

# TWINTIG JAAR VLAAMSE SCHOLENROUTE

Jean Binon

## 0. INLEIDING

De universitaire lerarenopleiding heeft in Vlaanderen een langzaam proces van professionalisering doorgemaakt. De decentralisatie van de luister- en lesstages en van de examenlessen, die sinds 1982 niet meer te Leuven maar overal in Vlaanderen worden georganiseerd, betekende een grote vooruitgang. Zoals elders beschreven deden de mentoren en de (praktijk)lectoren op hetzelfde ogenblik hun *entrée fracassante* in het aggregatielandschap (Binon, 2000).

Hoewel ik vooral in de provincies Brabant en Antwerpen *opereer*, heb ik, gedurende de twintig jaar dat ik met de opleiding verbonden ben, heel wat scholen bezocht, van Oostende tot Brugge, Hoogstraten, Aalst, Antwerpen en Herentals. Ik heb geobserveerd, leerlingen en stagiairs aan het woord gehoord, mentoren, leerkrachten en directeurs en directrices ontmoet. Gemakkelijkheidshalve zal ik verder in dit artikel de term (*onder*)*directeur* gebruiken. Ook de term *leraar* of *leerkracht* slaat ook evenzeer op de vrouwelijke als op de mannelijke collega's. Idem voor *student* en *stagiair* dat we voortaan uitsluitend in de mannelijke vorm zullen gebruiken. De feminisatie van het onderwijs op basis- en secundair niveau is een opvallende trend. Op universitair niveau echter zijn het nog steeds de mannen die domineren, ondanks een eerste stap in de goede richting: de aanstelling van een rectoraal adviseur voor Gelijke Kansen, zoals aan de K.U.Leuven b.v.

## 1. DE RONDE VAN VLAANDEREN

Nadat ik zelf tien jaar in het secundair onderwijs had lesgegeven, kwam ik vanaf 1980 opnieuw in het secundair onderwijscircuit terecht, weliswaar met een ander statuut, dat van (praktijk)lector. De Ronde van Vlaanderen kan dus beginnen.

Van Leuven naar Hoogstraten rijden om één stageles bij te wonen is uiteraard tijdrovend maar de polsslag van de basis voelen is ongemeen boeiend. De student geeft een oefen- of examenles in zijn buurt, in een vertrouwde omgeving, in een klas die hij reeds kent. Hij werkt nauw samen met een mentor die de voorbereidingen doorneemt en de nabespreking doet, hem met de leerlingen en met de media leert omgaan, kortom *de stiel* aanleert. De mentor levert een essentiële bijdrage tot de deskundigheidsbevordering van de toekomstige romanisten, vooral wat de vaardigheidstraining betreft.

De mentor kan vrij van gedachten wisselen met de lector, er groeit een band, vaak zelfs een vriendschapsband. Er ontstaat een synergie, een *communauté de répertoire*, temeer daar de mentoren in principe ook de nascholingsessies te Leuven volgen en dus op dezelfde golflengte zitten als de lectoren en de vakdidactici. De begeleiding van jonge stagiairs biedt de mentoren niet alleen onrechtstreeks een gelegenheid tot herbronning, zoals de meesten beweren, maar houdt hen ook een spiegel voor. *Par stagiaire interposé* ziet men welke werkvorm aanslaat, maar ook welke niet. Symbolisch is het belangrijkste wellicht dat een medewerker van de universiteit naar de mentoren en de studenten toekomt, want dat is men niet gewoon. Door die *descente sur le terrain* houdt de lector

voeling met de realiteit. Hij vervreemdt niet van het secundair onderwijs. Hij kan heel wat leren van de mentoren, bepaalde problemen en bekommernissen bespreken, soms als coach optreden, zonder het afschrikkend statuut van een *inspecteur* te hebben. Op die manier ontkracht hij ook het imago van arrogantie en van *wij weten alles (veel) beter* dat de universiteiten vaak hebben.

Toch kunnen bepaalde directeurs niet nalaten je als een mini-BV te behandelen. Je krijgt daarbij het akelig gevoel de gevangene te zijn van je eigen statuut. Je kan zelfs niet meer naar het toilet zonder je te verontschuldigen.

Zo heb je b.v. met de mentor/romanist, een persoonlijke vriend trouwens, afgesproken in het leraarslokaal. 's Middags zouden we samen in het centrum iets gaan eten. Ik verheug er mij al op. Dit is natuurlijk buiten de uitgekiende strategische aanpak van de vernuftige *zusterdirectrice* gerekend. Aan de ingang word je opgewacht door een vriendelijke secretaresse die duidelijke instructies heeft gekregen. Voor Mijnheer Buffers? Neen, je geraakt er niet door, door de cordon van één en al vriendelijkheid. Eerst koffie en koekjes in het chique bureau van de directrice. Die heeft er namelijk twee: een gewoon 2 pk-kantoor voor het dagelijkse werk en een Mercedesuitvoering met vast tapijt, antieke meubelen en vazen voor de ontvangst van BV's, inspecteurs, verificateurs enz. Daar word je blijkbaar mee geassimileerd.

Inleidend gesprek. De stagiairs-oudleerlingen waren altijd zeer goed voor Frans. Ik kan mij dus aan linguïstische hoogstandjes en didactische gensters verwachten!

8.30 u. De bel rinkelt. Ik wil opstaan voor de eerste les. Geen sprake van. Veel te vroeg! De leerlingen moeten eerst rustig naar de klas. Als de stilte in de gebouwen is weergekeerd, trekken we onder leiding van onze ervaren gids naar de betrokken klas. Ze gooit plotseling de deur open. Iedereen veert recht, klaar om de Vlaamse Leeuw aan te heffen. De stagiair is alvast begonnen en schrikt wat op van al dat geweld. Speeltijd. Terug naar de amandelkoekjes en de bokkepootjes (ja, zonder midden *n*, zoals op de verpakking) en het porseleinen servies met de koffie, opgediend in de lederen zetels. Het toilet? Zal ik even voorgaan? Professor, deze middag bent u onze gast. Er wordt die dag aardig wat *afgeprofessord* trouwens. Adieu mijn *croque-monsieur* in de *Orient Express*! Samen de onderwijswereld evalueren en verbeteren in een kleine *parloir*, terwijl een sloffende non op rust mij genereus van tomatensoep met ballekens en karbonaden met rode kool bedient. Weer naar de klas. Hetzelfde scenario herhaalt zich tot en met de nabespreking met de stagiairs en de deliberatie met de stagementor waarbij zusterdirectrice nog steeds aanwezig is. Tot genoegen, Professor!

