

**TOR 2004/15**

**Van autoritaire schoolmeesters  
tot democratische leraren.**

**De evolutie van autoritarisme bij  
Vlaamse leerkrachten tussen 1953-2002**

DIMOKRITOS KAVADIAS & JESSY SIONGERS

Vakgroep Politieke Wetenschappen – Vakgroep Sociologie  
Onderzoeksgroep TOR



Vrije Universiteit Brussel

Paper voor de Elfde Sociaal-Wetenschappelijke Studiedagen

Amsterdam

22 & 23 April 2004

*Work in progress – gelieve niet te citeren zonder toestemming van de auteurs*

# **Van autoritaire schoolmeesters tot democratische leraren.**

## **De evolutie van autoritarisme bij Vlaamse leerkrachten tussen 1953-2002.**

DIMOKRITOS KAVADIAS & JESSY SIONGERS

dkavadia@vub.ac.be      jessy.siongers@vub.ac.be

Vrije Universiteit Brussel

### **Abstract:**

Een democratische politieke cultuur veronderstelt de aanwezigheid van competente burgers in het politiek systeem. In onze laatmoderne samenlevingen hebben scholen de taak jongeren op te voeden tot verantwoordelijke burgers. Voorgaand onderzoek heeft reeds aangetoond dat ook leerkrachten een sleutelrol vervullen in dit socialisatieproces. De attitudes van leraren hebben een afzonderlijke invloed op de politiek relevante attitudes van hun leerlingen. Het is bijgevolg belangrijk te weten of leerkrachten democratisch zijn ingesteld.

In de huidige bijdrage komen de attitudes van de leerkrachten aan bod. Het is echter ook onze bedoeling de evolutie te schetsen die deze attitudes hebben doorgemaakt. Hiertoe zal een Belgische steekproef van leraren lager en secundair onderwijs van Stein Rokkans Seven Nation Study uit 1953 (n=400), en uit 2002 (n=486) gebruikt worden. We beperken onze analyses tot de studie van autoritarisme. De evolutie van autoritarisme zal worden beschreven op basis van cross-sectionele analyses.

De analyses zullen worden uitgevoerd in drie stappen. De eerste fase spitst zich toe op de beschrijving van evoluties in de sociale achtergrond alsook in de bestudeerde houding van leerkrachten. Geheel in de lijn van de verwachtingen wijzen de eerste resultaten er op dat de leerkrachten geëvolueerd zijn van sterk autoritair naar democraat. Vervolgens bekijken we mogelijke subdimensies binnen het autoritarismeconcept. Leraren zijn vooral minder autoritair geworden op het vlak van politiek autoritarisme, terwijl de evolutie in 'educatief autoritarisme' minder sterk is. We eindigen met de vraag naar een mogelijke manier waarop autoritarisme zich vertaalt in de klaspraktijk.

*“Het is moeilijk te geloven welk een argumentatiekracht en welsprekendheid er uitgaat van een stok uit wilgen- of notelaarshout, zeker wanneer die bediend wordt door een man die een glaasje tweeel had gedronken!”*

*[Henri Forir (1784-1862) over zijn eerste kennismaking met de leerkracht, in Depaepe 1999: 87]*

## 1 Inleiding

Kinderen en jongeren worden systematisch, dag in dag uit, naar een speciaal ontworpen instelling gevoerd, waarin ze worden blootgesteld aan de invloeden van leerprofessionals. Ze leren er stukje bij beetje de geldende spelregels. De Franse socioloog Emile Durkheim was een van de eersten om het sociaal karakter van dergelijke groeiprocessen te benadrukken. Hij was ook een van de eersten om ze te omschrijven als ‘socialisatie’. Hiermee bedoelde hij dat samenlevingen ervoor zorgen dat op de een of andere manier individuen normen en waarden meekrijgen. Pas na het aanleren van specifieke gedragsregels en opvattingen worden mensen een onderdeel van een ‘sociaal lichaam’ (Durkheim 1925).

Socialisatie kan worden opgevat als het proces waardoor leden van een gemeenschap geconfronteerd worden met de gangbare vormen van sociale controle binnen die samenleving. Alle samenlevingen sturen het gedrag van hun leden. Deze onderhuidse controle lost immers het klassieke Hobbesiaans ordeprobleem op. Zonder coördinatie of controle wordt het samenleven van mensen een energieverblindende en gewelddadige zaak. De vorm van deze controle kan zoals ons inleidend citaat illustreert echter sterk verschillen volgens tijd en plaats. Voor wie vijftig jaar geleden op de schoolbanken zat was deze controle vrij tastbaar, en zelfs pijnlijk voelbaar. We zouden derhalve kunnen stellen dat we vijftig jaar geleden veeleer te maken hadden met een duidelijk zichtbare externe controle. Destijds werd de socialisering veruitwendigd in het haast fysieke gezag van de sturende instanties. In onze huidige democratische samenlevingen gebeurt de socialisering veel onopvallender en heeft de externe controle plaats geruimd voor een interne modus van controle (Elchardus 2002).

In tegenstelling tot hetgeen ideaaltypische beschrijvingen van socialisatie of controle zouden kunnen suggereren is de overgang van een meer externe naar een interne modus van controle nog steeds niet helemaal doorgevoerd. Er worden nog steeds allerlei hervormingen doorgevoerd om beter aan deze nieuwe modus te voldoen. Toch is de overgang in het hedendaagse onderwijslandschap reeds frappant. De gemiddelde duur

van de voltijdse onderwijsdeelname is toegenomen en levenslang leren wordt de norm.

In dit proces verandert de rol van alle betrokkenen bij het onderwijsproces. In deze bijdrage willen we een tipje van de sluier lichten bij een van deze betrokkenen, met name de docenten. Een democratische politieke cultuur veronderstelt de aanwezigheid van competente burgers in het politiek systeem. Scholen hebben de taak jongeren op te voeden tot verantwoordelijke burgers. Voorgaand onderzoek heeft reeds aangetoond dat ook leerkrachten een sleutelrol vervullen in dit socialisatieproces. De attitudes van leraren hebben een afzonderlijke invloed op de politiek relevante attitudes van hun leerlingen. Het is bijgevolg belangrijk te weten of leerkrachten democratisch zijn ingesteld. We willen in deze bijdrage een antwoord zoeken op de volgende onderzoeksvragen:

1. Is de huidige generatie leerkrachten autoritair te noemen in vergelijking met de generatie die in de jaren '50 vorige eeuw voor de klas stond?

Autoritarisme is een veelzijdig concept. Het verwijst onder meer naar een harde houding tegenover afwijkende meningen, een onderdanige houding tegenover politiek leiderschap, maar ook naar interpersoonlijke gezagsrelaties en opvoedingsidealen (Adorno et al. 1969). Onze tweede vraag peilt naar mogelijke verschillen in subdimensies.

2. Zien we in de laatste 50 jaren verschillen tussen de verschillende soorten items in autoritarisme? En tenslotte:

3. Zien we verschillen in opvattingen over de aanpak van leerlingen naargelang de graad van autoritarisme?

Om deze vragen te beantwoorden gebruiken we een Belgische steekproef van leraren lager en secundair onderwijs van Stein Rökkans *Seven Nation Study* uit 1953 (n=400) alsook een steekproef uit 2002 (n=486).

In de volgende paragrafen wordt eerst stilgestaan bij de algemene maatschappelijke evolutie in mogelijke vormen van sociale controle (paragraaf 2) en de mogelijke consequenties voor het onderwijs (paragraaf 3). Op basis van deze evolutieschetsen, zullen we tevens de drie onderzoeksvragen beter kaderen. Vervolgens worden de verschillende datasets gepresenteerd (paragraaf 4). In een vijfde paragraaf worden de twee generaties docenten vergeleken op het vlak van autoritarisme en pedagogische doelstellingen. De resultaten worden ter discussie gesteld in de laatste paragraaf (paragraaf 6).

## 2 Het maatschappelijk canvas. Verschuivingen in sociale controle

Het is een sociologisch truïsme te stellen dat onze samenlevingen een aantal grondige veranderingen meemaakten sinds 1950. Vooral de laatste drie decennia maken de sociale wetenschappen regelmatig melding van een aantal nieuwe tendensen in onze samenleving. Eén daarvan is de vaststelling dat tradities hun vanzelfsprekendheid verliezen. Het vervagen van dergelijke tradities wordt op verschillende domeinen waargenomen: in het bepalen van de levensloop van mensen, in het kiesgedrag van personen, ... We hebben vandaag het gevoel dat we ons leven zelfstandig richting geven (Beck 1992; Giddens 1991). Daarnaast wordt ook wel eens het einde van de grote verhalen aangekondigd. Het is voor iemand die spreekt vanuit een bepaalde leer of vanuit een bepaalde ideologie vandaag moeilijker om met gezag en geloofwaardigheid te spreken dan vijftig jaar geleden. Verder stellen we in verschillende onderzoeken vast dat mensen tegenwoordig bijzonder veel moeilijkheden ervaren om te handelen naar vastgelegde normen en regels (Elchardus et al. 1999; Elchardus & Siongers 2001; Elchardus 2002).

De weerzin tegen gezagsinstanties die regels en normen opleggen is dan ook groot. Het handelen, denken en voelen van de mensen wordt duidelijk minder gestuurd door traditie, bevel en gezag. Onderhandeling en beïnvloeding nemen gedeeltelijk de plaats in van macht en bevel (De Swaan 1989). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat onze samenleving gradueel overschakelt naar een andere wijze waarop sociale controle wordt uitgeoefend (Bernstein 2001; Elchardus 2002).

Destijds was de socialisering ondubbelzinnig en zichtbaar. De afgrenzing tussen wat moest worden beschouwd als cultureel hoogstaand en gemeen, tussen belangrijk en onbelangrijk was streng en duidelijk. Vandaag is men met betrekking tot dat soort onderscheidingen tolerant en onduidelijk. Wie zich al te opvallend opwerpt als een (extern) socialiserende instantie wordt onmiddellijk paternalisme aangewreven (Pattijn 2003). Dit betekent echter niet dat sociale controle onbestaand is. Integendeel, de controle op het individuele gedrag vormt nog steeds een niet-aflatende zorg van overheid en gemeenschap. Maar hetgeen de huidige vormen van gedrags-coördinatie kenmerkt is het onderhuidse karakter. Men verwacht dat mensen “zichzelf in de hand hebben”. De controle op het individuele gedrag wordt bijgevolg onrechtstreeks uitgeoefend via allerlei mechanismen van socialisering en beïnvloeding. En het medium waardoor deze controle wordt uitgeoefend is symbolisch

van aard (Elchardus 2002). De karwats wordt vervangen door het woord. Deze gedachte is niet nieuw. We vonden ze immers al verwoord bij de 'founding fathers' van de sociologie (Durkheim 1968; Elias 1987; Parsons 1968).

In de huidige manier waarop sociale controle wordt uitgeoefend spelen traditie, bevel, externe dwang of schaarste volgens slechts een zeer beperkte rol. Ze steken de kop op in zeer uitzonderlijke omstandigheden. Gedrag wordt minder bijgestuurd door externe sancties, maar des te meer door gevoelens, overtuigingen, en kennis die elk individu in zijn opvoeding heeft eigen gemaakt. De interne sanctioneringen blijken aan belang te winnen. Deze evolutie vormt geen alleenstaand feit, maar hangt naar alle waarschijnlijkheid nauw samen met de toenemende alfabetisering en onderwijsgraad van de bevolking (Parsons 1971).

