamelijk mannelijke leerkrachten, terwijl meisjesscholen vooral vrouwelijke leerkrachten hadden. Vanaf de jaren zestig werd het lerarenkorps echter gemengd, waarbij mannelijke lekenleerkrachten begonnen les te geven op meisjesscholen en vrouwelijke lekenleerkrachten op jongensscholen. De intrede van mannelijke lekenleerkrachten in meisjesscholen ging gepaard met veel aanzien van de aanwezige zusters. Ze werden soms zelfs voorzien van een eigen lerarenkamer, gebakjes en warme maaltijden. Ondanks deze privileges verliep de samenwerking tussen mannelijke en vrouwelijke collega's vanaf het begin zeer aangenaam. Collegiale vriendschappen speelden een belangrijke rol in het gevoel van waardering. Deze waardering voor elkaars werk uitte zich onder andere in een positieve samenwerking, wat leidde tot meer zelfvertrouwen en expertise op het vakgebied. Niettemin waren er leerkrachten die zich onvoldoende gewaardeerd voelden door hun collega's; vooral technische regenten voelden zich ondergewaardeerd door enkele licentiaten van vakken die oorspronkelijk hoog aanzien genoten.

De hulp en erkenning van collega's speelden een cruciale rol voor startende leerkrachten, aangezien zij steun nodig hadden om zelfvertrouwen te ontwikkelen. Ook van hun directies hadden zij deze steun en erkenning nodig. Echter, gedurende de tweede helft van de twintigste eeuw slaagden directies er niet in om hun personeel adequaat te ondersteunen. Pas aan het einde van de vorige eeuw werden beginnende leerkrachten ondersteund met introductieprogramma's, pedagogische hulp of toegewezen mentoren. Directies hadden verschillende manieren om waardering te tonen, zoals het geven van feedback, het toevertrouwen van extra verantwoordelijkheden, het benoemen van talenten en het luisteren naar de behoeften van hun personeel.

Echter, vanaf de jaren zestig nam de bureaucratisering van het onderwijs toe, waardoor directies vaak tijd en ruimte ontbraken om inspirerende leiders te zijn. In de daaropvolgende decennia kreeg vooral het belang van de school vaak voorrang boven de individuele behoeften van de leerkrachten, wat resulteerde in een verminderd gevoel van steun en waardering.

In dezelfde periode begonnen leerkrachten zich ook steeds minder gesteund te voelen door de ouders van hun leerlingen. Voordien boden ouders een onvoorwaardelijke steun aan leerkrachten, zonder dat er ook maar iemand dacht aan tegenspraak. Vanaf de jaren zestig vond er echter een verschuiving plaats. Mondige, hoogopgeleide ouders begonnen steeds vaker hun eisen te stellen en hun kritiek op de expertise van leerkrachten te uiten. Deze ontwikkeling ondermijnde de waardering voor het lerarenberoep. Bovendien werd de besluitvorming van klassenraden steeds vaker betwist, waarbij

ouders zelfs dreigden juridische stappen te ondernemen en advocaten in te schakelen. Interessant genoeg delen mijn vertellers uitsluitend negatieve ervaringen met betrekking tot de groeiende ouderparticipatie in het onderwijs. Toch moeten we erkennen dat er ongetwijfeld ook voordelen waren verbonden aan ouderraden die zich inzetten om de educatie van jongeren te bevorderen. Desondanks waren er leerkrachten die wel positieve ervaringen deelden over hun communicatie met ouders. Zij ervoeren waardering in de vorm van vriendelijke woorden van erkenning voor hun begeleiding van de kinderen.

Leerkrachten benadrukten dat zij de meeste waardering voor hun werk ontvingen in het begeleiden van hun leerlingen. Vanaf de jaren zestig streefden leerkrachten in het katholiek onderwijs ernaar om opvoeders te zijn die de persoonlijke vrijheid en groei van de leerlingen wilden bevorderen. Dit resulteerde in een informele en liefdevolle benadering om een band met leerlingen op te bouwen. De waardering kwam tot uiting in de prestaties van de leerlingen en de interesse die zij toonden in het vak van de leerkracht. Het was echter opmerkelijk dat leerlingen hun waardering zelden mondeling uitten tijdens hun middelbare schooltijd. Vaak kwam de appreciatie voor het werk en de inzet van de leerkrachten pas achteraf, wanneer zij onverwachts oud-studenten tegenkwamen.