## 2. DE ARCHITECTUUR

Het eerste wat opvalt is natuurlijk de ligging, de inplanting van de school en de architectuur. Qua architectuur kan men vooral twee schooltypes onderscheiden. Het eerste is het gesloten type of *gevangenistype*, om het oneerbiedig te zeggen. Je gaat binnen, de poort gaat dicht en voor het belsignaal op het einde van de schooldag kan je niet meer buiten. Dit zijn typische stadsscholen die met plaatsgebrek kampen en dus ook geen sportvelden hebben. Elke vierkante meter moet worden benut.

Het tweede type is het campustype. Het komt nog maar relatief weinig voor. Het zijn losstaande gebouwen in het groen of in een park gelegen. De leerlingen wandelen vrij van het ene naar het andere gebouw. De school, die doet denken aan de typische *American high school*, ligt buiten de stadskern en beschikt over een uitgebreide sportinfrastructuur. Door hun groene ligging en hun toegankelijkheid voor de gemotoriseerde ouders kennen die scholen steeds meer succes. Er zijn uiteraard enkele miskleunnen, b.v. schoolgebouwen die stijlloos neergepoot werden in een kloostertuin. Toch blijven mij vooral de architecturale uitschieters bij, zoals die grote meisjesschool in O.L.V.-Waver: een parel van scolaire archeologie, met zijn monumentale trappen, die aan Versailles doet denken, zijn borden met massief eiken kaders en versieringen in smeedijzer, zijn schitterende

verrière in *art nouveau*. Het zou er elke dag monumentendag kunnen zijn.

Zelf je weg vinden naar de studio, de *relax* of de leraarskamer, zoals die plaats in de meeste scholen heet, is geen sinecur. Je moet immers door een labyrint van gebouwen en bouwstijlen die de verschillende expansiefasen van de school weerspiegelen. Oorspronkelijk was er het klooster, de kern, het *heilige der heiligen* van vroeger. Nu is het geheel of gedeeltelijk leeggelopen. Het wordt dus tot rusthuis voor de oude zusters omgebouwd ofwel worden er klaslokalen in ondergebracht. Dan heb je een bouwsel uit de jaren zestig. Daartegenaan een gebouw van de zeventiger jaren in weer een andere stijl. Vaak is er dan nog een recentere vleugel die nog naar nieuw ruikt en waarin taalklassen zullen worden ingericht. De aanbevelingen van de doorlichting blijven dus toch niet zonder gevolg! Wat verder staat er misschien nog een turn- of feestzaal in de steigers. Er zijn maar weinig scholen die zich kunnen veroorloven aan het stadscarcan en aan de stijlenkakofonie te ontsnappen en een totaal nieuw schoolgebouw uit de grond te stampen. Dit is o.a. het geval met Sint-Andreas te Oostende, prachtig gelegen temidden van de polders, niet ver van de Noordzee. De mooiste inplanting en architectuur die ik tijdens mijn Ronde van Vlaanderen heb ontmoet. Een college in Zaventem, een voormalig klooster, was dan weer de antipode. Je moest voorzichtig de gaten in de plankenvloer vermijden om niet naar beneden te donderen. Een permanent gevaar voor leerling en leerkracht!

Onnodig te benadrukken welk een impact de ligging en de architectuur wel hebben op de atmosfeer en de interne relaties in de school.

Opvallend is het klein aantal liften in de meeste scholen. Leerlingen hebben doorgaans wel geen beperkte mobiliteit maar beenbreuken kunnen ook hen of de leerkrachten treffen.

Geregelde diefstallen maken dat bepaalde scholen aan een echte sleutelobsessie lijden. Een deur mag nog niet open zijn of ze wordt al weer gesloten. Dit verklaart waarom een stagementor, een stagiair en ikzelf in een Mechelse school door het raam naar buiten moesten klauteren. Alle deuren waren tijdens de nabespreking van de les ongemerkt op slot gegaan. Gelukkig vond de stageles op het gelijkvloers plaats en niet op de derde verdieping!

Een plaag die mij in heel wat scholen irriteert, zijn de luidsprekers in elke klas. Indien ik leerkracht was, zou ik de draden wel kunnen doorknippen om aan die geluidspollutie te ontsnappen. Te pas en te onpas dringt een schrille stem binnen in de intimiteit van het klasgebeuren om er in het midden van een mooi chanson aan te herinneren dat de leerlingen van 2 EMWA om 12 u broodjes verkopen ten voordele van Kosovo.

### 3. DE SCHOOLCULTUUR

Elke school heeft zijn eigen sfeer, zijn geluiden, zijn typisch belse signaal, discreet of agressief, zijn vergezichten, zijn doordringende koffie- en reftergeuren, zijn onthaal- en afscheidscultuur, zijn tradities: b.v. cadeau bij het huwelijk van een personeelslid of bij de geboorte van een kind, uniform of niet, afwezigheidsregistratie, al dan niet discreet of met openvliegende klasdeuren, die aan het inspectietijdperk doen denken. Sommige scholen leveren jaarlijks kandidaat-romanisten/historici/artsen af. Andere bijna nooit.

Een school heeft natuurlijk ook een eigen jargon: *regelmatige leerling*, *boekenfonds*, *(kern)klassenraad*, *oriënteringsattest*, *directieraad*, *participatieraad*, *overhoring*, *kwalificatieproef*, *eindtermen* enz.

Een organisatiecultuur is echter meer dan dat allemaal. De bekende Franse economist Ahmed Silem (1996) definieert de cultuur van een organisatie als volgt: « Ensemble des valeurs, des attitudes communes à la plupart des membres d'une entreprise, d'une organisation. Elle s'exprime à travers un système de valeurs, des rites, des symboles, des mythes qui résultent de l'histoire des dirigeants et des salariés. Elle influence, le plus souvent de façon inconsciente, les pratiques des entreprises, en

particulier dans le domaine de la gestion.»