Zoals radicale individualiserings- en detraditionaliseringsthesen aangeven, wordt van individuen, wel veel meer dan vroeger verwacht dat zij keuzes maken. De inspanningen van verschillende maatschappelijke instellingen om die keuzes te controleren en te sturen zijn echter eveneens toegenomen. Die controle gebeurt veel subtieler dan vroeger. Hij heeft niet langer betrekking op de beslissing zelf, maar op factoren die het keuzeproces van binnenuit sturen: de smaken, opvattingen, emoties, motivaties, informatie, kennis, vaardigheden... Het individu kiest, maar de alternatieven waaruit wordt gekozen zijn al voor-geprogrammeerd. De samenleving geeft het individu meer keuzevrijheid, maar gaat trachten die keuzes te beïnvloeden door de vorming van factoren die die keuze bepalen (Elchardus 2002). Twee instanties die hierbij van cruciaal belang zijn, zijn het onderwijs en de massamedia. We beperken ons hier tot het onderwijs.

### 3 Het schoolse kleurenpalet. De inkleuring van controle door scholen

#### 3.1 De rol van Scholen in de vestiging van sociale controle

In navolging van Durkheim besteedde de onderwijssociologie zeer veel aandacht aan het aspect van vorming, opvoeding of zo men wil 'sociale controle' binnen de scholen. (Parsons 1959; Dreeben 1968; Karabel & Halsey 1977). Deze aandacht is overigens niet zonder controverse gebleven. De kritische analyses in het verlengde van Foucault wezen immers op het machtsaspect dat verbonden was aan sociale controle (Donald 1993; McLaren 1994). Scholen werden

aangewezen als instellingen die via hun disciplinaire regime de bestaande machtsverhoudingen reproduceerden (Freire 1996; Bourdieu & Passeron 1999).

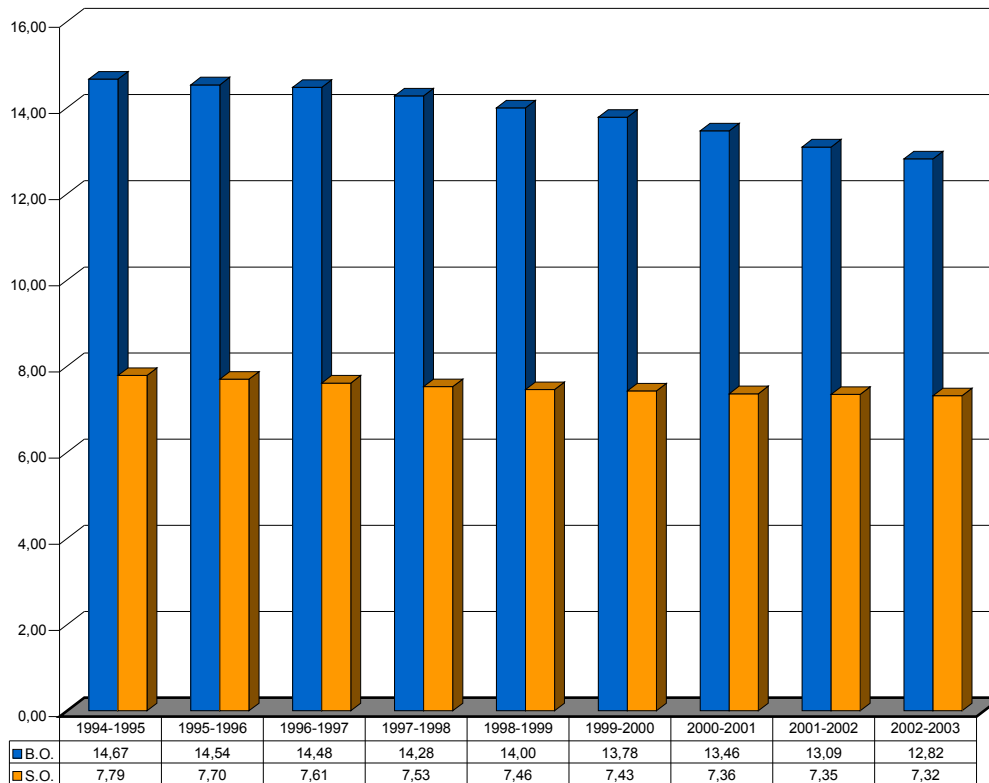
Toch kunnen we de term sociale controle ook op een 'neutrale' manier trachten te gebruiken. Er is immers ook een constructieve kant aan sociale controle. Naast de gedragscoördinerende functie, is het ook een mechanisme dat mogelijkheden biedt aan de actoren om hun eigenschappen ten volle te ontplooiën in het sociale veld. Dit dubbele karakter van schoolse socialisatie en sociale controle werd vrij scherp geanalyseerd door Bernstein (1975). Een van de voorbeelden die Bernstein aanhaalt is het leren schrijven bij kinderen. Schrijven vereist de nodige fysieke (motorische) zelfbeheersing en vormt op zichzelf ook een mechanisme waarop verwachtingen en eisen worden overgedragen op een kind. Maar het leren schrijven behelst niet enkel disciplineren. Na de initiële disciplinerende fase biedt het een ongekende mogelijkheid tot ontplooiing (Bernstein 1977).

Kortom, socialisatie confronteert ons met de gangbare vormen van sociale controle in onze samenleving. En op school neemt dit de vorm aan van een dubbele proces van 'ontplooiing' en 'disciplineren' onder de hoede van "leer-krachten".

Zoals in het vorige paragraaf werd aangegeven is de vorm, de modus van controle naar alle waarschijnlijkheid sterk veranderd. Op korte termijn zien we reeds indicaties die wijzen naar een toenemend belang van zelfsturing. Voor wat het onderwijs betreft vertaalt zich dat naar pedagogieën die (externe) sancties radikaal verwerpen. Deze reformpedagogieën waren een halve eeuw geleden slechts een minderheid (cf. C. Freinet, R. Steiner of A.S. Neil), maar winnen aan populariteit. We hoeven slechts te denken aan het belang dat wordt gehecht aan de Rechten van het Kind (cf. Korczak) of aan de toenemende aandacht voor elk individueel kind.

Dit vertaalt zich ook naar wijzigingen in omkadering en inhoud van het onderwijsproces. In het kader van de nieuwe zorgtaken bijvoorbeeld, neemt het aantal leerkrachten per leerling toe. Dit laatste is vooral merkbaar in het basisonderwijs (zie figuur 1). Belangrijk daarbij is dat deze verschuiving niet alleen toe te schrijven is aan demografische factoren, zoals het dalende aantal leerlingen maar dat in deze periode ook het aantal leerkrachten jaarlijks toeneemt.

FIGUUR 1. EVOLUTIE VAN HET AANTAL LEERLINGEN PER LEERKRACHT (EQUIVALENT FULLTIME TEWERKGESTELDE) IN HET BASIS EN SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN (1995-2002)



Daarnaast werden er ook inhoudelijk nieuwe objectieven gesteld. Onderwijs wordt niet langer beperkt tot het overdragen van cognitieve elementen maar richt zich nu ook op het cultiveren van houdingen, emoties en sociale vaardigheden. Denken we maar aan de vakoverschrijdende eindtermen die in het Vlaamse onderwijs hun intrede gemaakt hebben. Onderwijs moet dan ook aandacht schenken aan de ontwikkeling van maatschappelijke attitudes en dient af te stappen van vakgerichte benaderingen en zal meer leerlinggericht moeten werken.

Gegeven het belang van leerkrachten in ons onderwijsbestel is het primordiaal te weten of leerkrachten inderdaad geëvolueerd zijn van autoritaire schoolmeesters tot democratische leraren. We verwachten bijgevolg dat de huidige generatie leerkrachten minder autoritair zijn ingesteld dan hun voorgangers (Hyp.1).



### 3.2 Leerkrachten en sociale controle

Hoewel het onderzoek naar politiek relevante houdingen van leerkrachten vrij schaars is, vinden we al onderzoeksresultaten bij de studies in navolging van *The authoritarian personality* van Adorno en collega's (1950). Levinson en Schemerhorn (1951) wijzen er immers op dat de leerkrachten uit hun onderzoeksgroep conservatiever –meer autoritair- waren dan andere beroepsgroepen. Leerkrachten kenmerkten zich als het ware door het strakker vasthouden aan gezagsgetrouwheid en conservatieve nationalistische waarden.

Deze vaststellingen werden gedeeltelijk ondersteund door Europese onderzoeksbevindingen uit dezelfde periode. Op initiatief van Stein Rokkan organiseerde de Organization for Comparative Social Research (Oslo) in 1953 een survey bij leerkrachten uit 7 landen (Aubert, Fischer & Rokkan 1954). De analyse van Albinski op de autoritarisme-items bij de leerkrachten leidde grosso modo tot de vaststelling dat leerkrachten nogal conformistisch en autoritair zijn (Albinski 1959)<sup>1</sup>. Een decennium later werden overigens dezelfde conclusies getrokken bij een onderzoek naar de democratistische attitudes van leraren in opleiding en ervaren leraren in de Verenigde Staten. Leraren onthouden zich van politieke meningsvorming en zijn zelf conservatief te noemen. De fixatie op gezag en meer specifiek op gezag over kinderen zou ervoor zorgen dat ze niet democratisch zijn ingesteld (Weiser & Hayes 1966; Zeigler 1966). Ook deze geschriften moeten weer in hun culturele context gezien worden. Farnen en Meloen wijzen erop dat historische voorbeelden altijd aangegeven hebben dat binnen het onderwijs, steeds de heersende ideologie wordt gepromoot (Farnen & Meloen 2000). Leerkrachten zijn bijgevolg sterk conformistisch maar gaan wel mee met hun tijd.

Recenter onderzoek in Vlaanderen schetste de leerkrachten als een groep met een heel apart attitudinaal profiel. Een algemene beschrijving van hun maatschappelijke opvattingen en houdingen wijst uit dat het gaat om een groep die sterker beantwoordt aan het burgerschapsideaal van de late moderniteit (Elchardus et al. 1999; Lawn 1996). Dit profiel werd omschreven als een vreemde combinatie van houdingen: leerkrachten hechten enerzijds veel belang aan regelvastheid, stiptheid, netheid, orde en op het belang van conventies, maar anderzijds ook aan solidariteit, openheid, creativiteit, zelfontplooiing en tolerantie (Elchardus et al. 1999). Ze combineren als het ware een milde vorm van

---

<sup>1</sup> Er zijn weliswaar verschillen vast te stellen naar leeftijd, sekse, religiositeit en verstedelijking. Deze zouden echter niet wegnemen dat de leerkracht als cultuuroverdrager vooral conformistisch is en de nadruk legt op gezagsgetrouwheid, conformiteit en autoriteit.

autoritarisme of gezagsgetrouwheid met een relatief progressieve maatschappelijke betrokkenheid.

Leerkrachten combineren maatschappelijk progressieve attitudes met attitudes in functie van een ordelijke klasomgeving. Autoritarisme is echter een houding die beide combineert: nl. politiek conservatisme en interpersoonlijk gezag. We verwachten dat de politieke component in de loop van de laatste 50 jaren sterker is afgenomen dan de interpersoonlijke gezagscomponent (Hyp. 2).

### 3.3 Opvoedingsstijlen en autoritarisme

Onderzoek naar onderwijseffectiviteit wijst ons reeds geruime tijd op de centrale rol die de onderwijzer of leraar vervult in het bijbrengen van vaardigheden of kennis (Reynolds, Teddlie & Creemers 2003). De concrete interactie tussen lerende en leraar binnen klasverband blijkt immers essentieel voor het leerproces. En hierbij laten de handelingen en opvattingen van leraren soms gewilde, maar vaak ook onbedoelde sporen na op de psyche van het kind (Jackson 1968; Rosenthal & Jacobsen 1968).

Leraren vervullen niet alleen een essentiële rol in de overdracht van kennis, maar staan evengoed in voor de vorming van waarden of bij de overdracht van smaken, opvattingen en politiek relevante houdingen. Uit recent onderzoek blijkt dat een autoritaire attitude bij de leerkrachten zich ook vertaalt in een hogere mate van autoritarisme bij de leerlingen (Elchardus, Kavadias & Siongers 1998; Kavadias 2001). Voor een democratische politieke cultuur is het bijgevolg belangrijk dat de socialisatie-agenten attitudes vertonen die deze politieke cultuur schragen (Easton & Dennis 1980; Lipset 1981).