Vanaf de jaren negentig voltrok zich een opmerkelijke ommekeer in de manier waarop leerkrachten waardering ervoerden. Rond de overgang naar het nieuwe millennium begonnen steeds meer leerkrachten te worstelen met gevoelens van onderwaardering. Deze onderwaardering werd toegeschreven aan de maatschappij, die een negatief beeld van leerkrachten schetste in de media, kritiek uitte via online platforms en opmerkingen maakte over leerkrachten die als profiteurs werden gezien, met te veel vakanties en slechts twintig uur werk per week. Hoewel sociologische studies aantoonde dat de maatschappij Vlaamse leerkrachten wel degelijk waardeerde voor hun werk en erkende dat het beroep van leerkrachten veeleisend was, bleven leerkrachten kampen met gevoelens van onderwaardering.

Gedurende de laatste decennia van de vorige eeuw werden leerkrachten geconfronteerd met talrijke maatschappelijke veranderingen in het onderwijs, die mogelijk een rol speelden in het gevoel van onderwaardering waarmee leerkrachten kampten. De opkomst van internet en multimedia bracht aanzienlijke veranderingen teweeg in de manier van lesgeven, waarvoor leerkrachten zich voortdurend moesten bijscholen. Bovendien onderging de onderwijsstructuur regelmatig wijzigingen, waarbij geleidelijk aan de taken van leerkrachten verzwaaarden. Ondanks deze veranderingen ervoeren leerkrachten echter niet de nodige extra waardering voor hun inzet, wat een demotiverend effect had. Naast de reeds voortdurende behoefte aan bijscholing op inhoudelijk en didactisch vlak, werd het extra administratieve werk gezien als een last die het leerkrachten steeds moeilijker maakte om zich te richten op de kern van hun beroep: het begeleiden van jongeren en het lesgeven.

In de onderwijswereld begonnen vanaf de jaren negentig ervaringen van onderwaardering breed te worden gedeeld via het lerarenmagazine *Klasse*. Dit magazine bood enerzijds inzicht in de kenmerken van onderwaardering en deelde anderzijds tips om het lerarenberoep te herwaarderen. Hoewel het moeilijk te meten is in welke mate dit effect had, riep het massale delen van informatie over onderwaardering ook gevoelens van onderwaardering op bij leerkrachten die er voorheen persoonlijk geen last van hadden. Het magazine speelde dus een rol in het delen van zorgen die in het onderwijsveld leefden, maar bracht waarschijnlijk nog meer gevoelens van onderwaardering teweeg, waardoor het een breed debat werd dat uitgebreid werd besproken in de onderwijswereld en de publieke media.

Opmerkelijk in mijn onderzoek was het fenomeen waarbij leerkrachten vaak een collectief verhaal deelden. Ik merkte op hoe mijn vertellers individuele ervaringen op een vergelijkbare manier

beleefden. Ze deelden hun persoonlijke verhalen, maar verbonden deze direct met een collectief discours, wat tot uiting kwam in een verschuiving van een 'ik'- naar een 'wij'-verhaal. Bovendien deelden ze collectieve herinneringen, die niet noodzakelijk historisch correct waren, zoals de herinneringen aan leerkrachten die in een niet zo ver verleden een hoog aanzien zouden hebben genoten. Dit illustreert hoe verhalen gekleurd kunnen worden door een collectief discours. Het collectieve perspectief leek zo de individuele ervaringen van leerkrachten te beïnvloeden en te verweven met een bredere narratieve context.

In essentie kan gesteld worden dat de waardering die leerkrachten gedurende de periode tussen 1958 en 2008 ontvingen, een complex samenspel is van diverse actoren. Hoewel geen eenduidige definitie gegeven kan worden van wat 'waardering' voor een leerkracht inhield, heeft dit onderzoek getracht om licht te werpen op de verschillende manieren waarop leerkrachten waardering hebben ervaren gedurende hun loopbaan.