Hoe zou men als buitenstaander de organisatiecultuur van de doorsnee secundaire school en zelfs van bepaalde hogescholen of scholen voor sociale promotie kunnen analyseren en beschrijven? Mijn ervaring is vooral, maar niet uitsluitend, gebaseerd op de vrije secundaire ASO-scholen die ik bezocht heb. We kunnen verschillende aspecten onderscheiden.

### 3.1. Naschoolse activiteiten

Leraars, leerlingen en ouders zijn erbij betrokken. Ook de buitenwereld wordt ermee geconfronteerd. Elke school legt zijn accenten volgens zijn eigen waardenschaal, zijn eigen tradities en doelstellingen. Wil men de leerlingen eerst en vooral voorbereiden op de universiteit? Wil men ze klaarstomen voor de *struggle for life*? Wil men eerst en vooral dat de leerlingen, en uiteraard ook de leraars, zich goed voelen op school, er gelukkig zijn?

Hierbij een summier opsomming en classificatie van de meest courante naschoolse activiteiten:

- de culturele of interculturele activiteiten: toneel, concert, schoolorkest/-koor, muziek, reizen (Parijs, Londen, Rome, Griekenland enz.), internationale uitwisselingen enz. ;
- de sportieve activiteiten: voetbal, basket, volley, dans, interscolaire wedstrijden of kampioenschappen, match leraars-leerlingen enz. ;
- de rituele activiteiten: opendeurdagen ( *concurrence oblige!* ), schoolfeest, feest van de directeur of van zuster-overste, oudleerlingendagen enz. ;
- de fundraisingactiviteiten voor de werking van de school: kaas- en wijnavond, Scandinavische avond, restaurantdagen, de moderne opvolger van de *Vlaamse kermis* of de *fancyfair* van vroeger enz. ;
- de humanitaire activiteiten: geldinzamelingen, vastenacties, benefietactiviteiten ten voordele van het goede doel, wat dat ook mag zijn.

Verder zijn er uiteraard nog de spirituele/religieuze en sociale activiteiten (retraites, bezinningsdagen, bedevaarten enz.).

### 3.2. Professionele cultuur

Eigenlijk zou men in een school min of meer de cultuur van een professionele organisatie mogen verwachten, want dat is een educatieve instelling tenslotte toch in zekere zin. Hooggeschoolde personen, professionelen (leraars talen, godsdienst, wiskunde enz.) verrichten complexe arbeid. Ze werken samen aan een opvoedingsproject, aan de (waarde)vorming van jonge mensen. De directeur motiveert, stimuleert, werkt voorwaardenscheppend, zorgt dat al de beschikbare middelen zo goed mogelijk worden aangewend: mensen – *Human Resources Management* (HRM) –, infrastructuur, financiële middelen. Hij zorgt voor de interne en de externe afstemming van de verschillende partners en actoren, voor de structurering (Kapteyn, 1989, 119) en voor de kwaliteitsbewaking. Hij verzorgt ook de externe relaties, de *public relations*. Hij pleegt overleg met de partners van zijn (toekomstige) scholengemeenschap. Dit alles binnen de wettelijke krijtlijnen uiteraard.

### 3.3. Onthaalcultuur

Het begint bij de buitendeur en bij de parlofoon. Een gewone stevige functionele deur of een eerbiedwaardige (klooster)poort, zwaar en massief, een warme of een ijzige stem. De receptie of infobalie dan. Een vriendelijke dame of heer, een oude broederportier of gepensioneerde zuster of een *would-be securitasagent(e)* die je « En waarvoor is 't?» toesnauwt. Als bezoeker voel je onmiddellijk of je verwacht wordt of niet. Vergezelt iemand je naar het leraarslokaal of naar de klas

of moet je zelf maar je plan trekken: « De trap naar boven, de gang door, dan links en daar de tweede klas op uw rechterkant, dat is 2c. » Krijg je koffie aangeboden of niet? Moeten de leerkrachten zelf hun koffie betalen of wordt die door de school aangeboden?

Het onthaal van (jonge) leerkrachten of personeelsleden is natuurlijk nog belangrijker. Hoe worden ze opgevangen? Worden ze voorgesteld aan de anderen of moeten ze zichzelf maar redden? In sommige scholen hangen er geregeld berichten uit met de voorstelling van de nieuwelingen met foto. Men beschikt er over een formulier met de lijst van de personen met wie ze kennis moeten maken, de documenten die ze moeten bezorgen en ontvangen. Er is zelfs een school waar iemand instaat voor de opvang van stagiairs. Daar bestaat een procedure en een lijst van personen aan wie ze moeten worden voorgesteld.

De eerste lesdag in een school, zeker in een nieuwe school, is steeds een gebeurtenis, niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de leerkracht.

Persoonlijk herinner ik me nog zeer levendig drie van die onthaalmomenten.

– De Koninklijke Cadettenschool te Lier. Hoewel ik niet meer dan een gewoon soldaatje was, werd ik er zeer hartelijk verwelkomd door de directeur, kolonel Bastijns: « We werken hier met een schitterende ploeg leraars » waren zijn eerste woorden. Ik kon mijn oren nauwelijks geloven. Een kolonel was voor mij een soort paus, of tenminste een kardinaal, en deze behandelde mij, doodgewone soldaatmilicien als een volwassen persoon! Bovendien gaf hij blijk van een onverwacht *wijgevoel* en begon hij met het bewieroken van zijn leraars. Het is me steeds bijgebleven.

– Een ervaring in een secundaire school waar ik les gaf. De eerste leraar die ik in de leraarskamer ontmoette begon met « Pas op voor Mijnheer X en Mijnheer Y want... » Daarmee wist ik meteen wie ik al zeker moest wantrouwen!