Leerkrachten brengen waarschijnlijk niet expliciet deze autoritaire visie over bij hun leerlingen. Ze ventileren slechts zelden conservatieve of autoritaire opvattingen, maar behouden een neutrale ingesteldheid (Zeigler 1966). Naar alle waarschijnlijkheid veruitwendigt hun houding zich in hun pedagogische aanpak of in hun visie op inspraak van de leerlingen.

We verwachten dan ook dat de mate van autoritarisme bij leerkrachten verband houdt met hun pedagogische aanpak. Autoritaire leerkrachten zullen sneller steunen op externe controle en restrictief staan ten aanzien van inbreng door / inspraak van leerlingen. (Hyp 3.)

#### 4 Het stilleven. Gegevens van leraren in Vlaanderen

We willen deze onderzoeksvragen beantwoorden door beroep te doen op enerzijds de originele OCSR-data van 1953. Daarnaast heeft de vakgroep sociologie (VUB) een survey uitgevoerd bij ervaren leerkrachten in 2002. In de gehanteerde vragenlijst werden een aantal van de originele autoritarisme-items van 1953 gebruikt in de toenmalig gangbare vorm.

In de eerste plaats ‘recycleren’ we de gegevens van de *Seven Nation study* uit 1953 (Aubert, Fischer & Rokkan 1954; Jacobson 1954; Leplae 1955; Leplae 1956; Rokkan 1976). Dit onderzoek werd georganiseerd door de Organization for Comparative Social Research (Oslo) in België, Duitsland, Frankrijk, Nederland, Noorwegen, het Verenigd Koninkrijk en Zweden. Voor het Belgische luik werd een steekproef van 300 onderwijzers (lager onderwijs) en 100 leerkrachten (secundair onderwijs) mondeling bevroegd. De steekproef werd gestratificeerd naar taalgroep (Nederlandstalig, Franstalig), sekse en verstedelijkingsgraad (Leplae 1955)<sup>2</sup>.

De afgenomen vragenlijst bevatte zowel achtergrondgegevens als een selectie van een variante op de F-schaal voor autoritarisme (Sanford 1950). Daarnaast werd aan de hand van open vragen gepeild naar het prestige van het eigen beroep, de pedagogische doelstellingen die ze belangrijk vinden of kwaliteiten die ze trachten na te streven bij hun leerlingen. Deze antwoorden werden door het onderzoeksteam achteraf gehercodeerd naar gesloten categorieën.

TABEL 1. STEEKPROEFKADER BELGISCHE DATA OCSR 7 NATION STUDY 1953 (N=400) – AANTALLEN (%)

	Franstalig		Nederlandstalig	
	Ruraal	Stedelijk	Ruraal	Stedelijk
Man	43 (10,8)	51 (12,8)	61 (15,3)	41 (10,3)
Vrouw	42 (10,5)	62 (15,5)	61 (15,3)	39 (9,8)
	85	113	122	80

Een tweede reeks van gegevens werd verzameld tijdens het schooljaar 2001-2002 en kaderde in een onderzoek omtrent leerlingenparticipatie in het secundair onderwijs (De Groof 2003). Daartoe werden in 59 scholen de leerlingen uit het 2e en 4e jaar secundair onderwijs en hun leerkrachten bevroegd. Opdat het onderzoek representatief zou zijn voor het Vlaamse onderwijslandschap werd bij het trekken van de steekproef rekening gehouden met het onderwijsaanbod naar leerjaar<sup>3</sup>; het onderwijsnet<sup>4</sup>, en het onderwijsaanbod naar vorm<sup>5</sup>. Binnen die scholen

<sup>2</sup> De vragenlijsten werden afgenomen door getrainde interviewers. We beschikken vooralsnog niet over de toenmalige populatiegegevens om na te gaan in welke mate deze bereikte aantallen overeenkomen met de werkelijke verdeling van de kenmerken in de leerkrachtenpopulatie.

<sup>3</sup> Middenscholen; bovenbouwscholen; scholen die alle graden aan bieden.

<sup>4</sup> Vrij onderwijs, gemeenschapsonderwijs; officieel gesubsidieerd onderwijs

<sup>5</sup> Scholen met alleen ASO en/of A-stroom; scholen die BSO- & TSO-richtingen aanbieden, en/of met A- en/of B-stroom; restcategorie met andere combinaties aan onderwijsvormen

werden minstens 3 klassen toevallig geselecteerd<sup>6</sup>. Naast de leerlingen werden ook de leerkrachten schriftelijk bevraagd in dit onderzoek<sup>7</sup>.

De leerkrachten die in dit onderzoek werden bevraagd, geven bijgevolg allen les in het secundair onderwijs. Wel omvat deze databank zowel de universitair geschoolde leerkrachten als leerkrachten die hun diploma behaalden aan een hogeschool (de zgn. regenten), als leerkrachten die een getuigschrift pedagogische bekwaamheid behaalden aan een centrum voor volwassenenonderwijs. In totaal namen 486 leerkrachten deel aan dit onderzoek.

De vroegste gegevens berusten op een steekproef van Belgische leerkrachten, gestratificeerd naar taal. De recente gegevens berusten enkel op Vlaamse data. In de vergelijkingen gebruiken we de gehele steekproef uit 1953 omdat de verschillen tussen Nederlandstalige en Franstalige leerkrachten marginaal tot onbestaand zijn op het vlak van achtergrond, houdingen en pedagogische doelstellingen (Leplae 1955). Hetzelfde geldt voor de verschillen tussen onderwijzers en leerkrachten uit het secundair onderwijs, ook deze bleken niet significant.

## 5 De close up. Analyse

### 5.1 Evolutie van het onderwijsstelsel

Bestaand historisch-pedagogisch onderzoek uit België schetst ons een vrij speciaal beeld van wie de onderwijzers en leerkrachten waren in de 18<sup>de</sup> en 19<sup>de</sup> eeuw. Mannelijke onderwijzers kwamen vooral uit lagere sociale strata en zochten in het leraarsberoep een mogelijke manier voor opwaartse sociale mobiliteit. Bij vrouwen lag de situatie anders. Hier was het onderwijzersberoep een van de mogelijkheden voor vrouwen uit de burgerij om betaalde arbeid te verrichten (voor het huwelijk althans) (Depaepe 1999; Devroede 1999). Het professioneel ethos dat onder meer in publicaties voor onderwijzers werd gecultiveerd was er een van missionaris. Onderwijzen was geen ambt, maar wel een “grootse heilige zending” (Bosmans-Hermans 1978)<sup>8</sup>.

---

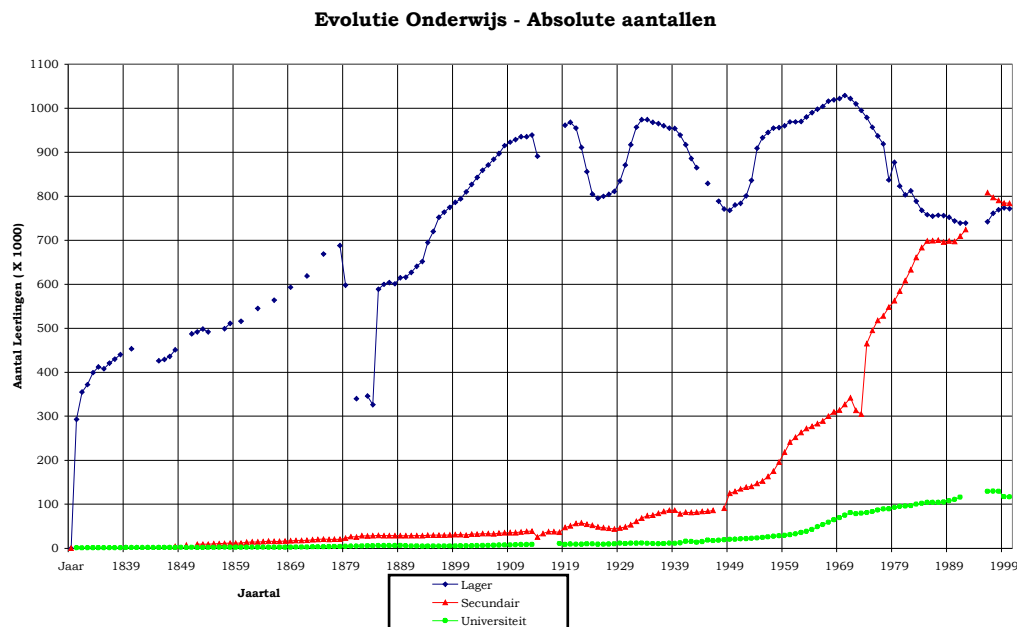
<sup>6</sup> Bij de selectie dienden alle aangeboden leerjaren en alle onderwijsvormen vertegenwoordigd te zijn.

<sup>7</sup> Aan het schoolhoofd werden voor elke betrokken klas drie vragenlijsten meegegeven voor leerkrachten die aan deze leerlingen les gaven: een vragenlijst voor de klastitularis; een vragenlijst voor een leerkracht die taal- of cultuurvakken doceert (in ASO)/ een vragenlijst voor een leerkracht algemene vakken (in BSO & TSO), en een vragenlijst voor een leerkracht die wetenschappen of wiskunde doceert (in ASO)/ een vragenlijst voor een leerkracht technische of meer praktijkgerichte vakken (in BSO & TSO).

<sup>8</sup> Van de onderwijzer verwachtte men naast onberispelijk gedrag ook een aantal eigenschappen waaronder vroomheid, naastenliefde, moraliteit, nauwgezetheid, geduld, zachtmoedigheid, liefde voor kinderen, vaderlandsliefde, behoorlijk uiterlijk, goed ontwikkeld verstand, inzicht in de leerstof, kennis van de ontwikkeling van het kind, methodologische en didactische vaardigheden (Bosmans- Hermans 1978).

De jaren '50 vormen in de Belgische onderwijsgeschiedenis een scharnierpunt. De tweede schoolstrijd (1954-1958) werd bijgelegd in een schoolpact dat de basis vormde voor de expansie van het onderwijs. Het pact consacreeerde voor België de naoorlogse moderniseringstendens die men in alle West-Europese landen terugvindt. Men groepeerde de voorheen versnipperde onderwijsbevoegdheden en erkende de noodzaak voor modern onderwijs ter wille van de economische en technologische vooruitgang. Zodoende beperkte het pact de pedagogische vrijheid via een minimaal gemeenschappelijk vakkenpakket en een relatieve gelijkvormigheid in lestijden en methoden. Tevens verhief het de intentie tot democratisering van het onderwijs tot officieel consensusvertoog (Tyssens & Simon 1999).

FIGUUR 2. EVOLUTIE VAN HET AANTAL LEERLINGEN IN HET BASIS, SECUNDAIR & UNIVERSITAIR ONDERWIJS IN BELGIË (1830-2000)



Bronnen: Lager Onderwijs: Minten et al. 1991; Depaepe et al. 1993; Minten et al. 1996; Secundair & Hoger Onderwijs: Nationaal Instituut voor de Statistiek (eigen bewerking) .

In deze periode werd voornamelijk de basis gelegd voor de expansie van het secundair onderwijs (cf. fig 2). Voor het gehele onderwijssysteem bracht deze fase een verdergaande professionalisering van het beroep mee. Onze eerste survey werd afgenomen voor deze 'take off', terwijl de tweede na een terugval en de federalisering en de daarmee gepaard gaande herstructurering van het onderwijslandschap werd afgenomen.