Bovendien fungeerde waardering als een tweesnijdend zwaard. Collega's, directies, leerlingen, ouders en de maatschappij konden zowel de meest ondersteunende als de meest destructieve werkomstandigheden creëren in het professionele leven van leerkrachten. Het is niet mogelijk om te stellen dat waardering van de maatschappij louter negatief werd ervaren en dat waardering van leerlingen enkel positief was. Alle leerkrachten hebben zowel positieve als negatieve ervaringen gehad met waardering vanuit de verschillende actoren die waardering uitten.

In conclusie kan worden gesteld dat de ervaringen met waardering complex en veelzijdig zijn. Het is een dynamisch proces dat beïnvloed wordt door persoonlijke kenmerken, collectieve discourses en de interactie met verschillende partijen. Het is essentieel om deze diversiteit in gedachten te houden bij het bespreken en bevorderen van waardering in het onderwijs, zodat leerkrachten de ondersteuning en erkenning ontvangen die ze verdienen in hun waardevolle bijdrage aan de samenleving.

Om een breder begrip te krijgen op de waardering van leerkrachten, kan deze casestudy worden uitgebreid met het onderzoek van tijdschriften of documenten van vakbonden die specifiek gericht zijn op leerkrachten in het secundair onderwijs. Bijvoorbeeld, de Christelijke Landelijke Beroepsvereniging van het Onderwijzend en Besturend Personeel van het Technisch Onderwijs in België (CCPET), de Christelijke Unie van personeelsleden bij het Rijksonderwijs (CURO) en de Christelijke Centrale van het Personeel bij het Vrij Middelbaar en Normaalonderwijs (CVMNO), die vanaf 1973 een gezamenlijk tijdschrift uitbrachten en in 1993 fuseerden tot de Christelijke Onderwijscentrale (COC).

Daarnaast kan dit onderzoek worden uitgebreid door niet alleen te focussen op het katholiek secundair onderwijs. Het is mogelijk dat leerkrachten van andere onderwijstypes, zoals kleuteronderwijs, lager onderwijs, gemeenschapsonderwijs, kunstonderwijs, buitengewoon onderwijs... een andere perceptie hebben van het begrip 'waardering'. Bovendien kan het interessant zijn om ook niet-katholieke tijdschriften, zoals bijvoorbeeld *Tribune*, het tijdschrift voor leden van ACOD, te onderzoeken.

Ten slotte is het raadzaam om het cultuurhistorisch onderzoek door te trekken naar het heden. Ik moedig onderwijssociologen aan om de huidige waardering van het lerarenberoep in kaart te brengen en mogelijke aanbevelingen te doen om het beroep te herwaarderen. Door het vergelijken van historische trends met de huidige situatie kunnen waardevolle inzichten worden verkregen en kunnen beleidsaanbevelingen worden gedaan om de waardering van leerkrachten te verbeteren. Met deze aanbevelingen kunnen onderzoekers een dieper inzicht krijgen in de evolutie van waardering binnen het lerarenberoep en mogelijke manieren identificeren om de waardering van leerkrachten te versterken.

Een ballon vol waardering: een kleine teruggeefactie

Met het advies van historica Tinne Claes in gedachten, besloot ik om iets terug te geven aan mijn vertellers, maar ook aan hun collega's. Ik wilde waardering tonen aan leerkrachten en andere mensen die zich met toewijding inzetten voor het onderwijs. Daarom bedacht ik een speciaal gebaar: het verspreiden van een klein gedichtje aan een ballon, een geschenk gevuld met woorden van waardering. Die bezorgde ik in de lerarenkamers van viio Tongeren en het Heilig-Hartinstituut in Heverlee. Een bescheiden gebaar, maar met de intentie om de inzet, toewijding en passie van de leerkrachten te eren. Ik wilde hun laten weten dat hun werk gewaardeerd wordt en dat hun inspanningen niet onopgemerkt blijven. Mogen deze ballonnen met hun gedichtje een bron van inspiratie zijn, een herinnering aan de waarde van waardering en de onschatbare rol die leerkrachten vervullen.

De Waarde van Waardering

In de stroom van het leven, vol inzet en kracht,
 verlangen we allen naar waardering, dag en nacht.
 Iedereen heeft het wel eens begeerd,
 een bevestiging dat ons werk wordt geëerd.

