

# Van autoritaire schoolmeesters tot democratische leraren. De evolutie van autoritarisme bij Vlaamse leerkrachten over een halve eeuw beschouwd (1953-2002)

*Dimokritos Kavadias en Jessy Siongers*

*“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 teveel 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 energieverslindende en gewelddadige zaak. De vorm van deze controle kan zoals ons

inleidend citaat illustreert 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 bijgevolg 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 (Bernstein 2001; 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 leraar. 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 (Brint et al. 2001; Kavadias 204; Klaassen 1996). 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 deze subdimensies.

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

Anders gesteld, als er zich verschuivingen voordoen op vlak van autoritarisme, stellen we deze dan vast voor zowel de items die betrekking hebben op politiek en leiderschap als voor de items die eerder verwijzen naar interpersoonlijke relaties en visies op opvoeding? En ten slotte:

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 uit 1953 (n = 400) alsook een steekproef uit 2002 (n = 486).

In de volgende paragrafen wordt eerst stilgestaan bij de algemene maatschappelijke evolutie in 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 twee datasets gepresenteerd en de operationalisering van de variabelen besproken (paragraaf 4). In een vijfde paragraaf worden de analyseresultaten weergegeven en een antwoord geboden op de drie onderzoeksvragen. 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. 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 (Elchardus 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).

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 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 gedragscoördinatie 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 al verwoord bij de klassieke sociologen (Durkheim 1968; Elias 1987; Parsons 1968).

In de huidige manier waarop sociale controle wordt uitgeoefend spelen traditie, bevel of externe dwang 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 individualiseringsthesen aangeven, wordt van individuen, wel veel meer dan vroeger verwacht dat zij keuzes maken (Beck 1992; Giddens 1991). 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. Controle 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 voorgeprogrammeerd. 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. (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 con-

trole (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 die controle. Naast de gedragscoördinerende functie, is het ook een mechanisme dat mogelijkheden biedt aan de actoren om hun eigenschappen ten volle te ontplooien in het sociale veld. Dit dubbele karakter van schoolse socialisatie en sociale controle werd al omstandig 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 zich ook een mechanisme waardoor 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 “leerkrachten”.

Zoals in de vorige paragraaf werd aangegeven is de vorm, de modus van controle waarschijnlijk gewijzigd. Op korte termijn zien we reeds indicaties voor een toenemend belang van zelfsturing. Voor wat het onderwijs betreft vertaalt zich dat naar pedagogieën die (externe) sancties verwerpen. Dergelijke pedagogieën waren een halve eeuw geleden slechts marginaal, maar winnen aan populariteit.

Daarnaast werden er ook inhoudelijk nieuwe objectieven gesteld (Dunon 1998, Elchardus et al. 1998, Kavadias 2004, Siongers 2000). Onderwijs blijft niet beperkt tot het overdragen van cognitieve elementen maar richt zich nu ook op het cultiveren van houdingen 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, dient af te stappen van vakgerichte benaderingen en zal meer leerlinggericht moeten werken.

### 3.2 Leraren 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. Een analyse van autoritarisme bij Nederlandse onderwijzers leidde eveneens tot de conclusie dat leerkrachten conformistisch en autoritair zijn (Albinski 1959). Een decennium later werden overigens dezelfde conclusies getrokken uit een onderzoek naar de democratische attitudes van leraren in opleiding en ervaren leraren in de Verenigde Staten. Leraren onthouden zich van politieke meningsvorming en zijn zelfs 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). Deze geschriften moeten uiteraard in hun context worden geplaatst. 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. Gegeven de centrale plaats die leerkrachten innemen in ons onderwijsbestel is het primordiaal te weten of leerkrachten inderdaad geëvolueerd zijn van autoritaire schoolmeesters tot democratische leraren. Gezien de sterkere klemtoon op enerzijds individuele zorg en anderzijds de ontwikkeling van maatschappelijke attitudes, verwachten we dat de huidige generatie leerkrachten minder autoritair zijn ingesteld dan hun voorgangers (Hyp.1).