## 5.2 Sociale achtergrond

De vragen die we ons stellen naar enerzijds de mate van autoritarisme bij de leerkrachten en anderzijds de mogelijke verschuivingen in de modus van sociale controle draaien beide rond veranderingen in de opvattingen van leerkrachten. Deze opvattingen kunnen deels mede gevormd worden door de sociale achtergrond van de betrokkenen. Een eerste stap in het begrijpen van mogelijke verschillen bestaat uit de schets van de sociale achtergrondkenmerken van de leerkrachten uit 1953. Deze zal dan worden vergeleken met de huidige groep leraren in opleiding en ervaren leerkrachten.

Een eerste indicator voor achtergrond van 1953 is de opleiding die de leerkrachten gevolgd hebben. De eigen gevolgde opleiding van respondenten laat niet veel verrassingen zien. De meeste onderwijzers hebben ten hoogste normaalschool gevolgd, terwijl de meeste leraren secundair een universitair diploma op zak hebben. Het enige uitzonderlijke element is de aanwezigheid van leerkrachten met een doctoraat (17% in het secundair onderwijs).

TABEL 2. OPLEIDINGSNIVEAU VAN DE ONDERWIJZERS EN LERAREN VAN 1953 (N=400) AANTALLEN & KOLOMPERCENTAGES VOLGENS SEKSE.

	Onderwijzers (n=300)				Leraren secundair (n=100)			
	Man		Vrouw		Man		Vrouw	
Geen antwoord	7	(5,3%)	6	(3,6%)	3	(4,7%)	2	(5,6%)
Ten hoogste Normaalschool	117	(88,6%)	152	(90,5%)	0		0	
Ten hoogste Regentaat	7	(5,3%)	8	(4,8%)	12	(18,8%)	15	(41,7%)
Kandidaten - licentiaten	1	(0,8%)	2	(1,2%)	36	(56,3%)	15	(41,7%)
Doctoraat	0		0		13	(20,3%)	4	(11,1%)
	132		168		64		36	

Voor wat de religieuze identiteit van de onderwijzers en leerkrachten betreft, vallen we terug op twee mogelijke indicatoren: de levensbeschouwelijke zelfomschrijving en het aantal respondenten behorende tot een religieuze orde.

TABEL 3. LEVENSBESCHOUWELIJKE ZELFOMSCHRIJVING VAN DE ONDERWIJZERS EN LERAREN VAN 1953 (N=400) AANTALLEN & KOLOMPERCENTAGES VOLGENS SEKSE.

	Onderwijzers (n=300)				Leraren secundair (n=100)			
	Man		Vrouw		Man		Vrouw	
Geen antwoord	4	(3,0%)	3	(4,7%)	7	(4,2%)	1	(2,8%)
Katholiek	106	(80,3%)	52	(81,3%)	140	(83,3%)	28	(77,8%)
Protestant	0		1	(1,6%)	0		3	(8,3%)
Niet gelovig	22	(16,7%)	8	(12,5%)	21	(12,5%)	4	(11,1%)
	132		168		64		36	

Het tijdsgewricht waarin deze vragenlijst werd afgenomen lijkt een periode met onwankelbare zekerheden. Ongeveer 8 op de 10 respondenten noemde zichzelf katholiek. In de steekproef zaten tevens 25 (6%) leden van een mannelijke en 41 (10%) van een vrouwelijke religieuze orde.

TABEL 4. LEVENSBECHOUWELIJKE ZELFOMSCHRIJVING VAN DE LEERKRACHTEN SECUNDAIR ONDERWIJS VAN 2002 (N=454) AANTALLEN & KOLOMPERCENTAGES VOLGENS SEKSE.

	Leraren secundair (n=454)	
	Man	Vrouw
Geen antwoord	2 (1,2%)	6 (2,1%)
Gelovig katholiek, die regelmatig naar de kerk gaat	34 (19,9%)	43 (14,8%)
Gelovig katholiek, die niet vaak naar de kerk gaat	51 (29,8%)	121 (41,6%)
Iemand die twijfelt, maar toch min of meer christelijk is	27 (15,8%)	56 (19,2%)
Vrijzinnig	23 (13,5%)	29 (10,0%)
Onverschillig/niet gelovig	33 (19,3%)	29 (10,0%)
Andere	1 (0,6%)	7 (2,4%)
	171	291

Voor de recentere datum beschikken we slechts over de levensbeschouwelijke zelfidentificatie voor leerkrachten uit het secundair onderwijs.

In 1953 waren er slechts marginale verschillen tussen de onderwijzers en leerkrachten op het vlak van levensbeschouwing. Het verschil met 2002 is frappant, maar tevens uitvoerig gedocumenteerd. Deze secularisering wordt duidelijk geïllustreerd door de verschuiving van circa 80% leerkrachten die zich in 1953 als katholiek beschouwden naar 54% in 2002 (50% bij mannen en 55% bij vrouwen).

Voor de steekproef van 1953 beschikken we over een beperkt aantal indicatoren van de sociaal-economische achtergrond van de respondenten. Er werd wel gepeild naar het beroep van de vader van de respondenten, maar de categoriën waartoe de antwoorden werden gehercodeerd zijn slechts onder voorbehoud vergelijkbaar met hetgeen we in recentere surveys gebruiken. De vraag bevat tevens een groot aandeel ontbrekende antwoorden (ongeveer 33%).

TABEL 5. BEROEPSSTATUUT VAN DE VADER VAN DE ONDERWIJZERS EN LERAREN VAN 1953 (N=400) AANTALLEN & KOLOMPERCENTAGES VOLGENS SEKSE.

	Onderwijzers (n=300)		Leraren secundair (n=100)	
	Man	Vrouw	Man	Vrouw
Geen antwoord	39 (29,6%)	66 (39,3%)	22 (34,3%)	12 (33,3%)
Handenarbeider	36 (27,3%)	36 (21,4%)	10 (15,6%)	0
Bediende	29 (22,0%)	33 (19,6%)	13 (20,3%)	5 (13,9%)
Leerkracht	25 (18,9%)	12 (7,1%)	8 (12,5%)	4 (11,1%)
Kleine zelfstandige / handelaar	3 (2,3%)	16 (9,5%)	2 (3,1%)	6 (16,7%)
Grote zelfstandige / vrije beroepen	0	5 (3,0%)	9 (14,1%)	9 (25,0%)
	132	168	64	36

Uit deze cijfers blijkt alvast dat vrouwen een meerderheid vormden in het basisonderwijs, terwijl ze slechts een derde van het effectief uit het secundair onderwijs vormden. Daarnaast zijn ook de verschillen duidelijk naar achtergrond tussen enerzijds onderwijzers (meer uit arbeidersmilieu) en leraren secundair (meer vaders met vrije beroepen, zelfstandigen), en anderzijds tussen mannen en vrouwen. De onderwijzeressen, maar vooral de vrouwelijke leerkrachten secundair onderwijs komen doorgaans uit gezinnen die hoger op de sociale ladder staan<sup>9</sup>. Een groot deel van de mannelijke leraars komt waarschijnlijk ook uit gezinnen met meer cultureel dan economisch kapitaal. De vader is ofwel bediende of was zelf leerkracht.

In vergelijking tot 1953 bestaat het onderwijzend personeel in 2002 voornamelijk uit vrouwen. In januari 2003 was 72% van het lerarencorps in het lager onderwijs vrouw, in het secundair onderwijs was dit 57% (MVG 2003).

TABEL 6. BEROEPSSTATUUT VAN DE VADER VAN LERAARS UIT HET BASISONDERWIJS (KLEUTER- EN LAGER ONDERWIJS) EN SECUNDAIR ONDERWIJS VAN 2003 (AFGESTUDEERD AAN DE LERARENOPLEIDING 1997 OF 2001)(N=2187; MISSING=43): AANTALLEN & KOLOMPERCENTAGES VOLGENS SEKSE

	Leraren basisonderwijs (n=1182)				Leraren secundair onderwijs (n=1005)			
	man		vrouw		man		vrouw	
Arbeider	24	(23,5%)	319	(29,5%)	112	(31,6%)	166	(25,5%)
Bediende	30	(29,4%)	346	(32,0%)	101	(28,5%)	211	(32,4%)
Statutair ambtenaar	18	(17,6%)	76	(7,0%)	34	(9,6%)	51	(7,8%)
Leerkracht	22	(21,6%)	143	(13,2%)	56	(15,8%)	115	(17,7%)
Zelfstandige/vrij beroep	8	(7,8%)	196	(18,1%)	51	(14,4%)	108	(16,6%)
Totaal	102		1080		354		651	

In de bevraging van 2002 werd er niet gepeild naar het beroepsstatuut van de ouders. Wat betreft het beroepsstatuut van de ouders van leerkrachten, baseren we ons daarom op een dataset die in 2003 werd verzameld bij eerstejaarsstudenten en pas afgestudeerden uit de lerarenopleidingen (Matheus, Siongers & Van den Brande 2004). We selecteerden in deze dataset de personen die op het moment van de bevraging als leerkracht waren tewerkgesteld. Anno 2003 blijkt het aandeel kinderen van bedienden (bedienden + statutaire ambtenaars) nog toegenomen. De verschillen tussen mannen en vrouwen en tussen leraars uit het basisonderwijs en leraars uit het secundair onderwijs naar beroepsstatuut van de vader is echter vrijwel volledig verdwenen. Zowel bij mannen als vrouwen, bij leraars in het basisonderwijs als bij leraars uit het secundair onderwijs komt ongeveer 40% uit een gezin

<sup>9</sup> Dit neemt niet weg dat de vrouwen gemiddeld minder verdienen dan hun mannelijke collega's. In de survey werd de salarissen opgedeeld in 8 categorieën van gelijke grootte. Vrouwen scoren gemiddeld bijna 1 inkomenscategorie lager, na controle voor leeftijd en onderwijsniveau waarin les wordt gegeven.



waarvan de vader bediende of statutair ambtenaar was (uitgezonderd leerkracht)<sup>10</sup>.

We kunnen samenvatten dat drie belangrijke evoluties de instroom in het lerarenberoep kenmerken: feminisering, secularisering en een stijgende toetrede van de nieuwe middenklasse.

### 5.3 Pedagogische opvattingen

De kernactiviteit van scholen bestaat uit de professionele activiteit van leerkrachten. Deze leerkrachten laten zich vooral leiden door hetgeen men ook wel ‘praktijktheorieën’ noemt (Beijaard 1994). Deze vormen een mengmoes van didactische inzichten en eigen opvattingen over goed lesgeven. Ze volgen doorgaans regels of richtsnoeren die ze zelf hebben ontwikkeld voor hun vak of vakgebied op basis van wetenschappelijke kaders en professionele ervaring.

In de enquête van 1953 werden de pedagogische opvattingen slechts op een zeer algemene wijze bevraagd onder de vorm van te stimuleren kwaliteiten bij de kinderen<sup>11</sup>. De antwoorden op deze vraagstelling waren aanvankelijk niet gecodeerd. De respondenten waren vrij om te antwoorden wat ze wensten. De toenmalige onderzoekers hebben deze vraag achteraf gehercodeerd naar 9 antwoordcategorieën.

TABEL 7. PEDAGOGISCHE OPVATTINGEN ONDERWIJZERS EN LEERKRACHTEN 1953 (N=400). AANTAL RESPONDENTEN DAT EEN VAN DE 9 SOORTEN OPVATTINGEN AANHAALDE – KOLOMPERCENTAGES

	Onderwijzers (n=300)	Leraren secundair (n=100)	$\bar{x}$
Ijver (doelmatigheid, volharding)	55,3%	71,0%	59,3%
Zelfcontrole (zelftucht, correcte manieren, netheid, ordelijkheid,...)	30,7%	28,0%	30,0%
Gemeenschapszin (bereidheid tot samenwerking, kameraadschap)	27,3%	12,0%	23,5%
Gezagsgetrouw (eerbied voor gezag, gehoorzaamheid, ontzag vr ouders & lkn)	26,0%	11,0%	22,3%
Klassieke deugden (eerlijkheid, rechtvaardigheid, waarheidsliefde)	21,7%	22,0%	21,8%
Belang zelfontplooiing (spontaneïteit, geluk, weetgierigheid, creativiteit, originaliteit,...)	17,0%	24,0%	18,8%
Kritisch denken (kritische zin, objectiviteit)	20,0%	9,0%	17,3%
Geldingsdrang (wedijver, ambitie, eerzucht)	5,0%	6,0%	5,3%
Religieuze overtuiging	1,0%	2,0%	1,3%

<sup>10</sup> Het percentage kinderen van een leerkracht is hier wellicht wat overschat omdat voor de resultaten in tabel 6 twee vragen werden gecombineerd: een vraag naar het laatst uitgeoefende beroep van de vader en de vraag of de respondent zijn/haar vader ooit in het onderwijs had gestaan. Wanneer op de tweede vraag bevestigend werd geantwoord, dan werd automatisch het beroepsstatuut van de vader gehercodeerd naar leerkracht.