Met toewijding en passie zet je stappen voort,
 beloofd met een dankbaar woord.
 Het herinnert je dat je inzet ertoe doet,
 dat je blijft presteren, vol goede moed.

Met geduld en wijsheid, ondersteun je jonge geesten,
 en bied je begeleiding bij ieders queeste.
 Niet iedere student zal het beweren,
 maar weet dat we je inzet enorm waarderen.



Beste lezer,

In het kader van mijn masterproef heb ik een historisch onderzoek uitgevoerd naar de waardering van het lerarenberoep. Ik heb hierbij de hulp ingeschakeld van enkele (voormalige) leerkrachten van jullie school. Als blijk van dank voor hun inzet en die van hun collega's, heb ik dit gedichtje geschreven.

Als je geïnteresseerd bent in mijn onderzoek, nodig ik je uit om onderstaande QR-code te scannen voor meer informatie.

Hartelijke groeten,
 Alexander Ghysens



Afbeelding van flyer met gedichtje

Bibliografie

Bronnen

Gedrukte archivalische bronnen

'Aanzien werd afzien: de herwaardering van de leraar'. *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, nr. 18 (1991): 4-10.

'De school van een millennium'. *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, nr. 101 (2000): 2-9.

'Leugens over leraars'. *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, nr. 125 (2002): 4-9.

Bulletin van het Ministerie van onderwijs. Brussel: Ministerie van onderwijs, 1958-1984.

Callewaert, Rodolf. "Het schoolmeestertype in onze Zuid-Nederlandse literatuur". *Christene School*, 3 januari 1959.

Christene School: ledenblad van het COV Verbond van de christelijke onderwijzers, 1958-1984.

Coens, Daniël. 'Brief van onderwijsminister'. *Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*, nr. 1 (1990).

Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde, 1958 – 2008.

Mondelinge bronnen

[Anne]. Persoonlijk interview, 23 februari 2023.

[Christine]. Persoonlijk interview, 13 februari 2023.

[Cornelis]. Persoonlijk interview, 13 februari 2023.

[Eric]. Persoonlijk interview, 6 maart 2023.

[Guido]. Persoonlijk interview, 14 februari 2023.

Jaak. Persoonlijk interview, 3 maart 2023.

Karel. Persoonlijk interview, 8 maart 2023.

[Liliane]. Persoonlijk interview, 16 februari 2023.

[Linda]. Persoonlijk interview, 2 maart 2023.

[Maria]. Persoonlijk interview, 6 december 2022.

[Martine]. Persoonlijk interview, 27 februari 2023.

[Nicole]. Persoonlijk interview, 20 februari 2023.

[Roger]. Persoonlijk interview, 28 februari 2023.

[Rosa]. Persoonlijk interview, 6 december 2022.

[Simone]. Persoonlijk interview, 14 februari 2023.