Recenter onderzoek in Vlaanderen wees op het aparte attitudinaal profiel van leerkrachten. Afgaande op hun maatschappelijke houdingen kan men ze kenschetsen als een groep die sterk beantwoordt aan het burgerschapsideaal van de late moderniteit (Elchardus 1999; Kavadias 2004; Lawn 1996). Dit profiel werd omschreven als een vreemde combinatie van houdingen: leerkrachten hechten enerzijds veel belang aan regelvastheid, stiptheid, netheid, orde en conventies, maar anderzijds ook aan solidariteit, openheid, creativiteit, zelfontplooiing en tolerantie (Elchardus 1999). Ze zijn tezelfdertijd gematigd autoritair én progressief maatschappelijk betrokken.

Leerkrachten combineren maatschappelijk progressieve attitudes met attitudes in functie van een ordelijke klasomgeving. Autoritarisme is echter een houding die beide aspecten bevat: 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 Leraren 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 et al. 2000). 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 onbedoel-

de sporen na op de psyche van het kind (Jackson 1968; Rosenthal & Jacobson 1968). Dit gegeven vormt trouwens de kern van het onderzoek naar academische schoolculturen en effectieve instructiestijlen (Van Houtte 2002; Campbell et al. 2004; Sierens et al. 2006).

Leraren vervullen niet alleen een essentiële rol in de overdracht van kennis, maar staan evengoed in voor de vorming van smaken, opvattingen en politiek relevante houdingen. Uit onderzoek blijkt dat een autoritaire attitude bij de leerkrachten zich ook vertaalt in een hogere mate van autoritarisme bij de leerlingen (Elchardus et al. 1998). 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

### 4.1 Beschrijving van de data

We willen deze onderzoeksvragen beantwoorden door beroep te doen op originele 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 et al. 1954; Jacobson 1954; Leplae 1955; Leplae 1956; Rokkan 1976). Dit onderzoek werd georganiseerd door de Organization for Comparative Social Research 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>1</sup>

De vragenlijst bevatte zowel achtergrondgegevens als 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 de kwaliteiten die ze trachten na te streven bij hun leerlingen.

**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 (middenscholen; bovenbouwscholen; scholen die alle graden aan bieden); het onderwijsnet (gesubsidieerd vrij onderwijs, gemeenschapsonderwijs, gesubsidieerd officieel onderwijs), en het onderwijsaanbod naar vorm (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 van onderwijsvormen). Binnen die scholen werden minstens 3 klassen toevallig geselecteerd. Wel werd er op toegekeken dat alle onderwijsvormen en leerjaren vertegenwoordigd waren. Naast de leerlingen werden ook de leerkrachten schriftelijk bevroegd in dit onderzoek. Er werden voor elke betrokken klas drie leerkrachtenvragenlijsten meegegeven aan de directie: 1) een vragenlijst voor de klastitularis; 2) een vragenlijst voor een leerkracht die taal- of cultuurvakken doceert (in ASO)/een leerkracht algemene vakken (in BSO & TSO), en 3) een vragenlijst voor een leerkracht die wetenschappen of wiskunde doceert (in ASO)/een leerkracht technische of meer praktijkgerichte vakken (in BSO & TSO).

Deze leerkrachten geven bijgevolg allen les in het secundair onderwijs. Wel omvat deze databank zowel de universitair geschoolde leerkrachten, de leerkrachten die hun diploma behaalden aan een hogeschool (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.

## 4.2 Operationalisering van de variabelen

### *Afhankelijke variabele: Autoritarisme*

Autoritarisme verwees oorspronkelijk 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 gesloten vragenlijsten getracht dit kenmerk in verband te brengen met de opkomst van rechts-extremisme in de jaren '30. Aanvankelijk werd het omschreven als een klinisch syndroom, maar de politieke correlaten hebben het ook tot een kernconcept van de politieke psychologie en sociologie verheven. 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 Sanford (1950). De items waren geïnspireerd op, maar komen niet helemaal overeen met de klassieke California F-scale. De uitspraken verwijzen in de eerste plaats naar autoritaire onderwerping en het respect voor politiek gezag. Daarnaast bevat het een aantal items met betrekking tot de opvoeding van kinderen.

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 2 worden de weerhouden items, tezamen met hun componentenladingen op het samengevoegd bestand weergegeven.<sup>2</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 samen-

gevoegd bestand hebben een gemiddelde score van 59,6 op 100, met een standaarddeviatie van 18,4.