<sup>11</sup> De concrete vraagstelling luidde: “Welke hoedanigheden moet volgens U een onderwijzer in deze tijd het meest in de kinderen aanmoedigen?”.

De nagestreefde kwaliteiten verschillen naargelang het niveau waarin men les geeft. De twee belangrijkste soorten kwaliteiten blijven echter dezelfde, nl. ijver en zelfcontrole. De onderwijzers preferen vervolgens gemeenschapszin en gezagsgetrouwheid. In het secundair onderwijs volgen op de derde plaats zelfontplooiing, terwijl de klassieke deugden op de vierde plaats komen.

Daarnaast werden tevens 10 doelstellingen voorgelegd die te maken hebben met opvoeding. De respondenten moesten per stelling aangeven of ze vonden dat de doelstelling meer, dan wel minder benadrukt moesten worden in de opvoeding (of hetzelfde moest blijven).

TABEL 8. PEDAGOGISCHE DOELSTELLINGEN ONDERWIJZERS EN LEERKRACHTEN 1953 (N=400). AANTAL RESPONDENTEN DAT EEN VAN DE 9 SOORTEN OPVATTINGEN AANHAALDE – RIJPERCENTAGES (PER ONDERWIJSNIVEAU)

<i>Hoeveel aandacht besteden in onderwijs aan....</i>	Onderwijzers (n=300)			Leraren secundair (n=100)		
	Minder	Hetzelfde	Meer	Minder	Hetzelfde	Meer
Kinderen het belang leren inzien van hard werk erop staan dat leerlingen ontzag voor hen hebben	1,3%	21,0%	74,7%	0,0%	9,0%	89,0%
kinderen bekend maken met opvattingen van andere volkeren	2,0%	29,3%	66,7%	2,0%	37,0%	55,0%
kinderen laten leren door hard werken in groepsverband	3,3%	17,7%	59,0%	0,0%	17,0%	79,0%
kinderen leren eerbied krijgen voor nationale symbolen	6,3%	26,3%	55,3%	9,0%	34,0%	43,0%
met kinderen hun gedrag bespreken	2,0%	42,0%	53,3%	2,0%	46,0%	48,0%
kinderen vertellen over daden van nationale helden	6,0%	35,7%	52,7%	9,0%	25,0%	65,0%
gebruik maken van aanbeveling pedagogen	3,0%	43,0%	50,0%	5,0%	36,0%	43,0%
Kinderen vrij laten in besteding vrij tijd	12,0%	35,3%	38,7%	15,0%	29,0%	34,0%
gebruik maken van <i>lichaamlijke</i> straffen	36,3%	29,0%	21,3%	19,0%	37,0%	33,0%
	34,0%	12,0%	1,7%	29,0%	6,0%	1,0%

Zowel onderwijzers als leraren secundair zouden meer nadruk willen leggen op het belang van hard werken, op het feit dat leerlingen meer ontzag voor hen moeten hebben, maar op de derde plaats zouden ze ook kinderen meer bekend willen maken met de opvattingen van andere volkeren. De kinderen vrijlaten in hun vrije tijd en het gebruik van lichamelijke straffen komt helemaal onderaan de lijst van nastrevenswaardige doelen.

We hebben getracht na te gaan of deze doelstellingen in aanmerking komen voor het opstellen van werkbare schalen. Een principale componentenanalyse op de items wijst op drie componenten met een eigenwaarde boven 1. Twee van de drie subdimensies kunnen zinvol worden geïnterpreteerd. De eerste verwijst naar doelstellingen die verwijzen naar externe middelen van controle (straffen, niet vrij laten in vrije tijd, eerbied voor nationale helden en symbolen), terwijl de tweede zinvolle subdimensie (component drie) meer verwijst naar interne doelstellingen (belang leren inzien van hard werken, gedrag bespreken,...). De resulterende schalen vertonen echter een zeer zwakke

interne consistentie en zijn ronduit slecht te noemen (alfa's tussen 0,27 en 0,43 - zie bijlage). Deze items werden niet gebruikt in de recente surveys. Voor de pedagogische doelstellingen kunnen we bijgevolg geen echte verschuivingen geven.

In 2002 kregen de leerkrachten een hele resem vragen voorgelegd over het belang en de wenselijkheid van leerlingenparticipatie en -inspraak (De Groof 2002). Deze uitspraken werden deels uit vorig onderzoek omtrent leerlingenparticipatie gehaald en deels uit diepte-interviews die ter voorbereiding van het onderzoek werden gevoerd met leerlingen en leerkrachten.

Binnen de opgenomen uitspraken omtrent leerlingenparticipatie konden via een principale componentenanalyse twee componenten onderscheiden worden, die haast diametraal tegenover elkaar staan. De eerste component die we hier presenteren, omvat stellingen die allerlei redenen aangeven waarom men in het onderwijs van leerlingenparticipatie vooral niet een te sterke prioriteit mag maken. De tweede component omvat uitspraken die vooral wijzen op het enorme belang van leerlingenparticipatie en geven hiervoor allerlei redenen aan. Daarnaast presenteren we hier een schaal die de houding van leerkrachten ten opzichte van de inbreng van leerlingen in de lessen in kaart brengen.

Anno 2002, hechten leerkrachten om diverse redenen veel belang aan leerlingenparticipatie. Inspraak is volgens hen positief voor het aanleren van vaardigheden en democratische houdingen, voor het respect van de leerlingen voor hun schoolomgeving, voor een aangenaam klas- en schoolklimaat, .... Leerkrachten zijn enkel minder overtuigd van de samenhang tussen leerlingenparticipatie en de leermotivatie en prestaties van jongeren.

Leerkrachten verbinden bijgevolg niet echt negatieve aspecten aan leerlingenparticipatie, wel koppelen ze er een aantal voorwaarden aan. Vooraleer leerlingen inspraak krijgen moeten leerkrachten eerst voldoende hun zeg hebben in het schoolbeleid, moeten leerlingen eerst leren luisteren, en moeten leerlingen eerst de noodzakelijke vaardigheden ontwikkelen.

TABEL 9. PEDAGOGISCHE OPVATTINGEN LEERKRACHTEN 2002 (N=454). ANTWOORDPATROON OP LIKERT ITEMS (5-PUNTENSCHAAL) - RIJPERCENTAGES

	(helemaal) niet akkoord	tussen beide	(helemaal) akkoord
<b>Negatieve houding tov leerlingeninspraak (Cronbach's <math>\alpha=0,74</math>)</b>			
Het betrekken van leerlingen bij beslissingen vraagt veel tijd die men beter direct voor het leren kan gebruiken	39,5	47,9	12,6
Vooraleer leerlingen inspraak krijgen, zouden leerkrachten eerst voldoende hun zeg moeten hebben in schoolbeleid	11,2	29,6	59,2
Leerlingen moeten eerst leren luisteren, vooraleer ze inspraak zouden mogen krijgen	12,0	39,6	48,4
De school is hoofdzakelijk ingericht voor vakgericht leren, andere doelstellingen kunnen alleen nagestreefd worden als ze dat niet inperken	38,7	43,3	17,9
Inspraak van leerlingen gaat ten koste van inspraak van leerkrachten	67,4	24,5	8,1
Leerlingen beschikken dikwijls nog niet over noodzakelijke vaardigheden die inspraak zinvol maken	14,0	41,0	45,0
In deze school is het meeste reeds voorbereid zodat aan formele inspraak van leerlingen geen behoefte bestaat	30,8	45,9	23,3
Inspraak van leerlingen draagt er alleen toe bij dat alles in de school trager en inefficiënter verloopt	61,1	31,9	7,0
<b>Positieve houding tov leerlingeninspraak (Cronbach's <math>\alpha=0,85</math>)</b>			
Leerlingeninspraak in regels draagt ertoe bij dat leerlingen de regels gemakkelijker zullen respecteren	9,6	30,3	60,1
De mogelijkheden tot inspraak en meebeslissen dragen ertoe bij dat leerlingen het studeren meer gemotiveerd benaderen	15,1	41,3	43,7
De praktische omzetting van democratie in school bevordert het aanleren van belangrijke vaardigheden en houdingen	3,5	27,0	69,6
Mogelijkheid tot inspraak draagt ertoe bij dat leerlingen hun schoolomgeving meer zullen respecteren, waardoor probleemgedrag kan worden tegengegaan	7,4	38,3	54,2
Inspraak van leerlingen is belangrijke factor voor positief klimaat in klassen en school	5,9	34,3	59,8
<b>Positieve houding tov inbreng van leerlingen in het lesgebeuren (Cronbach's <math>\alpha=0,62</math>)</b>			
Leerlingen moeten mee kunnen beslissen over wat er in de les gebeurt	40,3	45,8	13,9
Als er problemen zijn binnen een klas, is het beter deze tijdens de les op te lossen dan ze te negeren en verder te blijven lesgeven	4,8	18,7	76,5
Het is belangrijk dat een leraar rekening houdt met de stemming van de leerlingen	10,7	42,2	47,2
Binnen het onderwerp dat aan de orde is, moeten leerlingen hun eigen interesses kunnen volgen	11,7	40,0	48,3
Een leerkracht moet veel aandacht schenken aan persoonlijke ervaringen en belevenissen van leerlingen	4,1	34,2	61,7

Tegenover de inbreng van leerlingen in het lesgebeuren staan leerkrachten voorzichtig positief. De meeste respondenten menen dat er ruimte moet zijn voor de opvattingen, noties, interesses van leerlingen. Maar zij of hij blijft de sturende kracht.

## 5.4 Autoritarisme

Autoritarisme is een concept dat oorspronkelijk werd gebruikt om te verwijzen naar aspecten van de persoonlijkheid die samenhangen met rigiditeit, gerichtheid op gezag en politieke geslotenheid (Adorno et al. 1969). Adorno en zijn collega's hebben via diepteinterviews, klinische gevalstudies en gestandaardiseerde vragenlijsten getracht dit kenmerk in verband te brengen met de opkomst van rechts-extremisme in de jaren '30. Aanvankelijk werd het omschreven als een psychologisch syndroom, maar de politieke correlaten hebben het ook tot een kernconcept van de politieke psychologie en politieke sociologie gemaakt. Autoritarisme correleert doorgaans met anti-semitisme, een negatieve houding ten opzichte van allerlei soorten 'outgroups', met homofobie, met culturele geslotenheid, met een voorkeur voor een conservatieve of rechts-extremistische stem, met politiek cynisme, met een lagere graad van participatie, ... (Adorno et al. 1969; Middendorp 1991; Farnen & Meloen 2000).

Het onderzoek van 1953 heeft een variante op deze schaal gebruikt, ontwikkeld door Nevitt Sanford (1950). De items waren geïnspireerd op, maar komen niet helemaal overeen met de klassieke California F-schaal. De gebruikte items verwijzen in de eerste plaats naar autoritaire onderwerping, het respect voor politiek gezag. Daarnaast werden een aantal items met betrekking tot de opvoeding van kinderen geoperationaliseerd.