– *Washington and Jefferson College* (USA). Op mijn vragen « wanneer zijn er examens? », « hoeveel toetsen zijn er? » en « wanneer moet ik hier aanwezig zijn? » krijg ik steeds hetzelfde typisch Amerikaanse antwoord. Het is bijna een antiautoritaire slogan « It's up to you. » Men denkt goed na vooraleer men iemand aanwerft, maar dan geeft men je ook *carte blanche* en beschik je over een zeer grote vrijheid. In Amerika betekent dat echter ook verantwoordelijkheid, initiatief en beschikbaarheid. De studenten zijn immers klanten die fortuinen betalen voor hun studies.

### **3.4. Afscheidscultuur en feedback**

Hoe neemt men afscheid van de laatstejaars en van personeelsleden of leerkrachten die om een of andere reden de school verlaten of met (brug)pensioen gaan? Die ouderen zijn het geheugen van de school, hebben er vaak hun hele carrière doorgebracht en verdienen met respect en met enige luister te worden uitgewuifd en dat is ook meestal het geval.

Mijn afscheid uit het secundair onderwijs in het midden van de maand oktober is me steeds bijgebleven. Ik had er acht jaar effectief les gegeven. Mijn vertrek werd plotseling erg betreurd, tot mijn grote verbazing, moet ik bekennen, want gedurende al die jaren had ik nooit expliciet enige positieve feedback gekregen van de directie, wel van mijn leerlingen en van mijn collega's. Het is voor mij een belangrijke levensles geweest.

Feedback, zeker positieve feedback is essentieel, of hij nu direct of indirect, formeel of informeel, horizontaal (van collega's onderling) of verticaal (van de directeur) van aard is. Een schouderklopje doet soms meer wonderen dan een loonsverhoging. Uit de managementliteratuur blijkt immers dat het salaris lang niet de enige determinerende hefboom van arbeidstevredenheid is! Respect, erkenning, autonomie, creativiteit, ontplooiings- en promotiekansen, aangename werksfeer zijn even belangrijk. Iedereen kan trouwens een aanmoediging gebruiken: de leerlingen bij wie we al te vaak maar alleen de fouten zien, de leerkrachten die ook op de erkenning van hun collega's en directeur rekenen. Maar de directeur zelf heeft ook nood aan erkenning. Vaak staat hij alleen en moet hij

vooral naar kritiek van leerkrachten, leerlingen en ouders luisteren, zonder zelf van de leraars of van de leden van de Inrichtende Macht de nodige waardering te ontvangen. Dat een school goed loopt, is toch maar evident! Wel, vanzelfsprekend is dat helemaal niet !

### **3.5. Permanente vormingscultuur**

Bijscholing moet sinds kort vraaggericht en niet meer aanbodgericht zijn. Ondanks de vrij ruim beschikbare middelen en het rijke aanbod heerst er in de meeste scholen toch nog geen echte permanente vormingscultuur. Paradoxaal, want een school is toch een *lerende* organisatie bij uitstek. Leerkrachten moeten kunnen groeien, zich ontplooiën in hun job, permanent bijleren, nieuwe uitdagingen krijgen. Als deskundigheidsbevordering ergens een topprioriteit moet zijn, is het wel op school !

Toen ik zelf nog les gaf in het secundair onderwijs viel het mij altijd op dat de directeur het tijdens de eerste personeelsvergadering na de zomervakantie steeds had over leerlingenaantallen, uitbreiding of reductie van lesopdrachten, infrastructuurwerken (b.v. nieuwe kapel, nieuwe trappen, verfraaiing van lokalen enz.). Het zou nooit in zijn hoofd zijn opgekomen te vermelden dat bepaalde leerkrachten aan een bijscholing hadden deelgenomen of er zelfs hadden aan meegewerkt. Uit de echo's die ik daarover verneem, zou er op dit vlak nog niet veel veranderd zijn. Maar al te vaak denken directeurs aan de administratieve perikelen die vervangingen meebrengen. Liefst geen precedentes scheppen dus, en een dissuasief in plaats van een stimulerend beleid voeren.

Dit viel me vooral op als lid van het Vlaams LINGUA-comité waar we zo dikwijls de klacht moesten horen dat sommige directeurs zeer reticent zijn om leerkrachten vrij te stellen, zelfs om ze toe te laten aan internationale klasuitwisselingen deel te nemen. Die worden georganiseerd in het kader van Actie E van LINGUA: gezamenlijke onderwijsprojecten voor taalverwerving. Voor de leerkracht is dit geen stimulerende houding. Een financiële of promotie- *incentive* is er al evenmin in ons vlakke loopbaansysteem met zijn verloning die louter en alleen op anciënniteit is gebaseerd. Vaak valt het op dat het steeds dezelfde zijn die bijscholing volgen. Diegenen die daar het meest baat zouden bij vinden, ziet men (bijna) nooit.

Bijscholing is trouwens niet alleen een kwestie van geld vrijmaken, de nodige administratieve regelingen treffen om de afwezige leerkrachten te vervangen, kwalitatief hoogstaande programma's aanbieden. Er moet ook *follow-up* zijn. Wat gebeurt er daarna mee? Wordt er gezorgd voor een multiplicatoreffect en voor een optimalisering van de resultaten?

Permanente vorming zou nochtans een topprioriteit moeten zijn, een krachtige hefboom van het personeelsbeleid, een van de beste remedies tegen het burn-outsyndroom.

## **4. DE BASISPARAMETERS VAN DE ANTROPOLOGEN : TIJD EN RUIMTE**

Laat ons beginnen met de twee sleutelcomponenten van een cultuur: tijd en ruimte (cf. Hall en Hall, 1990, Binon en Claes 1996, Sercu, 1999). De volgende kenmerken vallen dadelijk op in een schoolcontext:

### **4.1. De tijd**

#### **4.1.1. De tijdsperceptie**

Elke leerkracht kent de impact van de tijdsperceptie en -prospectie bij de leerlingen maar al te goed. Lesgeven op maandag het eerste uur of vrijdag het laatste uur of na een desastreuze overhoring b.v. is helemaal niet hetzelfde.