**Tabel 2.** 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

### *Onafhankelijke variabelen*

De kernactiviteit van scholen bestaat uit de professionele activiteit van leerkrachten. Deze leerkrachten laten zich vooral leiden door hetgeen men doorgaans 'praktijktheorieën' noemt (Beijaard 1994). Deze vormen een mengelmoes van didactische inzichten en eigen opvattingen over goed lesgeven. Ze volgen meestal regels of richtsnoeren die ze zelf hebben ontwikkeld voor hun 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. De leraren werden 10 doelstellingen voorgelegd die te

maken hebben met opvoeding. Ze moesten per stelling aangeven of ze vonden dat de doelstelling meer, dan wel minder benadrukt moest worden in de opvoeding (of hetzelfde moest blijven).

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 (zie Tabel 10 in bijlage). Twee van de drie subdimensies kunnen zinvol worden geïnterpreteerd. De eerste verwijst naar het beklemtonen van externe middelen van controle (straffen, niet vrij laten in vrije tijd, ...), terwijl de tweede zinvolle subdimensie (component drie) verwijst naar interne doelstellingen (hard werken, gedrag bespreken, ...). De resulterende schalen vertonen echter een zwakke interne consistentie en zijn ronduit slecht te noemen. Deze items werden niet gebruikt in de recente surveys.

In 2002 kregen de leerkrachten een hele resem vragen voorgelegd over het belang en de wenselijkheid van leerlingenparticipatie en -inspraak (De Groof 2002). Binnen de opgenomen uitspraken omtrent leerlingenparticipatie konden twee dimensies worden onderscheiden, die haast diametraal tegenover elkaar staan (zie Tabel 11 in bijlage). De eerste component omvat stellingen die allerlei redenen aangeven waarom men in het onderwijs van leerlingenparticipatie vooral niet een te sterke prioriteit mag maken. Leerlingeninspraak zou bijvoorbeeld te veel tijd in beslag nemen, scholen moeten zich in eerste instantie richten op vakgericht leren, leerlingen zouden niet over de nodige vaardigheden beschikken, ... De tweede component omvat uitspraken die vooral wijzen op het belang van leerlingenparticipatie. Items die hoog laden op deze component stellen onder meer dat leerlingeninspraak er toe bijdraagt dat leerlingen gemakkelijker de regels zullen respecteren, dat leerlingen het studeren meer gemotiveerd benaderen en dat leerlingenparticipatie bijdraagt tot een positief schoolklimaat. Daarnaast maken we gebruik van een schaal die de houding van leerkrachten ten opzichte van de inbreng van leerlingen in de lessen in kaart brengen (zie Tabel 11 in bijlage). Deze schaal peilt of leraren vinden dat er in de lessen ruimte moet gemaakt worden voor de opvattingen, interesses, noden en gevoelens van leerlingen.

In de analyses zullen we ook steeds controleren voor *leeftijd* en *geslacht*. Uiteraard kan er in het kader van dit onderzoek nog gedacht worden aan andere relevante leerkrachtkenmerken (vak dat men doceert, ouderlijke achtergrond, ...), alsook aan schoolkenmerken (onderwijsnet, gendercontext, ...). Deze gegevens zijn echter niet beschikbaar voor de studie van 1953. Bovendien betrof het hier een steekproef van leraren en niet van scholen. We zullen dus moeten roeien met de riemen die we hebben.

## 5. De close up. Analyse

### 5.1 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 3 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 (Tabel 12 in bijlage).

**Tabel 3.** Geschat verschil in gemiddelde score voor autoritarisme 1953-2002 (n = 853)

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

Significantiedrempels (2-zijdige 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>3</sup>

### 5.2 Onderzoeksvraag 2. Zijn de politiek relevante items sterker afgenomen dan de opvoedkundige items?

Om aparte verschuivingen te bekijken loont het de moeite af te dalen naar het niveau van de individuele stellingen. Tabel 4 herneemt de gemiddelde scores van de leerkrachten op beide meetmomenten op een 6-puntenschaal en geeft tevens aan of de verschillen statistisch betekenisvol zijn. De hedendaagse generatie leerkrachten vertoont een minder autoritaire positie op zowat alle stellingen, behalve twee. Op een van de twee stellingen zijn de hedendaagse leerkrachten zelfs iets strenger, maar dat verschil is statistisch niet significant.