In 2002 werden 9 van de oorspronkelijke 15 items gebruikt onder dezelfde vorm. Op basis van een confirmatorische factoranalyse werd gekeken in welke mate het gebruik van een meetinstrument voor autoritarisme op een samengevoegd bestand gerechtvaardigd is. In tabel 9 worden de weerhouden items, tezamen met hun componentenladingen op het samengevoegd bestand weergegeven<sup>12</sup>. Het bekomen model ( $p=0,37$  en  $agfi=0,98$ ) is volgens de gangbare maatstaven een goede weergave van de structuur in de data (Tabachnik & Fidell 2001). Op basis van de items werd een somschaal opgesteld die herschaald is van 0 (helemaal niet autoritair) tot 100 (maximale score op alle items). Een score van 50 duidt op een middenpositie op de uitspraken. De leerkrachten uit het samengevoegd bestand hebben een gemiddelde score van 59,6 op 100, met een standaarddeviatie van 18,4.

---

<sup>12</sup> We gebruikten het volledig databestand van 1953 omdat er voor deze data eveneens geen verschillen waren tussen zowel onderwijzers als leerkrachten, noch tussen de Nederlandstalige en de Franstalige respondenten op het vlak van autoritarisme.

TABEL 10 ITEMS VOOR AUTORITARISME – SAMENGEVOEGD BESTAND 1953-2002 (N=853). LADINGEN OP CONFIRMATORISCH FACTORMODEL (1 COMPONENT) & SCHAALKENMERKEN

Items (op 6 punten schaal)	Ladingen
Gehoorzaamheid aan de ouders is het meest belangrijke ding, dat een kind moet leren.	0,58
Ons land zou meer hebben aan enkele krachtige leiders, dan aan al de wetten en al het gepraat.	0,61
De meeste mensen, die niet vooruit kunnen komen, hebben eenvoudig niet genoeg wilskracht.	0,61
Eerlijkheid en hard werken worden tegenwoordig onvoldoende beloond.	0,52
Alleen hij die strenge discipline geleerd heeft, kan de vrijheid ten volle waarderen.	0,73
Een moeilijk kind blijft een moeilijk kind.	0,31
Tegenwoordig geven de ouders hun kinderen teveel vrijheid.	0,67
Maar al te dikwijls, doet men thuis teniet, wat men op school geleerd heeft.	0,64
Tegenwoordig wordt er teveel aandacht besteed aan het moeilijke kind, ten koste van de normale kinderen.	0,36
	n = 858
	Chi <sup>2</sup> = 23,63
	df = 22,00
	Adjusted Goodness of Fit Index = 0,99
	Hoelter (op p=,01) = 1462
	Interne consistentie 9 items (Cronbach's $\alpha$ ) = 0,80

*Onderzoeksvraag 1. Zijn de huidige leerkrachten autoritair te noemen?*

We veronderstelden dat de mate van autoritarisme bij de leerkrachten is afgenomen tussen de twee meetmomenten. Een eenvoudige methode om deze vraag te beantwoorden is de gemiddelde scores te vergelijken en rekening te houden met de respectievelijke standaarddeviaties (t-toets of anova). In tabel 11 wordt dit verschil in gemiddelden gepresenteerd, met dien verstande dat we tevens een minimale controle uitvoeren, door rekening te houden met de invloeden van leeftijd en sekse (tabellen 20 en 21 in bijlage).

TABEL 11. GESCHAT VERSCHIL IN GEMIDDELTE SCORE VOOR AUTORITARISME 1953-2002, NA CONTROLE OP SEKSE EN LEEFTIJD (N=853)

	$\bar{x}$	(SE)	N
1953	70,45	(0,78)	388
2002	50,83	(0,74)	457
Algemeen gemiddelde	59,64		845

Significantiedrempels (2zijdige F-toets): \* = p<0,05; \*\* = p<0,01; \*\*\* = p<0,001.

Zoals werd verwacht verschillen de huidige leerkrachten sterk van de generatie van 1953. Het verschil in de globale autoritarismeschaal op basis van de 9 gebruikte items bedraagt bijna 20 punten (op een 100-punten schaal ofwel 1,1 standaarddeviatie)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Na controle op sekse en leeftijd bedraagt het verschil tussen beide groepen 22,5 punten (1,2 standaarddeviatie).

*Onderzoekspraak 2: Zijn de politiek relevante items sterker afgenomen dan de opvoedkundige items?*

Voor de gebruikte items loont het de moeite af te dalen naar het niveau van de individuele stellingen om de verschuivingen tussen de twee meetmomenten te bekijken. Tabel 12 herneemt de gemiddelde scores van de leerkrachten op beide meetmomenten op een 6-puntenschaal en geeft tevens aan of de gebeurlijke verschillen statistisch betekenisvol zijn. De hedendaagse generatie leerkrachten vertoont een lagere score (of een minder autoritaire positie) op zowat alle stellingen, behalve twee. Op een van de twee stellingen –een moeilijk kind blijft een moeilijk kind- zijn de hedendaagse leerkrachten zelfs iets strenger, maar dat verschil is statistisch verwaarloosbaar.

Zoals we voordien stelden, kunnen we in de autoritarisme-items het onderscheid maken tussen enerzijds de stellingen die refereren naar submissie, onderwerping aan een leider en naar conformistische waarden (eerlijkheid, hard werken, wilskracht). Daarnaast hebben de onderzoekers uit 1953 stellingen gebruikt die verwijzen naar socialisatie en de opvoeding van moeilijke kinderen, dan wel begrip hebben voor kinderen.

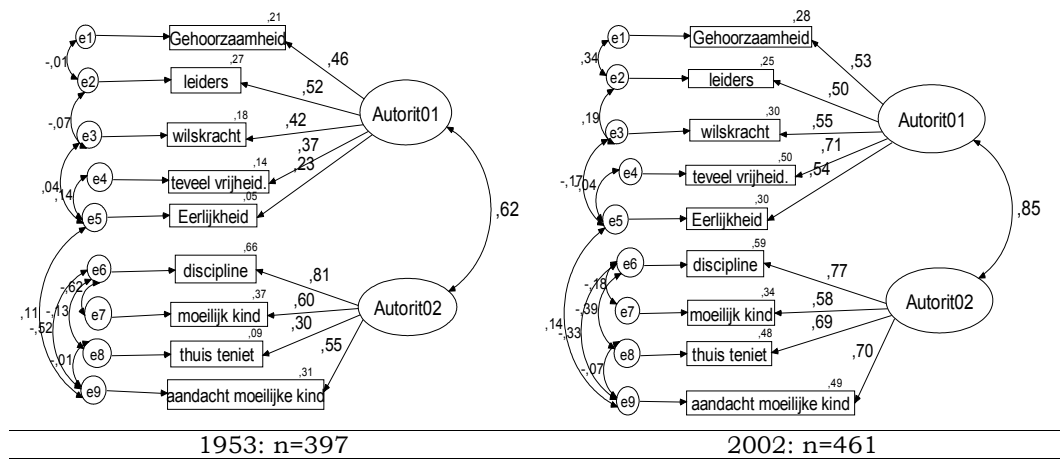
TABEL 12. VERSCHIL IN GEMIDDELDE SCORE VOOR AFZONDERLIJKE AUTORITARISME-ITEMS 1953-2002 – T-TOETS OP 2 ONAFHANKELIJKE STEEKPROEVEN (N=853)

	$\bar{x}_1$	SD1	$\bar{x}_2$	SD2	T-waarde
Gehoorzaamheid aan de ouders is het meest belangrijke ding, dat een kind moet leren.	5,15	1,27	4,12	1,28	11,78 ***
Ons land zou meer hebben aan enkele krachtige leiders, dan aan al de wetten en al het gepraat.	4,47	1,74	2,93	1,43	13,84 ***
De meeste mensen, die niet vooruit kunnen komen, hebben eenvoudig niet genoeg wilskracht.	4,24	1,67	2,87	1,21	13,59 ***
Eerlijkheid en hard werken worden tegenwoordig onvoldoende beloond.	5,08	1,25	4,12	1,30	10,94 ***
Alleen hij die strenge discipline geleerd heeft, kan de vrijheid ten volle waarderen.	4,91	1,46	3,38	1,27	16,21 ***
Een moeilijk kind blijft een moeilijk kind.	2,68	1,66	2,76	1,20	-0,81
Tegenwoordig wordt er teveel aandacht besteed aan het moeilijke kind, ten koste van de normale kinderen.	3,70	1,65	3,64	1,28	0,60
Maar al te dikwijls, doet men thuis teniet, wat men op school geleerd heeft.	5,11	1,23	3,46	1,12	20,40 ***
<b>Tegenwoordig geven de ouders hun kinderen teveel vrijheid.</b>	<b>5,27</b>	<b>1,17</b>	<b>4,49</b>	<b>1,12</b>	<b>9,86 ***</b>

Significantiedrempels (2-zijdige t-toets onder assumptie van ongelijke varianties): \* = p<0,05; \*\* = p<0,01; \*\*\* = p<0,001.

Deze opdeling wordt hier zuiver op inhoudelijke grond aangebracht, maar we bekeken de resultaten van deze indeling tevens op basis van een confirmatorische factoranalyse (tabel 13). Deze analyse wettigt het gebruik van twee subschalen. Zowel in 1953 als in 2002 kunnen twee subschalen onderscheiden worden. Echter, de samenhang tussen beide dimensies is over de tijd gewijzigd. We werken verder met twee aparte somschalen voor elk van de subdimensies.

TABEL 13. CONFIRMATORISCHE FACTORANALYSE MET 2 AUTORITARISME SUBDIMENSIES (N=853)



Modelkenmerken 2 factorenstructuur:

Chi<sup>2</sup>= 35,46  
 df = 34  
 p = 0,40  
 Adjusted Goodness of Fit Index= 0,98  
 Hoelter (op p=,01) = 1355

Interne consistentie schalen (Cronbach's  $\alpha$ ):

Politiek autoritarisme (5 items)  $\alpha = 0,75$   
 Opvoedkundig autoritarisme (4 items)  $\alpha = 0,62$

We vermoeden dat deze indeling iets meer licht zal werpen op de evoluties in autoritarisme aangezien deze attitude een delicate plaats inneemt in het schoolleven. Het is immers een functionele attitude voor docenten. Een ordelijke klasomgeving is een vereiste om aan het feitelijke doceren te kunnen beginnen.

Daarnaast bevat het autoritarisme een duidelijk politieke correlaat. Het belichaamt een ideale toestand van hoe de zaken moeten functioneren in de samenleving. Dit aspect werd zowel in het verleden als heden ten dage vooral geassocieerd met afwijzen van democratische procedures (Farnen & Meloen 2000; Middendorp 1991). Het vertaalt zich in politiek gedrag.

TABEL 14. VERSCHILLEN IN GEMIDDELTE SCORES OP 2 SUBSCHALEN VOLGENS MEETMOMENT (N=853)

	1953	2002	Totaal	$\Delta$
Politiek autoritarisme	75,52 (17,58)	49,64 (17,98)	61,50 (21,97)	25,88 ***
Opvoed. autoritarisme	63,97 (18,06)	51,63 (17,67)	57,30 (16,87)	12,34 ***
Algemeen autoritarisme	70,35 (14,89)	50,44 (16,10)	59,64 (18,42)	19,91 ***

Significantiedrempels (2zijdige F-toets): \* = p<0,05; \*\* = p<0,01; \*\*\* = p<0,001.

De resultaten van de variantie-analyse (tabel 14) bevestigen ons vermoeden. De verschillen tussen de twee meetmomenten zijn veel sterker als het gaat over 'politiek autoritarisme', dan voor het 'opvoedkundig autoritarisme'. Na controle voor sekse en leeftijd bedraagt



het verschil voor de eerste subschaal ongeveer 30 punten (1,4 standaarddeviatie). Voor de tweede subschaal bedraagt dat verschil 13 punten (0,6 standaarddeviatie).