De tijdsperceptie die eigen is aan alle onderwijsinstellingen en die grotendeels bepaald wordt door de schoolkalender is van monochrome, rituele aard. Die kalender ligt reeds een jaar op voorhand vast: vakanties, vrije dagen, herexamen, kaas- en wijnavond, sportdag, toneel, excursies, reizen naar het buitenland. Het moet allemaal tijdig en goed geprogrammeerd worden: lineair, consecutief. Er is geen tijd voor improvisatie, uitweidingen, voor polychronisme. Hoe groter de school, hoe kleiner de flexibiliteit. Ik ken zelfs een school waar de directeur tijdens de eerste vergadering na de zomervakantie fier zijn logboek uitdeelt aan alle personeelsleden. Het is een kanjer van een syllabus waarin alle activiteiten, alle vak- en andere vergaderingen, klasseraden, uitstappen, kortom alles behalve de vervangingen, geprogrammeerd staat voor het hele jaar. In de K.U.Leuven staat de academische kalender reeds afgedrukt in het programmaboek dat bij het begin van het academiejaar wordt verspreid.

#### **4.1.2. Het lesrooster**

In de meeste bedrijven of organisaties werkt men ongeveer van 8 tot 17 u., behalve wanneer er een systeem is van glijdende werktijden of van ploegenarbeid.

In een school daarentegen werkt men met individuele lesroosters en die zorgen jaarlijks opnieuw voor de nodige suspens. Heb ik een extra vrije namiddag? Niet te veel springuren? Zal ik met mijn halftijdse baan toch niet dagelijks de verplaatsing naar school moeten doen? Er bestaan stilzwijgende overeenkomsten, tradities, privileges waar leerkrachten zeer gevoelig voor zijn. Er wordt wel eens beweerd dat sommige directeurs het lesrooster als beloning voor verdienstelijke of als sanctiemiddel tegen rebellerende leerkrachten durven gebruiken. We hebben het dan ook nog niet over de boekhoudkundige speculaties van sommige directeurs die percenten van een leraarsopdracht met de apothekersweegschaal afwegen.

#### **4.1.3. De opstarttijd**

Die schaal en de organisatiecultuur hebben ook een impact op wat men noemt *le temps de mise en réalisation*. Hoe snel kan men een vergadering organiseren? Hoe snel geraakt men bij de graadcoördinator, de directeur? Dit hangt uiteraard niet alleen af van de schaal maar ook van de machtsafstand. Beoefent die het *management by wandering around*, of *le management baladeur* door dagelijks in de leraarskamer mee koffie te komen drinken of sluit hij zich met zijn computer op in zijn kantoor? Moet er een afspraak worden gemaakt, eventueel via de secretaresse? Hoe snel zou men bij een lid van de Inrichtende Macht van de school geraken? Men kan zich trouwens afvragen of de leerkrachten die leden wel kennen. Op het niveau van de school is de Inrichtende Macht nochtans de instantie met de grootste beslissingsbevoegdheid.

#### **4.1.4. De stiptheid**

Hoe zit het met de stiptheid? Worden de deadlines gerespecteerd door de leerlingen, de leerkrachten maar ook door de directie? In sommige scholen krijgt iedereen al na een week zijn definitief lesrooster. In andere kan dit wel twee- tot driemaal per jaar veranderen. Beginnen vergaderingen en deliberaties op tijd? Wordt er op voorhand een einduur vastgesteld of kunnen ze onbeperkt uitlopen?

### **4.2. De ruimte**

#### **4.2.1. Het leraarslokaal**

Waar men niet meer bij stilstaat, is dat een leraar niet over een individuele of een gezamenlijke kantoorruimte beschikt op school. In een bedrijf of een andere instelling of organisatie is dit meestal wel het geval. Daar beschikken de bedienden, en zeker de kaderleden, over een kantoorruimte en zelfs over een eigen computer. Het onderwijs heeft echter zijn eigen regels en beperkingen. Dan maar een collectieve huisvesting: de leraarskamer, de lerarenkamer of het leraarslokaal.

De impact van de architectuur geldt uiteraard, a fortiori zelfs, voor dit lokaal dat een sleutelfunctie vervult in een school. De ligging, de grootte, de inrichting weerspiegelen het belang dat men aan deze ontmoetingsruimte van het personeel hecht.

Het is niet altijd een gezellige zit- of werkplaats, enkele uitzonderingen niet te na gesproken, zoals in die meisjesschool in Aarschot. Daar kan men moeilijk van een leraarskamer spreken: het is één groot salon waar je zalig in de nieuwe zithoekjes met panoramisch zicht op de speelplaats kan wegzinken. Heerlijk !

In vele gevallen ga je echter lopen uit het leraarslokaal, zo snel je kan. Het doet mij denken aan mijn eigen secundaire schoolcarrière toen de directeur ons na de vakantie fier meldde dat de kapel, de trappen of de toiletten vernieuwd waren. Het enge leraarslokaaltje omvormen tot een gezellige ruimte werd niet als een productieve investering beschouwd. Het behoorde in ieder geval niet tot de topprioriteiten.

In de Cadettenschool in Lier daarentegen was het de mess van de officieren die als leraarslokaal fungeerde: een heel gezellige ruimte, draaischijf van informatie, ontmoetingsplaats voor de collega's en de koloneldirecteur. Sommigen waren er zelfs niet weg te slaan!

Hetzelfde geldt uiteraard ook voor het secretariaat, de refter, de kopieerruimte, de talenklas, als die er al is, en niet in het minst voor het kantoor van de directeur.

#### **4.2.2. Het kantoor van de directeur**

Dit kantoor is het machtssymbool bij uitstek, vermits de bedrijfswagen in de onderwijswereld alleen tot de prerogatieven van de universiteitsrectoren behoort. Afhankelijk van de machtsafstand en de leiderschapsstijl is deze ruimte al dan niet gemakkelijk toegankelijk, afgeschermd door een aantal *secrétaires filtreuses*. Afhankelijk van de smaak van de bewoner is ze gezellig of Spartaans ingericht. Komt de directeur van achter zijn bureau uit om samen met het binnenkomende personeelslid in zijn zithoek plaats te nemen of blijft hij afstandelijk achter zijn 1m50 diepe werkblad zitten? Is het een bureaustoel in puur leder of in stof of similileder? Heeft hij dezelfde Pentium als zijn secretariaatspersoneel of is zijn computer toch net iets zwaarder?