Literatuur

- Abrams, Lynn. 'Memory'. In *Oral History Theory*, 2nd edition., 78-105. London ; New York: Routledge, 2016.
- . *Oral History Theory*. 2nd edition. London ; New York: Routledge, 2016.
- Aelterman, Antonia, Jef Verhoeven, Isabel Rots, en Ina Buvens. 'De maatschappelijke waardering van leraren in Vlaanderen en de opvattingen van de publieke opinie over hun opdracht'. *Pedagogische Studiën* 84 (2007): 3-19.
- Aelterman, Antonia, Jef Verhoeven, Isabel Rots, Ina Buvens, Nadine Engels, en Peter Van Petegem. *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press, 2002.
- Aspfors, Jessica, en Terese Bondas. 'Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community'. *Teachers and Teaching* 19, nr. 3 (10 januari 2013): 243-59.
- Beyen, Marnix. *De taal van de geschiedenis: hoe historici lezen en schrijven*. Leuven: Universitaire pers Leuven, 2019.
- Björk, Lisa, Johanna Stengard, Mia Söderberg, Eva Andersson, en Gunilla Wastensson. 'Beginning teachers' work satisfaction, self- efficacy and willingness to stay in the profession: a question of job demands-resources balance?' *Teachers and Teaching* 25, nr. 8 (5 november 2019): 955-71.
- Brunetti, Gerald J., en Susan H. Marston. 'A trajectory of teacher development in early and mid-career'. *Teachers and Teaching* 24, nr. 8 (9 juli 2018): 874-92.
- Christens, Ria, Greet De Neef, en Luc Vints. *100 jaar Heilig-Hartinstituut Annuntiaten Heverlee: geschiedenis van een school en een congregatie*. Heverlee: Annuntiaten, 1994.
- Claes, Tinne. *Zaad Zonder Naam: Een biografie van de spermabank*. Tielt: Lannoo, 2022.
- Cook, Hera. 'From Controlling Emotion to Expressing Feelings in Mid-Twentieth-Century England'. *Journal of Social History* 47, nr. 3 (2014): 627-46.
- De Greef, Jolien. 'Juffrouwen, moeders en voorbeeldige katholieken: Onderzoek naar ervaringen van vrouwelijke lekenleerkrachten in het Heilig-Hartinstituut te Heverlee van 1945 tot 1975'. Katholieke Universiteit Leuven, 2019.
- De Maeyer, Jan, en Paul Wynants. *Katholiek onderwijs in België: identiteiten in evolutie 19de - 21ste eeuw*. Averbode: Halewijn, 2016.
- Deneire, Alexia, Peter Van Petegem, en David Gijbels. 'TALIS 2008: Onze leerkrachten vandaag'. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2008.
- Deneire, Alexia, Jan Vanhoof, Jerich Faddar, en Peter Van Petegem. 'TALIS 2013: Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders'. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2013.
- Depaepe, Marc, Frank Simon, en Maurits De Vroede. *Geen trede meer om op te staan*. Pelckmans, 1993.
- Depaepe, Marc, en Sarah Van Ruyskensvelde. 'De "katholieke pedagogiek" in België: Bloei en ondergang van een normatieve benadering'. In *Katholiek onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw*, 327-42. Averbode: Halewijn, 2016.
- Depaepe, Marc, en Marc Vervenne. *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press, 2013.
- Fendler, Lynn. 'New Cultural Histories'. In *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions*, onder redactie van Tanya Fitzgerald, 1-17. Springer International Handbooks of Education. Singapore: Springer, 2019.
- Garbett, Dawn, en Lynn Thomas. 'Developing inter-collegial friendships to sustain professional wellbeing in the academy'. *Teachers and Teaching* 26, nr. 3 (12 oktober 2020): 295-306.
- Gu, Qing. 'The role of relational resilience in teachers' careerlong commitment and effectiveness'. *Teachers and Teaching* 20, nr. 5 (2 september 2014): 502-29.