In de mate dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden in autoritarisme kan men veronderstellen dat er minder wordt verwezen naar externe dwang. Maar deze verschillen zijn niet van die mate dat de voorkeur voor externe sturing helemaal weg is. Als het gaat over onderwerping aan externe sturingsmiddelen die van algemeen maatschappelijke aard kan men gewag maken van een groot verschil. Maar op het vlak van opvoedkundige zaken is de overgang veel minder geprononceerd.

*Onderzoeksvraag 3. Wat is de samenhang tussen autoritarisme en pedagogische opvattingen?*

We veronderstelden dat autoritarisme zich ook vertaalt naar de onderwijspraktijk. Autoritaire leerkrachten stellen waarschijnlijk niet onmiddellijk hun politieke attitudes ten toon aan de leerlingen. We veronderstelden dat dit effect waarschijnlijk langs de omweg van de pedagogische opvattingen zou verlopen. Indien dit klopt zou autoritarisme de pedagogische opvattingen van de docenten moeten beïnvloeden.

Voor ons eerste meetmoment beschikken we echter niet over valide meetinstrumenten die ons deze hypothese laten toetsen. De beschikbare instrumenten (de component 'externe controle' en 'interne controle') vertonen een ondermaatse interne consistentie.

TABEL 15. SAMENHANGEN AUTORITARISME MET PEDAGOGISCHE OPVATTINGEN 1953 (N=400)

	Pedagogische doelstellingen: Externe controle		Pedagogische doelstellingen: Interne controle	
	B	Beta	B	Beta
Intercept	-,536		,253	
Geslacht (ref=man)	-,081	-,044	,021	,011
Leeftijd (ref=20-29 jaar)				
30-39 jaar	-,060	-,030	-,086	-,040
40-49 jaar	-,039	-,019	,300	,138
50-65 jaar	-,229	-,094	,734	,284*
Autoritarisme	,011	,164	-,006	-,088
R <sup>2</sup>	0,00		0,04	

Significantiedrempels (2zijdige F-toets): \* = p<0,05; \*\* = p<0,01; \*\*\* = p<0,001.

Voor zover dat we deze instrumenten als indicatoren van een pedagogische ingesteldheid kunnen beschouwen blijkt autoritarisme hierop geen enkele invloed te hebben, anno 1953.

Het tweede meetmoment biedt ons echter een ander beeld. We beschikken voor 2002 over drie meetinstrumenten die ons de houding van de leerkracht tegenover inspraak of inbreng van leerlingen laat vatten.

TABEL 16. SAMENHANGEN AUTORITARISME MET PEDAGOGISCHE OPVATTINGEN 2002 (N=453)

	Negatieve houding t.o.v. leerlingeninspraak		Positieve houding t.o.v. leerlingeninspraak		Positieve houding t.o.v. inbreng leerlingen in lesgebeuren	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Intercept	26,16		75,52		68,95	
Geslacht (ref=man)	-0,54	-0,02	2,99	0,10*	-0,34	-0,01
Leeftijd (ref= 20-29 jaar)						
30-39 jaar	2,00	0,08	0,24	0,01	-3,18	-0,12
40-49 jaar	3,17	0,12*	1,34	0,04	-3,42	-0,13*
50-65 jaar	4,04	0,14**	0,66	0,02	-3,59	-0,12*
Autoritarisme	0,40	0,53***	-0,28	-0,31***	-0,10	-0,13**
R <sup>2</sup>	0,30		0,11		0,02	

Significantiedrempels (2zijdige F-toets): \* = p<0,05; \*\* = p<0,01; \*\*\* = p<0,001.

Indien we deze schalen trachten te verklaren op basis van elementaire achtergrondgegevens en autoritarisme (als somschaal ingevoerd), dan blijkt er inderdaad een samenhang aanwezig te zijn. Autoritaire leerkrachten staan veel negatiever tegenover inspraak van leerlingen en staan tevens afkerig ten aanzien van de inbreng van leerlingen in het lesgebeuren. In de huidige klassituatie zal de overdracht van een houding als autoritarisme via deze onderwijsgerichte tussenschakels verlopen.

## 6 De grove borstels? Discussie

De voorbije 50 jaar heeft het onderwijs in België radicale veranderingen meegemaakt. Voor wat de verschuivingen betreft in het politiek relevante autoritarisme zitten we met een gedifferentieerd beeld. In de eerste plaats staat de verschuiving in autoritarisme over de laatste halve eeuw buiten discussie. De huidige generatie leerkrachten is matig tolerant (rond de middenpositie op de 100-puntenschaal), tegenover de generatie van 1953. De hele Belgische en Vlaamse bevolking is geëvolueerd naar een minder autoritaire positie en de leerkrachten vallen hier niet buiten. Er zijn zelfs aanwijzingen dat leerkrachten minder politiek autoritair zijn ingesteld dan de Vlaamse bevolking in haar geheel<sup>14</sup>. Deze vergelijking valt echter buiten ons bestek.

Binnen het autoritarismecomponent zelf zien we echter een sterkere verschuiving voor de politiek-relevante dan voor de meer 'educatief' belangrijke aspecten. Het zijn vooral de vroegere leerkrachten die hier sterk op verschilden. De huidige generatie leerkrachten scoort ongeveer even hoog op beide subschalen. Voor de huidige steekproef is het onderscheid tussen 'politiek' en 'educatief' waarschijnlijk ook niet relevant. Uitgedrukt in factorstructuren: in 1953 konden we nog spreken van twee afzonderlijke dimensies, terwijl dit in 2002 veel minder het geval is. De correlatie tussen de politieke en de educatieve dimensie bedroeg in 1953 0,65 en bedraagt nu ongeveer 0,86. Hier ligt terrein open voor kwalitatieve analyse naar de interpretatie van gezag en gezagsverhoudingen binnen klasverband. Autoritarisme maakt bij de volwassen bevolking deel uit van de 'sociaal-culturele breuklijn' (of cultureel conservatisme à la Middendorp). Het vormt een goede indicator voor politieke opvattingen en politiek gedrag. Bij de docenten lijkt die band minder vanzelfsprekend te zijn. Autoritarisme wordt waarschijnlijk meer in hun eigen ervaringstermen vertaald.

Daarbij komt dat autoritarisme zich niet op een 'onversneden' manier vertaalt naar politieke uitlatingen of houdingen in de klas. Een autoritaire leraar gaat zelden krachtige leiders ophemelen binnen klasverband. Autoritarisme vertaalt zich echter wel in houdingen die relevant zijn in de alledaagse lespraktijk zoals de houding ten aanzien van de inbreng van leerlingen en opvattingen over participatie door leerlingen.

---

<sup>14</sup> Ongeveer 25,5% van de Vlamingen stemde in 1998 in met de uitspraak "We hebben nood aan sterke leiders die ons voorschrijven wat we moeten doen"(Tor1998). Voor de leraren in opleiding (2003) was dit 10% En voor een steekproef van leraren secundair onderwijs uit 1996 bedroeg dit percentage 17%.

Naast deze indicatoren zijn er nog andere kandidaatvariabelen die in de toekomst dienen te worden geëvalueerd als mogelijke mediërende kenmerken tussen enerzijds een politiek relevante lerarenhouding en anderzijds de houdingen van leerlingen. Indien onze hypothese omtrent de verschuiving naar een meer persoonsgerichte aanpak klopt, komen kenmerken als 'vakgerichtheid' en 'persoonsgerichtheid' ook als mogelijke kandidaten in aanmerking.

Algemeen kunnen we besluiten dat het gedrag van leerkrachten steeds in zijn maatschappelijke context geplaatst moet worden. leerkrachten belichaamden zowel in 1953 als in 2002 de burgerschapsidealen van hun tijdsgewricht. We kunnen veronderstellen dat politiek autoritarisme in de jaren 1950 nog deel uitmaakte van de dominante vertogen in de Belgische samenleving. Vandaag is dit veel minder het geval. Autoritarisme en dan vooral politiek autoritarisme wordt vandaag geassocieerd met de politiek extreme rechterzijde. Deze evolutie past in het plaatje van minder externe sturing van individueel gedrag.

Leraren hebben het echter moeilijk mee als het hun eigen werking binnen klasverband dreigt te ondergraven. In die zin vormt autoritarisme een functionele maar geen politieke attitude. Bijgevolg vermoeden we dat de verschuiving van extern naar intern onaf is: in het onderwijs, de plaats waarin men de interne sturing meekrijgt, berusten de hoofdactoren, met name de leerkrachten, ten dele nog op externe sturing.

## 7 Bijlage:

### 7.1 Schaalkenmerken en modellen

TABEL 17. AUTORITARISME: PROCENTUELE VERDELINGEN PER ITEM (-:VOLKOMEN/TAMELJK ONEENS, -/+ ENIGSZINS ONEENS, ENIGSZINS EENS, + TAMELJK EENS& VOLKOMEN EENS)

Items	1953			2002		
	-	-/+	+	-	-/+	+
Gehoorzaamheid aan de ouders is het belangrijkste ding dat een kind moet leren.	6,3	13,9	79,8	13,1	45,1	41,8
Ons land zou meer hebben aan enkele krachtige leiders, dan aan al de wetten en het gepraat.	18,3	23,0	58,6	41,9	45,4	12,7
De meeste mensen, die niet vooruit kunnen komen, hebben eenvoudigweg niet genoeg wilskracht.	21,2	24,7	54,2	40,1	51,6	8,3
Tegenwoordig geven de ouders hun kinderen te veel vrijheid.	5,3	11,2	83,5	6,1	41,3	52,6
Eerlijkheid en hard werken worden tegenwoordig niet voldoende beloond.	6,4	16,6	77,0	11,5	45,0	43,5
Alleen hij die strenge discipline geleerd heeft, kan de vrijheid ten volle waarderen.	11,2	17,8	71,0	25,9	55,5	18,6
Een moeilijk kind blijft een moeilijk kind.	54,6	27,6	17,9	42,7	49,9	7,4
Maar al te dikwijls doet men thuis teniet wat men op school geleerd heeft.	5,8	19,4	74,8	20,8	62,6	16,6
Tegenwoordig wordt er te veel aandacht besteed aan het moeilijke kind ten koste van de normale kinderen.	28,8	34,6	36,6	19,8	55,2	25,0

TABEL 18. LADINGEN ORTHOGONAAL GEROTEERDE COMPONENTENMATRIX. PEDAGOGISCHE DOELSTELLINGEN 1953

	1	2	3
kinderen vertellen over daden van nationale helden	,714		
kinderen leren eerbied krijgen voor nationale symbolen	,688		
Kinderen vrij laten in besteding vrij tijd	-,414		
gebruik maken van lichaaamlijke straffen	,411		
kinderen laten leren door hard werken in groepsverband		,744	
gebruik maken van aanbeveling pedagogen		,615	
Kinderen het belang leren inzien van hard werk			,725
met kinderen hun gedrag bespreken			,528
lkn erop staan dat lln ontzag voor hen hebben			,495
kinderen bekend maken met opvattingen van andere volkeren			,428
Eigenwaarde	1,69	1,35	1,20
Verklaarde variantie	16,86	13,49	12,00
Cronbach's $\alpha$ voor schalen met weerhouden items:	0,31	0,43	0,27

TABEL 19. BESCHRIJVING VAN SOMSCHALEN 2002 (0-100)

Maat	Negatieve houding t.o.v. leerlingeninspraak	Positieve houding t.o.v. leerlingeninspraak	positieve houding t.o.v. inbreng lln in lesgebeuren
N	459	459	462
Missing	4	4	1
Gemiddelde	48,28	63,64	61
Standaardafwijking	12	14,68	12,46

TABEL 20. VARIANTIE-ANALYSE: AUTORITARISME IN FUNCTIE VAN SEKSE, LEEFTIJD, EN HET MEETMOMENT (VARIANTIES)