De ligging van dit kantoor is ook niet onschuldig. In een hogeschool in Antwerpen ligt het knus op de hoogste verdieping van het gebouw, samen met de docentenkantoren, ver boven het gewoel en de circulatie van de studenten. Dit is ook de traditie in de bankwereld. Hoe hoger de verdieping, hoe hoger de status.

In een hogeschool in mijn buurt daarentegen bevindt het kantoor van de directeur zich strategisch, vlak bij de ingang zodat hij in het oog kan houden wie er (te laat?) binnenkomt en (te vroeg?) vertrekt. De directeur, niet als *royalty watcher*, maar in de rol van *traffic watcher* dus.

De klaslokalen zijn er rijkelijk van glazen wanden voorzien en dat heeft niet alleen de bedoeling voor een goede lichtinval te zorgen. Die transparantie moet de directeur toelaten zijn controlerende functie discreet maar ongestoord waar te nemen. Hij past *le management baladeur* toe, niet om de communicatie te bevorderen, maar om te zien of er toch niets misloopt.

Meestal ligt het secretariaat in het verlengde van het kantoor van de directeur, want dit behoort toch ook een beetje tot zijn natuurlijke biotoop of werkdomein.

Dat de *bulle personnele mais invisible* die iedereen rond zich heeft wat omvangrijker is naarmate de



machtsafstand en het formele gezag groter zijn hoeft geen betoog.

Dan is er uiteraard ook het territorium in de figuurlijke betekenis van het woord waar we niet verder hoeven op in te gaan. Iedereen kent wel de territoriumdiscussie of -strijd tussen de universiteiten en de hogescholen en tussen de universiteiten onderling of tussen de netten, zoals dat in België heet, maar dat is een ander verhaal.

Aan de twee sleuteldimensies van de Amerikaanse antropologen Hall en Hall, namelijk tijd en ruimte, zou ik nog een derde willen toevoegen.

#### **4.3. Integratie <—> segregatie**

Deze parameter heeft veel te maken met de dimensie van de school. Hoe groter de schaal, hoe groter de tendens naar segregatie. In de mastodontschool, de onderwijsmultinational, is men wel verplicht de verschillende graden en leraarslokalen in verschillende vleugels onder te brengen terwijl in kleinschalige scholen, de KMO's van het onderwijs, alle leerkrachten hetzelfde lokaal kunnen delen. Iedereen kent iedereen: regenten en licentiaten, hogere en lagere cyclus.

Een tweede opsplitsing heeft te maken met de pedagogische visie van de school. Sommigen houden ASO, TSO en BSO netjes uit mekaar volgens een bepaalde onderliggende hiërarchie en waardenschaal. In andere scholen is de integratie een bewuste politiek. Daar geven alle leerkrachten in twee of zelfs in de drie onderwijsvormen les. Uitstappen worden met ASO, TSO en BSO door mekaar georganiseerd.

Kijken we ook nog even naar drie andere cultuurdimensies die door de Nederlandse antropoloog G. Hofstede (1991) werden ontwikkeld en die ook op een educatieve instelling toepasselijk zijn.

#### **4.4. Femininiteit <—> masculiniteit**

Zijn het de mannelijke waarden als geld, materieel bezit, ambitie, assertiviteit die domineren of zijn het eerder de vrouwelijke waarden: levenskwaliteit, dienstverlening, solidariteit, bezorgdheid om de anderen?

Vermits het onderwijs tot de zachte, de *social profit sector* behoort, kan men stellen dat scholen (jongensscholen zowel als meisjesscholen) in de regel de *vrouwelijke waarden* verdedigen. Wie grof geld wil verdienen gaat niet naar het onderwijs. Hoewel de scholen gemengd zijn geworden, maar niet steeds in dezelfde mate, merkt men toch dadelijk of men met een traditionele meisjes- of jongensschool te maken heeft. De organisatie van de ouderavonden, de netheid, de versieringen, de bloemstukjes, de posters aan de wand, de scharen op de bank, de inrichting van de spreekkamer, de manier waarop de koffie wordt opgediend, de zin voor detail. Dat alles verraadt de oorsprong en de waardenschaal van de school.

#### **4.5. Onzekerheidsvermijding**

Zekerheid, stabiliteit, duidelijke regels, geen improvisatie, weerstand t.a.v. verandering en innovatie, kortom onzekerheidsvermijding kenmerken heel wat scholen, terwijl het nemen van risico's inherent is aan het ondernemen. Niet helemaal verwonderlijk, als men Kapteyn (1989, 179) leest: « Wanneer een organisatie sterk afhankelijk is van externe autoriteiten, (in casu de subsidiërende overheid), dan leidt dat tot sterke centralisatie en formalisering van de structuur. Eenvoudigweg omdat de leiding zich teweer moet stellen tegen externe kritiek en moet zorgen dat externe opdrachten uitgevoerd worden.»

Het begint bij de Inrichtende Macht, de bestuurscommissie of de Raad van Beheer (RvB). Die bestaat

vaak alleen maar uit *yesmen* en enkele zeldzame *yeswomen*, behalve dan in meisjesscholen, en dan nog... Ervaring en aanzien zijn uiteraard belangrijke pluspunten. Toch is het niet de ondernemingszin maar veeleer de onzekerheidsvermijding die een onmisbare troef schijnt te zijn om tot het kransje van de RvB te mogen toetreden. Leden worden vaak aangezocht omwille van hun leeftijd of anciënniteit, hun loyauteit ten aanzien van de school, hun braafheid (geen kritische vragen stellen a.u.b.), en niet steeds om hun deskundigheid. Eens lid blijven ze het tot hun pensioen en zelfs lang daarna. Men kan de lokale deken toch de bons niet geven omdat hij 65 is ! Een uitgerangeerd of gepensioneerd politicus, een wetenschappelijk uitgebluste hoogleraar of, beter nog, een professor emeritus beantwoorden perfect aan het profiel om een tweede carrière te beginnen als voorzitter van de RvB van een hogeschool en er te zorgen voor een *nieuw elan* !