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 ver-

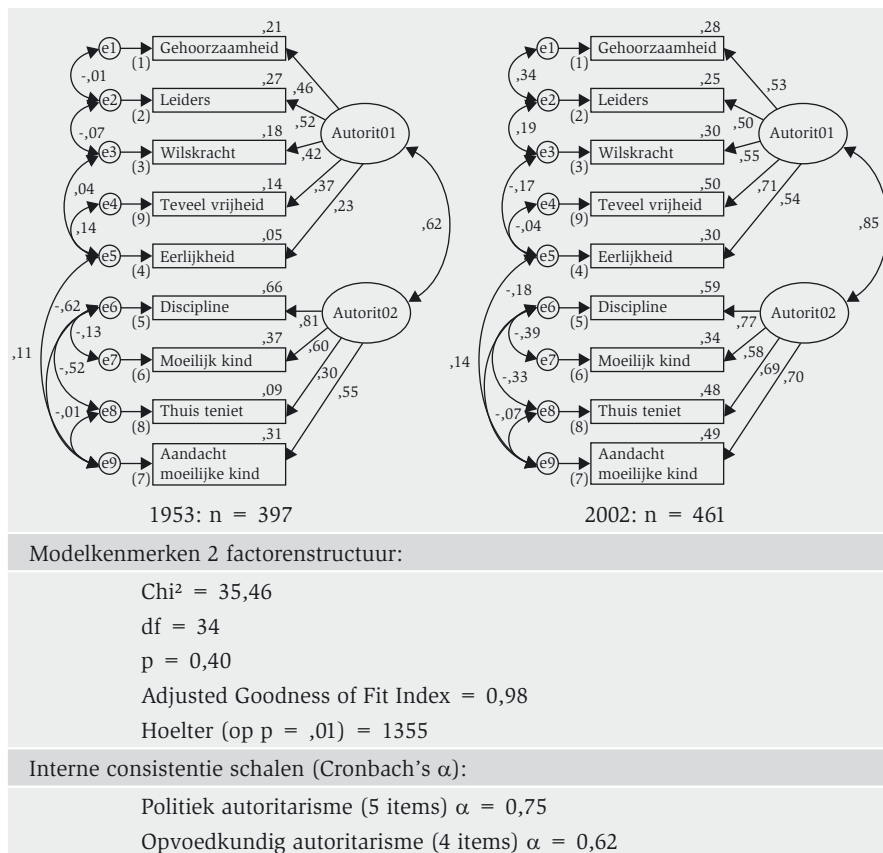
**Tabel 4.** Verschil in gemiddelde score voor afzonderlijke Autoritarisme-items 1953-2002 – t-toets op 2 onafhankelijke steekproeven (n = 853)

	1953		2002		T-waarde
	$\bar{x}$ 1	SD1	$\bar{x}$ 2	SD2	
(1) Gehoorzaamheid aan de ouders is het meest belangrijke ding, dat een kind moet leren.	5,15	1,27	4,12	1,28	11,78 ***
(2) 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 ***
(3) De meeste mensen, die niet vooruit kunnen komen, hebben eenvoudig niet genoeg wilskracht.	4,24	1,67	2,87	1,21	13,59 ***
(4) Eenlijkheid en hard werken worden tegenwoordig onvoldoende beloond.	5,08	1,25	4,12	1,30	10,94 ***
(5) Alleen hij die strenge discipline geleerd heeft, kan de vrijheid ten volle waarden.	4,91	1,46	3,38	1,27	16,21 ***
(6) Een moeilijk kind blijft een moeilijk kind.	2,68	1,66	2,76	1,20	-0,81
(7) 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
(8) Maar al te dikwijls, doet men thuis teniet, wat men op school geleerd heeft.	5,11	1,23	3,46	1,12	20,40 ***
(9) Tegenwoordig geven de ouders hun kinderen teveel vrijheid.	5,27	1,17	4,49	1,12	9,86 ***

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

wijzen naar socialisatie en de opvoeding van moeilijke kinderen, dan wel begrip hebben voor kinderen. We veronderstellen deze opdeling zuiver op inhoudelijke grond. We kunnen echter aan de hand van een confirmatorische factoranalyse nagaan of deze opdeling empirisch is terug te vinden (Tabel 5).