- Hargreaves, Andy. 'The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues'. *International Journal of Educational Research* 35, nr. 5 (2001): 503-27.
- Harjunen, Elina. 'How do teachers view their own pedagogical authority?' *Teachers and Teaching*, 2009.
- Janssenswillen, Paul, en Lies Van Rompaey. 'De leraar: een roeping?' In *Katholiek Onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw*, 383-422. Averbode: Halewijn, 2016.
- Kwanten, Godfried. 'Een stem in het kapittel: Inhoud en grenzen van de participatie'. In *Katholiek onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw*, 423-36. Averbode: Halewijn, 2016.
- Lombaerts, Herman. 'Het gekantelde onderwijsmodel: Ontvoogding en verzelfstandiging na 1958'. In *Katholiek Onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw*, 343-54. Averbode: Halewijn, 2016.
- Lowe, Geoffrey, Christina Gray, Peter Prout, Sarah Jefferson, en Therese Shaw. 'Still keen and committed: piloting an instrument for identifying positive veteran teachers'. *Teachers and Teaching* 25, nr. 4 (28 mei 2019): 418-33.
- Newberry, Melissa, en Yvonne Allsop. 'Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study'. *Teachers and Teaching* 23, nr. 8 (27 juli 2017): 863-80.
- Packer, Martin J. *The Science of Qualitative Research*. 2de dr. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- Pirotte, Jean. 'De heilige, de ridder en de ster van het moment: Veranderende rolmodellen voor jongeren'. In *Katholiek onderwijs in België: Identiteiten in evolutie 19de-21ste eeuw*, 355-81. Averbode: Halewijn, 2016.
- Portelli, Alessandro. 'What makes oral history different'. In *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and meaning in oral history*, 358. New York: State University of New York Press, 1991.
- Ravitch, Sharon M., en Nicole M. Carl. *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. 2de dr. Los Angeles: SAGE Publications, 2021.
- Reyniers, Nele, en Pieter Verstraete. 'Radicale breuk, continuïteit of geleidelijke evolutie? Naar een geschiedenis van het Belgisch/Vlaamse staatstoezicht van het onderwijs 1850-2009'. *Die Keure*, nr. 1 (2018): 111-21.
- Sewell, William H. *Logics of History: Social Theory and Social Transformation*. Chicago: University of Chicago, 2005.
- Summerfield, Penny. 'Oral History as an Autobiographical Practice'. *Miranda*, nr. 12 (24 februari 2016).
- Tuytens, Melissa, en Geert Devos. 'The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement'. *Teachers and Teaching* 23, nr. 1 (2017): 6-24.
- Van Droogenbroeck, Filip, Bram Spruyt, Jessy Siongers, Dimokritos Kavadias, Hélène Lemblé, en Balder Bongaerts. 'TALIS 2018 Vlaanderen'. Vrije Universiteit Brussel, 2020.
- Van Rompaey, Lies. *Strijd voor waardering: het COV van 1893 tot 1983*. Antwerpen: Garant, 2003.
- Velázquez, Mirelsie. 'Lessons from the Past: Listening to Our Stories, Reading Our Lives: The Place of Oral Histories in Our Lives'. In *Handbook of Historical Studies in Education: Debates, Tensions, and Directions*, onder redactie van Tanya Fitzgerald, 1-13. Springer International Handbooks of Education. Singapore: Springer, 2019.
- Veldman, Ietje, Wilfried Admiraal, Jan Van Tartwijk, Tim Mainhard, en Theo Wubbels. 'Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students'. *Teachers and Teaching* 22, nr. 8 (30 juni 2016): 913-26.
- Vos, Louis. 'Flemish Nationalism, New Left, and Beyond The Student Movement at Leuven University (1960s-1970s)'. In *Student Revolt, City, and Society in Europe: From Middle Ages to the Present*, 376-92. New York: Routledge, 2018.
- White, Hayden. *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. JHU Press, 1975.



Yow, Valerie. “‘Do I Like Them Too Much?’: Effects of the Oral History Interview on the Interviewer and Vice-Versa”. *The Oral History Review* 24, nr. 1 (1 juli 1997): 55-79.

Digitale informatie

Hugo, Cammaer. “VIII, VRIJ, INNOVATIEF & INTERACTIEF ONDERWIJS, TONGEREN (2006-HEDEN)”. ODIS, 23/10/2007. <https://www.odis.be/hercules/toonORG.php?taalcode=nl&id=28975>.

“Regina Pacis”. Onderwijs in Tongeren, vroeger en nu, 11/09/2017. <https://onderwijsintongeren.wordpress.com/2017/09/11/regina-pacis/>.

Abstract

Onze hedendaagse samenleving, die competitief en prestatiegericht is, legt een grote druk op leerkrachten. Sinds de jaren 1960 zijn de verwachtingen van de maatschappij ten opzichte van het onderwijs enorm gestegen, maar leerkrachten ervaarden niet dat ze daarvoor meer waardering kregen. Integendeel, de laatste decennia hebben leerkrachten aangegeven dat ze het gevoel hebben ondergewaardeerd te worden door de samenleving. Dit is opmerkelijk, aangezien sociologisch onderzoek heeft aangetoond dat Vlamingen wel degelijk waardering hadden voor leerkrachten en beseften dat het een veeleisend beroep was. Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar de kloof tussen het gevoel van waardering en de werkelijke waardering van de samenleving. Bovendien zijn er maar weinig onderzoeken gepubliceerd waarin de stem van de leerkrachten naar voren komt. Daarom heb ik onderzocht hoe leerkrachten waardering ervaarden. In mijn masterproef, getiteld *De Waarde van Waardering: Onderzoek naar de ervaringen van waardering van leerkrachten in het secundair onderwijs in België van 1958 tot 2008*, heb ik de ervaringen van vijftien leerkrachten onderzocht en vergeleken met het discours in de schaarse beschikbare bronnen die de stem van de leerkrachten vertegenwoordigen.