Het is nochtans bekend uit de professionele literatuur dat dynamische, performante organisaties of ondernemingen hun Raad van Bestuur geregeld hernieuwen om te vermijden dat het een clubje wordt van « ons kent ons », waar geen kritische vragen meer worden gesteld en waar iedereen mekaar spaart. Een vaste samenstelling kan immers onmogelijk tot innovatie, maar alleen maar tot verstarring leiden.

Die samenstelling stelt nog een paar andere problemen. Sommige leden van de Inrichtende Macht of van een Raad van Beheer cumuleren verschillende functies. Een dergelijk lidmaatschap komt immers bijna nooit alleen. Door lid te zijn van meer dan één Raad van Beheer is het risico echter niet denkbeeldig dat men in bepaalde materies rechter en partij is. Erger nog is het risico van belangenvermenging, een sluipend gif dat moeilijk te bestrijden valt.

Dit alles neemt niet weg dat de meeste Raden van Beheer uitstekend werk leveren dankzij de belangeloze inzet van talrijke competente leden.

Leraars hebben al zoveel onderwijshervormingen zien komen en gaan, methodes horen aanprezen die enkele jaren later met evenveel overtuiging werden verguisd dat ze sceptisch zijn geworden. Niet helemaal ten onrechte trouwens.

Toch valt het mij op hoe bureaucratisch en statisch de onderwijswereld wel kan zijn. Vernieuwingen doen slechts traag hun intrede. De notie van *didactisch rendement* bestaat niet. Het klinkt zelfs contradictorisch. Een bedrijf dat niet automatiseert, niet informatiseert, wordt uit de markt geprijsd. Wie in een school tien jaar na mekaar dezelfde lesvoorbereidingen en toetsen gebruikt, dezelfde teksten ziet, geen ICT (informatie en communicatietechnologieën) gebruikt, wordt daarom nog niet weggeconcurrereerd of ontslagen. Niet zelden vertellen stagiairs ons dat ze tijdens hun luisterstage identiek dezelfde lessen hebben bijgewoond als degene die ze hebben gekregen toen ze nog leerling waren in hun school. Toch heeft niet elke aanpak hetzelfde leerrendement.

Vaste benoemingen zonder bijkomende, recurrente evaluaties, een rigide reffectatiesysteem, het zijn allemaal vormen van onzekerheidsvermijding. Soms moeten zeer enthousiaste, dynamische en veelbelovende jonge krachten de baan ruimen voor anderen met meer anciënniteit. Er is me zelfs een geval bekend waar de school een leerkracht van de reffectatie opnieuw in dienst moest nemen die men voordien aan de deur had gezet omdat ze niet voldeed. Het gebeurt ook dat het personeel de dagen aftelt tot Ivan de Verschrikkelijke, de sterk autocratische directeur, zijn schrikbewind moet stopzetten omwille van de leeftijdsgrens. Even met het zitvlak tegen een stoel leunen was in de school waar ik ooit een interim deed al voldoende *misdadig* om stante pede bij de directrice op het matje te worden geroepen en een bolwassing te krijgen. Niets ontsnapte aan haar arendsogen ! In afwachting berusten de leerkrachten dan maar in hun lot want ze hebben geen andere keuze. Pijnlijk toch dat men dat gemotiveerde volwassenen aandoet !

Onzekerheidsvermijding wordt zelfs maniakaal formalisme wanneer men van de leerkrachten eist dat ze hun lessenplanning volledig opnieuw uitprinten omdat de bladspiegel niet helemaal conform is met de opgelegde marges of opmaakinstructies.

#### 4.6. De machtsafstand

Dit is een belangrijke cultuurdimensie die ook te maken heeft met de leiderschapsstijl. Hoe gaat de directeur met de macht om? Hoe gebeurt de besluitvorming? Wie wordt bij welke beslissingen geconsulteerd? Wie stelt de agenda van de vergaderingen op? Men weet dat dit geen onschuldige bezigheid is: noch de keuze van de agendapunten, noch de volgorde waarin ze worden gerangschikt. Een laatste agendapunt zal b.v. minder grondig en kritisch behandeld kunnen worden dan een eerste. Wie de dagorde vastlegt kan dus op de vermoeidheid van de deelnemers speculeren en op het feit dat potentiële dwarsliggers toch al naar huis zullen zijn, om er in extremis nog een delicate beslissing door te halen. *Agendamaniplatie*, noem ik dat, en het is niet alleen eigen aan het onderwijs trouwens! Het is een alomgekend fenomeen, zoals de *hidden agenda*, een uitdrukking die erg in de mode is. Daarmee wil men aanduiden dat men steeds naar de onderliggende intenties, de strategieën moet kijken en niet alleen naar wat er wordt gezegd of wat zwart of wit op papier staat. Wat zit hier achter? Dat is de vraag.

Men moet goed beseffen dat elke machtspositie *psychologische kosten* met zich meebrengt, zoals Kapteyn (1989, 153) ze noemt. Die machtspositie gaat « ten koste van ontspanning, plezier en gezondheid voor wie enigszins stressgevoelig is en afhankelijk van waardering. Het risico van mislukken en van vijandige reacties neemt toe met vergroting van macht.» Het spreekt vanzelf dat niet iedereen tegen dit risico bestand is.