**Tabel 5.** Confirmatorische Factoranalyse met 2 Autoritarisme subdimensies (n = 853)



De resultaten van deze analyse wettigen het gebruik van twee subschalen. Zowel in 1953 als in 2002 kunnen we twee aparte concepten onderscheiden. De eerste dimensie verwijst naar politieke submissie, terwijl de tweede vooral met opvoeding heeft te maken. De samenhang tussen beide dimensies is over de tijd gewijzigd. Voor de eenvoud van de analyse werken we verder met twee aparte somschalen.

De resultaten van de variantie-analyse (Tabel 6) 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) (Tabellen 13 en 14 in bijlage).

**Tabel 6.** Verschillen in gemiddelde scores op 2 subschalen volgens meetmoment (n = 853)

	1953	2002	Totaal	Δ
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 (2-zijdige F-toets): \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ ; \*\*\* =  $p < 0,001$ .

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 sanctieering helemaal weg is. Als het gaat over onderwerping aan externe politieke sturingsmiddelen kan men gewag maken van een groot verschil. Maar op het vlak van opvoedkundige zaken is de overgang veel minder geprononceerd.

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

We veronderstelden dat autoritarisme zich ook vertaalt naar de onderwijspraktijk. Autoritaire leerkrachten etaleren waarschijnlijk hun politieke attitudes niet manifest aan 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. We toetsen dit aan de hand van lineaire regressie-analyses.

Voor ons eerste meetmoment beschikken we echter niet over valide meetinstrumenten die ons deze hypothese laten toetsen. De beschikbare instrumenten ('externe controle' en 'interne controle') vertonen een ondermaatse consistentie. Voor zover dat we deze instrumenten als indicatoren van een pedagogische ingesteldheid kunnen beschouwen blijkt autoritarisme hierop ook geen significante invloed op 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. Indien we deze schalen trachten te verklaren op basis van elementaire achtergrondgegevens en autoritarisme, 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 klas-situatie zal de overdracht van een houding als autoritarisme onder andere via deze onderwijsgerichte tussenschakels verlopen.

**Tabel 7.** Samenhangen autoritarisme met pedagogische opvattingen 1953 (n = 400): Regressie-analyse

	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>	0,03		0,04	

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

## 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), in vergelijking tot de generatie van 1953. De hele 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>4</sup> Deze vergelijking valt echter buiten ons bestek.

Binnen autoritarisme zelf zien we echter een sterkere vermindering van de politiek-relevante, dan van de 'educatieve' component. 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 0,62 en bedraagt nu ongeveer 0,85 (Tabel 5). Autoritarisme maakt bij de volwassen bevolking deel uit van het 'cultureel conservatisme'. Het vormt een goede indicator voor politieke opvattingen. Bij leraren lijkt die band minder vanzelfsprekend te zijn. Autoritarisme wordt waarschijnlijk meer in eigen ervaringstermen vertaald. Hier ligt terrein open voor kwalitatieve analyse naar de interpretatie van gezagsverhoudingen binnen klasverband.

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.

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 moet worden geplaatst. Zowel in 1953 als in 2002 belichamen leraren 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 er 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.

Over de laatste 50 jaren hebben verschillende onderzoekers tal van gegevens verzameld over Belgen en Vlamingen. In tegenstelling tot andere landen wordt deze schat aan micro-sociologische gegevens over ons recent verleden onderbenut. Nochtans kunnen we hiermee stilaan trachten culturele verschuivingen die een halve eeuw omspannen, te duiden en te interpreteren.

**Tabel 8.** Samenhangen autoritarisme met pedagogische opvattingen 2002 (n = 453): regressie-analyse

	Negatieve houding t.o.v. leerlingenspraak		Positieve houding t.o.v. leerlingenspraak		Positieve houding t.o.v. inbreng leerlingen in les	
	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 (2-zijdige F-toets): \* = p &lt; 0,05; \*\* = p &lt; 0,01; \*\*\* = p &lt; 0,001.