Source	Type III SSQ	df	Mean Square	F	Sig.	Adjusted R <sup>2</sup>
Corrected Model	90646,58	4	22661,64	97,29	,000	0,31
Intercept	251044,01	1	251044,01	1077,73	,000	
Leeftijd	6092,93	1	6092,93	26,16	,000	
Meetmoment	77820,10	1	77820,10	334,08	,000	
sekse	0,97	1	0,97	0,00	,949	
Meetmoment * sekse	1660,90	1	1660,90	7,13	,008	
Error	195667,30	840	232,94	0,00		
Total	3291644,10	845				
Corrected Total	286313,88	844				

TABEL 21. VARIANTE-ANALYSE: AUTORITARISME IN FUNCTIE VAN SEKSE, LEEFTIJD, EN HET MEETMOMENT (EFFECTPARAMETERS)

Parameters	B	Std. Error	t	Sig.
Intercept	41,65	1,71	24,38	,000
age7	2,28	0,45	5,11	,000
Meetmoment =1953 (referentiegroep = 2002)	22,48	1,41	15,91	,000
Sekse=Man (referentiegroep = vrouw)	2,93	1,49	1,97	,050
[Meetmoment=1953] * [sekse=Man]	-5,73	2,15	-2,67	,008

TABEL 22. VARIANTE-ANALYSE: POLITIEK AUTORITARISME I.F.V. SEKSE, LEEFTIJD, EN HET MEETMOMENT (VARIANTIES)

Source	Type III SSQ	df	Mean Square	F	Sig.	Adj. R <sup>2</sup>
Corrected Model	151616,28	4	37904,07	124,52	,000	0,37
Intercept	272773,00	1	272773,00	896,06	,000	
Leeftijd	6045,11	1	6045,11	19,86	,000	
Meetmoment	130796,41	1	130796,41	429,67	,000	
sekse	0,12	1	0,12	0,00	,984	
Meetmoment * sekse	4415,00	1	4415,00	14,50	,000	
Error	255403,79	839	304,42	0,00		
Total	3600018,11	844	0,00	0,00		
Corrected Total	407020,06	843	0,00	0,00		

TABEL 23. VARIANTE-ANALYSE: POLITIEK AUTORITARISME I.F.V. SEKSE, LEEFTIJD, EN HET MEETMOMENT (EFFECTPARAMETERS)

Parameters	B	Std. Error	t	Sig.
Intercept	40,12	1,95	20,53	,000
age7	2,27	0,51	4,46	,000
Meetmoment =1953 (referentiegroep = 2002)	<b>30,12</b>	1,62	18,64	,000
Sekse=Man (referentiegroep = vrouw)	4,70	1,71	2,75	,006
[Meetmoment=1953] * [sekse=Man]	-9,35	2,45	-3,81	,000

TABEL 24. VARIANTE-ANALYSE: OPVOEDKUNDIG AUTORITARISME I.F.V. SEKSE, LEEFTIJD, EN HET MEETMOMENT (VARIANTIES)

Source	Type III SSQ	df	Mean Square	F	Sig.	Adj. R <sup>2</sup>
Corrected Model	38304,42	4	9576,11	30,67	,000	0,12
Intercept	225187,23	1	225187,23	721,18	,000	
Leeftijd	6053,66	1	6053,66	19,39	,000	
Meetmoment	31214,38	1	31214,38	99,97	,000	
sekse	5,60	1	5,60	0,02	,894	
Meetmoment * sekse	76,43	1	76,43	0,25	,621	
Error	261977,21	839	312,25	0,00		
Total	3071813,89	844				
Corrected Total	300281,63	843				

TABEL 25. VARIANTE-ANALYSE: OPVOED. AUTORITARISME I.F.V. SEKSE, LEEFTIJD, EN HET MEETMOMENT (EFFECTPARAMETERS)

Parameters	B	Std. Error	t	Sig.
Intercept	43,56	1,98	22,02	,000
age7	2,27	0,52	4,40	,000
Meetmoment =1953 (referentiegroep = 2002)	<b>13,04</b>	1,64	7,96	,000
Sekse=Man (referentiegroep = vrouw)	0,78	1,73	0,45	,651
[Meetmoment=1953] * [sekse=Man]	-1,23	2,49	-0,50	,621

## 8 Bibliografie

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Nevitt Sanford, R. (eds). 1969. *The authoritarian personality*, New York: The Norton Library.
- Albinski, M. 1959. *De onderwijzer en de cultuuroverdracht*, Assen: Van Gorcum & comp.
- Aubert, V., Fisher, B. R. & Rokkan, S. 1954. 'A comparative study of teachers' attitudes to International Problems and Policies: Preliminary Review of Relationships in Interview data from Seven Western European Countries', *The Journal of Social Issues* 10(4): 25-39.
- Beck, U. 1992. *Risk society: Towards a new modernity.*, London: Sage.
- Bernstein, B. 1975. *Class, Code and Control. Volume3: Towards a theory of educational transmission*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1977. 'Class and Pedagogies: Visible and Invisible', in Karabel, J. & A. H. Halsey (eds) *Power and ideology in education*, New York: Oxford University Press.
- Bernstein, B. 2001. 'Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents', *International Journal of Social Research Methodology* 4(1): 21-33.
- Bosmans-Hermans, A. 1978. 'De theoretisch-pedagogische vorming van de onderwijzers in België, 1842-1884', in VGOO (ed) *Onderwijzers in school en maatschappij. Belgische en Nederlandse situaties in de 19e en 20e eeuw*, Gent: C.S.H.P.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1999 (orig. 1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.*, Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brint, S., Contreras, M. & Matthews, M. T. 2001. 'Socialization messages in primary schools: An organizational analysis.' *Sociology of Education* 74(July): 157-180.
- De Groof, S. 2003. 'Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school', Brussel: VUB Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep TOR.
- De Swaan, A. 1989. *Zorg en de Staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*, Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- De Vroede, M. 1999. *Meesters en meesteressen: een sociale geschiedenis van de leerkrachten lager onderwijs in België*, Vol. 14, Leuven: Universitaire Pers.
- Depaepe, M. 1999. *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven: ACCO.
- Depaepe, M., De Vroede, M. & Simon, F. 1993. *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*, Kappelen: Uitgeverij Pelckmans.
- Donald, J. 1993. 'The Natural Man and the Virtuous Woman: Reproducing Citizens.' in Jenks, C. (ed) *Cultural Reproduction*, London: Routledge.
- Dreeben, R. 1967. 'The contribution of schooling to the learning of norms.' *Harvard Educational Review* 37(2): 211-237.
- Durkheim, E. 1925. *L'education morale*, 1ere Edition, Paris: Librairie Félix Alcan.
- Durkheim, E. 1968 [orig. 1916]. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Easton, D. & Dennis, J. 1969. *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*, Chicago: University of Chicago Press.
- Elchardus, M. (ed) 1999. *Zonder Maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leerkrachten.*, Gent: Globe.
- Elchardus, M. 2002. 'Op in rook?' in Elchardus, M. & I. Glorieux (eds) *De symbolische samenleving. Een exploratie van de nieuwe sociale en culturele ruimtes*, Tielt: Lannoo.
- Elchardus, M., Kavadias, D. & Siongers, J. 1998. 'Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs', Brussel: Vrije Universiteit Brussel. Vakgroep Sociologie. Onderzoeksgroep TOR.
- Elchardus, M. & Siongers, J. 2001. 'Het onbehagen van de grenzeloosheid. Een empirisch onderzoek naar het verband tussen detraditionalisering, zingeving en onbehagen', in De Witte, H., et al. (eds) *Openheid of leegte? Over zingeving bij jongeren*, Leuven: Acco.
- Elias, N. 1987. *Het civilisatieproces. Sociogenetische en psychogenetische onderzoeken*. Utrecht / Wijnegem: Het Spectrum BV.

- Farnen, R. F. & Meloen, J. D. 2000. *Democracy, authoritarianism and education. A cross-National Survey*, London: MacMillan Press.
- Freire, P. 1996 [orig. 1970]. *Pedagogy of the oppressed*, London: Penguin books.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity, Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge: Polity Press.
- Jackson, P. W. 1968. *Life in classrooms*, Chicago: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacobson, E. 1954. 'Methods used for producing comparable data in the OCSR Seven-Nation Attitude Survey', *Journal of Social Issues* 10(4): 40-51.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. 1977. 'Educational Research: A review and an interpretation', in Karabel, J. & A. H. Halsey (eds) *Power and ideology in education*, New York: Oxford University Press.
- Kavadias, D. 2001. 'Masters in Politics? The impact of teachers' attitudes on the political attitudes of 18 year old pupils in Flanders.' *Paper for the conference 'Political Socialisation, Participation, and Education' - Universität Wuppertal*, Wuppertal.
- Lawn, M. 1996. *Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*, London - Washington D.C.: The Falmer Press.
- LePlae, C. 1955. 'Differences culturelles entre instituteurs d'expression française et flamande', *Bulletin de l'institut de recherches économiques et sociales* 21(7): 709-754.
- LePlae, C. 1956. 'Differences culturelles entre instituteurs flamands, francophones et hollandais.' *Bulletin de l'institut de recherches économiques et sociales* 22(7): 731-741.
- Levinson, D. J. & Schemerhorn, R. A. 1951. 'Emotional-attitudinal effects of an intergroup relations workshop on its members', *Journal of Psychology* 31: 243-256.
- Lipset, S. M. 1981 (1960). *Political man. The social bases of politics. Expanded edition*, Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Matheus, N., Siongers, J. & Van Den Brande, I. 2004. 'De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002', Brussel/Leuven: Onderzoeksgroep TOR-Vakgroep Sociologie VUB/ Hoger Instituut voor de Arbeid, Brussel/ Leuven.
- McLaren, P. 1994. 'Multiculturalism and the postmodern critique: Toward a pedagogy of resistance', in Giroux, H. A. & P. McLaren (eds) *Between Borders: Pedagogy and Politics of Cultural Studies*, New York / London: Routledge.
- Middendorp, C. P. 1991. *Ideology in Dutch politics. The democratic system reconsidered.*, Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, D. O. 2003. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs. Schooljaar 2002-2003*, Brussel: Afdeling Begroting & Gegevensbeheer.
- Minten, L., Depaepe, M. & De Vroede, M. 1991-1996. *Les statistiques de l'enseignement en Belgique (4 vol)*, Bruxelles: Archives générales du Royaume.
- Parsons, T. 1968 [orig. 1937]. *The structure of Social action*, New York: Macmillan.
- Parsons, T. 1971. *The system of modern societies*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Rokkan, S. 1953. 'Organization for Comparative Social Research: Seven Nation Study (computer file)', ICPSR 1976 Edition, Oslo: OCSR.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, London: Holt, Rinehart & Winston.
- Sanford. 1950. *Authoritarianism and Leadership*, Philadelphia: Stephenson.
- Siongers, J. 2002. 'De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: Een empirische analyse', Brussel: VUB Vakgr. Sociologie – TOR.
- Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. 2001. *Using multivariate statistics*, Boston: Allyn and Bacon.
- Teddle, C., Reynolds, D., Creemers, B. & Stringfield, S. 2002. 'Comparisons across country case studies', in Reynolds, D., et al. (eds) *World Class Schools*, London & New York: Routledge - Falmer.
- Tyssens, J. & Simon, F. 1999. "'Le reste n'est que question de dosage': schoolstrijd en schoolpact als onderwijshistorische vraagstelling', in Witte, E., J. De Groof & J. Tyssens (eds) *het schoolpact van 1958. Ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis*, Brussel - Leuven: VUBPress - Garant.
- Weiser, J. C. & Hayes, J. E. 1966. 'Democratic attitudes of teachers and prospective teachers', *Phi Delta Kappan* 47(May): 476-481.
- Zeigler, H. 1966. *The political world of the high school teacher*, Oregon: University of Oregon.