De belangrijkste bronnen in dit onderzoek waren de interviews met (voormalige) leerkrachten van het Heilig-Hartinstituut in Heverlee en viio Tongeren. Deze interviews boden een waardevolle mogelijkheid om de persoonlijke perspectieven van leerkrachten op een treffende manier te belichten. Mondelinge geschiedenis binnen de context van onderwijsgeschiedenis biedt de mogelijkheid om aandacht te schenken aan een verleden dat vaak in stilte is gehuld en waarover archieven zelden tastbare bronnen bevatten. In mijn zoektocht naar hoe leerkrachten waardering voor hun beroep ervaarden, ben ik niet op zoek gegaan naar feiten die de realiteit weergeven, maar naar een diversiteit aan perspectieven over het begrip 'waardering'. Hierbij spelen ervaringen, emoties en herinneringen die samenhangen met het leraarschap een cruciale rol.

De hoofdstukken in mijn masterproef volgen een chronologische opbouw, waarbij de verhalen in de eerste vier hoofdstukken voornamelijk betrekking hebben op de jaren zestig, zeventig en tachtig en de verhalen in het laatste hoofdstuk gericht zijn op de recentere periode. In het eerste hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de manier waarop leerkrachten waardering ervaarden van hun collega's. Hierbij wordt speciale aandacht besteed aan de samenwerking tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, die sinds de jaren 1960 steeds vaker in een gemengd lerarenkorps lesgeven. De volgende twee hoofdstukken gaan over de waardering die leerkrachten kregen van hun directies en van de ouders van leerlingen. Leerkrachten ervaarden hierbij een opmerkelijke evolutie, waarbij beide groepen in de loop van de onderzochte periode meer de leerlingen gingen steunen, in tegenstelling tot de eerdere onvoorwaardelijke steun die ze ontvingen. Deze evolutie kan voornamelijk worden gekoppeld aan de opkomst van een mondige, hoogopgeleide bevolking en een toenemende bureaucratisering van het onderwijs vanaf de jaren zestig. Het vierde hoofdstuk werpt een licht op de manier waarop leerlingen waardering toonden voor hun leerkrachten. De overwegend positieve verhalen benadrukken het belang van leerlingwaardering als een waardevolle bron van energie voor leerkrachten. Ten slotte wordt de opkomst van het debat over onderwaardering in de jaren 1990 belicht. Door middel van discoursanalyse van het lerarenmagazine *Klasse* en getuigenissen van leerkrachten wordt de beleving van onderwaardering in het onderwijsveld weergegeven.

In conclusie kan worden gesteld dat de ervaringen betreffende waardering complex en veelzijdig zijn. Het is een dynamisch proces dat wordt beïnvloed door diverse persoonlijke kenmerken, collectieve discourses en de interactie met verschillende partijen. Het gevoel van waardering is geen statisch gegeven, maar eerder een samenspel van individuele beleving en bredere maatschappelijke context.

Bijlagen

Ik heb ervoor gekozen om mijn bijlagen van transcripties en geïnformeerde toestemming niet rechtstreeks in mijn meesterproef op te nemen, maar wel in een apart document. Deze beslissing is genomen met het oog op het waarborgen van de privacy van de vertellers en het minimaliseren van het risico op identificatie.

De bijlagen die ik bij mijn onderzoek heb verzameld, bevatten mogelijk gevoelige informatie en persoonlijke herinneringen van de vertellers. Het is van het grootste belang dat hun privacy te allen tijde wordt beschermd en dat er geen risico is op ongewenste identificatie. Door de bijlagen in een apart document te plaatsen, kan ik strikte controle uitoefenen over wie toegang heeft tot deze informatie. Hierdoor kan ik het document met de bijlagen selectief delen met degenen die daadwerkelijk toestemming hebben om deze informatie te bekijken, bijvoorbeeld mijn begeleiders of examinatoren.