## 7. Bijlage

**Tabel 9.** Autoritarisme: Procentuele verdelingen per item (-:Volkomen/tamelijk oneens, -/+ enigszins oneens/enigszins eens, + tamelijk 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 eenvoudigheid 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 10.** 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
<b>Pedagogische doelstellingen: externe middelen van controle</b>						
kinderen vertellen over daden van nationale helden	3,0%	43,0%	50,0%	5,0%	36,0%	43,0%
kinderen leren eerbied krijgen voor nationale symbolen	2,0%	42,0%	53,3%	2,0%	46,0%	48,0%
kinderen vrij laten in besteding vrij tijd	36,3%	29,0%	21,3%	19,0%	37,0%	33,0%
gebruik maken van <i>lichaamlijke</i> straffen	34,0%	12,0%	1,7%	29,0%	6,0%	1,0%
<i>Eigenwaarde: 1,69</i>						
<i>Cronbach's α: 0,31</i>						
<b>Dimensie 2</b>						
kinderen laten leren door hard werken in groepsverband	6,3%	26,3%	55,3%	9,0%	34,0%	43,0%
gebruik maken van aanbeveling pedagogogen	12,0%	35,3%	38,7%	15,0%	29,0%	34,0%
<i>Eigenwaarde: 1,35</i>						
<i>Cronbach's α: 0,43</i>						
<b>Pedagogische doelstellingen: interne middelen van controle</b>						
kinderen het belang leren inzien van hard werk	1,3%	21,0%	74,7%	0,0%	9,0%	89,0%
met kinderen hun gedrag bespreken	6,0%	35,7%	52,7%	9,0%	25,0%	65,0%
erop staan dat leerlingen ontzag voor hen hebben	2,0%	29,3%	66,7%	2,0%	37,0%	55,0%
kinderen bekend maken met opvattingen van andere volkeren	3,3%	17,7%	59,0%	0,0%	17,0%	79,0%
<i>Eigenwaarde: 1,20</i>						
<i>Cronbach's α: 0,27</i>						

**Tabel II.** Pedagogische opvattingen leerkrachten (n = 454). Antwoordpatroon op Likert items (5-puntenschaal) – Rijpercentages

	(helemaal) niet akkoord	tussen beide	(helemaal) akkoord
<b>Negatieve houding tov leerlingeninspraak</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 na-gestreefd worden als ze dat niet beperken	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
<i>Cronbach's <math>\alpha = 0,74</math></i>			
<i>Gemiddelde score op sommschaal: 48,28</i>			
<i>Standdaarfijking: 12,00</i>			
<b>Positieve houding tov leerlingeninspraak</b>			
Leerlingeninspraak in regels draagt ertoe bij dat leerlingen de regels gemakkelijker zullen respecteren	9,6	30,3	60,1

	(helemaal) niet akkoord	tussen beide	(helemaal) akkoord
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
<i>Cronbach's <math>\alpha = 0,85</math></i>			
<i>Gemiddelde score op somschaal: 63,68</i>			
<i>Standaardafwijking: 14,68</i>			
<b>Positieve houding tov inbreng van leerlingen in het lesgebeuren</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
<i>Cronbach's <math>\alpha = 0,62</math></i>			
<i>Gemiddelde score op somschaal: 61,00</i>			
<i>Standaardafwijking: 12,46</i>			

**Tabel 12.** Variantie-analyse: Autoritarisme in functie van sekse, leeftijd, en het meetmoment

varianties	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	
Effectparameters	B	Std. Error	t	Sig.		
Intercept	41,65	1,71	24,38	,000		
Leeftijd	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 13.** Variantie-analyse: Politiek Autoritarisme i.f.v. sekse, leeftijd, en het meetmoment

Varianties	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	
Effectparameters		B	Std. Error	t	Sig.	
Intercept		40,12	1,95	20,53	,000	
leeftijd		2,27	0,51	4,46	,000	
Meetmoment = 1953 (referentiegroep = 2002)		30,12	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 14.** Variantie-analyse: Opvoedkundig Autoritarisme in functie van. sekse, leeftijd, en het meetmoment

Varianties	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	
Effectparameters	B	Std. Error	t	Sig.		
Intercept	43,56	1,98	22,02	,000		
leeftijd	2,27	0,52	4,40	,000		
Meetmoment = 1953 (referentiegroep = 2002)	13,04	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		

## NOTEN

1. De vragenlijsten werden afgenomen door getrainde interviewers. We beschikken 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.
2. Na controle op sekse en leeftijd bedraagt het verschil tussen beide groepen 22,5 punten (1,2 standaarddeviatie).
3. 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 Franstalig respondenten op het vlak van autoritarisme.
4. 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" (Tor 1998). Voor de leraren in opleiding (2003) was dit 10% En voor een steekproef van leraren secundair onderwijs uit 1996 bedroeg dit percentage 17%.

## BIBLIOGRAFIE

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R.N. (eds.) (1969), *The authoritarian personality*, New York: The Norton Library.
- Albinski, M. (1959), *De onderwijzer en de cultuuroverdracht*, Assen: Van Gorcum.
- 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, pp. 511-534 in Karabel, J. & A. 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, pp. 101-133 in VGGO (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 [1835]), *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.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness. Developing a differentiated model*. London: Routledge/Falmer.

- 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.
- Dreeben, R. (1967), The contribution of schooling to the learning of norms., *Harvard Educational Review* 37(2), 211-237.
- Dunon, R. & Friebel, A. (1998). *Kerndoelen en eindtermen. Resultaten van een vergelijkende analyse van de Nederlandse kerndoelen basisvorming en de Vlaamse eindtermen eerste graad secundair onderwijs*, Brussel/Enschede: DVO/SLO.
- Durkheim, E. (1925), *L'education morale*, Paris: Librairie Félix Alcan.
- Durkheim, E. (1968 [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?, pp. 7-30 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: VUB 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, pp. 35-73 in De Witte, H., et al. (eds.), *Openheid of leegte? Over zingeving bij jongeren*, Leuven: Acco.
- Elias, N. (1987 [1939]), *Het civilisatieproces. Sociogenetische en psychogenetische onderzoeken*, Vol. 148, 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 [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. (1977), Educational Research: A review and an interpretation, pp. 1-85 in Karabel, J. & A. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*, New York: Oxford University Press.
- Kavadias, D. (2004), *De school als politieke leeromgeving. De (beperkte) invloed van het secundair onderwijs op politiek relevante houdingen van jongeren in Vlaanderen*. Proefschrift, Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- 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: VUB Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep TOR/HIVA.
- McLaren, P. (1994), Multiculturalism and the postmodern critique: Toward a pedagogy of resistance, pp. 192-222 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 Vlaamse Gemeenschap Dep. Onderwijs (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 [1937]), *The structure of social action*, New York: Macmillan.
- Parsons, T. (1971), *The system of modern societies*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & P. Townsend (2000), Introduction to school effectiveness research, pp. 3-25 in Reynolds, D. & C. Teddlie, *International handbook of school effectiveness research*, London: Falmer Press.
- Rokkan, S. (1953), *Organization for Comparative Social Research: Seven Nation Study (computer file)*, Oslo: OCSR.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968), *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, London: Holt, Rinehart & Winston.
- Sanford, R.N. (1950), *Authoritarianism and Leadership*, Philadelphia: Stephenson.
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens L. & F. Dochy (2006), De autoritatieve leerkrachtstijl: Een model voor de studie van leerkrachtstijlen, *Pedagogische Studiën* 83, 419-431.
- Siongers, J. (2000), Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs. Op zoek naar een maatschappelijke consensus. Brussel: VUB Vakgroep Sociologie – Onderzoeksgroep TOR.

- Siongers, J. (2002), *De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: Een empirische analyse*, Brussel: VUB Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep TOR.
- Tabachnik, B. & Fidell, L. (2001), *Using multivariate statistics*, Boston, Allyn & Bacon.
- Teddle, C., Reynolds, D., Creemers, B. & Stringfield, S. (2002), Comparisons across country case studies, pp.255-275 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, pp.19-38 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.
- Van Houtte, M. (2002), *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Proefschrift, Universiteit Gent, Gent.
- 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.