Gauthey en Xardel (1988, 59) stellen de volgende kenmerken tegenover mekaar:

<b>« Distance hiérarchique courte</b>	<b>&lt; -&gt;</b>	<b>Distance hiérarchique longue</b>
- Les subordonnés ont de faibles besoins de dépendance		- Les subordonnés ont de forts besoins de dépendance
- Les supérieurs ont de faibles besoins de dépendance vis-à-vis de leurs propres supérieurs		- Les supérieurs ont de forts besoins de dépendance vis-à-vis de leurs propres supérieurs
- Les subordonnés s'attendent à ce que leurs supérieurs les consultent		- Les subordonnés s'attendent à ce que leurs supérieurs agissent de façon autoritaire
- Les marques et symboles de rang social sont désapprouvés, critiqués		- Les marques et symboles de rang social sont très importants et acceptés (...) »

Hierbij de prioriteiten van iemand die voorstander is van een grote en van een kleine machtsafstand volgens Gauthey en Xardel (1988, 61):

<b>« Priorités d'un collaborateur préférant une distance hiérarchique courte</b>	<b>&lt; -&gt;</b>	<b>Priorités d'un collaborateur préférant une distance hiérarchique longue</b>
- Approche participative		- Approche directive
- Consultation		- Paternalisme

- Informalité (prénoms)	- Formalité (réserve)
- Indépendance, initiative	- Dépendance, obéissance
- Organigramme pragmatique, plat	- Organigramme pyramidal
- Absence signes extérieurs du pouvoir	- Signes extérieurs du pouvoir acceptés/apprécies
- Centration sur les faits (approche inductive)	- Centration sur les concepts (approche déductive) »

Elke leraar, directeur of school kan zelf uitmaken waar hij zich bevindt of waar hij wenst te staan.

## 5. DE DIRECTEUR

In de schoolcultuur speelt de directeur vanzelfsprekend een determinerende rol, of het nu gaat om de school-, de onthaal- of de afscheidscultuur enz. Hij drukt er een eigen stempel op, in positieve of in negatieve zin. Directeur van een secundaire school zijn, is zeker geen sinecur, hoe langer hoe minder trouwens.

- Er is de overvloedige ministeriële omzendliteratuur. Men kan hier werkelijk spreken van wat de Parijse jurist Gérard Cornu *la pollution normative* zou noemen. Daartegenover zou men de *pollution statistique* kunnen stellen: de talrijke gegevens die elke school geregeld naar het ministerie moet sturen voor de officiële statistieken, waartoe die ook mogen dienen. Er zijn de formele, wettelijke en budgettaire grenzen, het verloningssysteem waarop men relatief weinig vat heeft. Anciënniteit is totnogtoe het enige criterium voor loonsverhoging. Strategisch en dynamisch belonen zit er inderdaad nog niet in, al wordt eraan gedacht ook de (groeiende) deskundigheid en de effectief geleverde prestaties (zin voor initiatief, resultaten enz.) in rekening te brengen (cf. E. de Sagher).
- Er zijn de leerkrachten, waaronder maximalisten maar ook minimalisten die men, eens vast benoemd, moeilijk tot betere gevoelens kan overhalen.
- Er zijn de ouders die steeds mondiger worden en hun stem in directieraden, participatieraden enz. veel duidelijker durven laten klinken.
- Ook de leerlingen worden steeds mondiger. De schaalvergroting, de vorming van scholengemeenschappen vereisen heel wat overleg en diplomatie.
- Er is tegenwoordig ook de concurrentie, iets waarvan men vroeger niet hoefde van wakker te liggen. Ook een school moet zich voortaan verkopen via opendeurdagen enz. De directeur wordt overbevraagd, want hij moet overal bij zijn, al is het maar om *acte de présence* te doen.

Wat een zegen als hij als directiesecretaris of -secretaresse een meedenkende, vooruitdenkende medewerker heeft die de rol van *assistant manager*, of beter nog, van *co-manager* of *kabinetschef* kan spelen!

Zoals beschreven in de managementliteratuur (b.v. Delpeuch en Lauvergnon (1992, 121-122), moet de directeur als leidinggevende voortdurend een evenwicht zien te vinden tussen drie soorten activiteiten:

**a. de rituele activiteiten.** Vooraleer het schooljaar begint, kan hij zijn agenda al aardig opvullen met wat Delpeuch en Lauvergnon *la liturgie ou sphère rituelle* noemen.

Het gaat om rituele, vaak recurrente activiteiten, waaraan de directeur al dan niet moreel verplicht is deel te nemen. Deliberaties, personeelsvergaderingen, ouderavonden, directie- en participatieraden, kaas- en wijnavonden, het houdt niet op. Vaak is een *acte de présence* al genoeg, maar men verwacht toch die aanwezigheid van de directeur, al was het maar als blijk van erkenning.

**b. de arbitrageactiviteiten.** Dit noemen de geciteerde auteurs *l'intendance ou sphère des remontées*. Het zijn activiteiten die zich op het operationeel, uitvoerend niveau situeren. Het zijn vaak beslissingen i.v.m. praktische problemen die b.v. door het secretariaat zouden moeten worden getroffen. Toch doet men een beroep op het advies van de directeur die als scheidsrechter moet optreden. Dit kan gaan van de keuze van het briefpapier tot een klachtenbehandeling of de herstelling van een defecte lift.

**c. het denkwerk.** *Le jardin secret, ou sphère de créativité* is de laatste zone. Als directeur moet men niet alleen de dingen goed doen. Het komt er ook op aan de juiste dingen goed te doen. Er is niet alleen het strategisch, beleidsvoorbereidend denkwerk, maar ook het voorbereiden van onderhandelingen, de internationale contacten, het oplossen van een conflict, het uitschrijven van een speech of een project enz.

Hoeft het gezegd dat er steeds veel te weinig tijd overschiet voor dit essentiële brainstormingswerk, wat tot grote frustraties kan leiden!

Welsprekend communicator, bezieler, coach, pedagogisch begeleider van beginnende leerkrachten, (conflict)manager, biechtvader enz. De directeur moet onnoemelijk veel kwaliteiten hebben (communicatievaardigheden, gezond verstand, emotionele intelligentie enz.), kunnen luisteren naar de persoonlijke problemen van de personeelsleden, vele rollen en functies vervullen en cumuleren. Toch hebben de meesten geen professionele vorming. Een schitterend classicus of leraar wiskunde is nog niet noodzakelijk een goed(e) directeur. Hij is zo maar niet in staat een vergadering, een rekruterings- of een functioneringsgesprek te leiden, een profiel- of functiebeschrijving op te stellen, het financieel beleid van de school waar te nemen, zich bezig te houden met integrale kwaliteitszorg. Ja, want ook dat moet hij kunnen. Bijscholing en begeleiding kunnen wel wat helpen, maar zijn lang niet altijd voldoende.

Komt daarbij dat velen nog steeds worden aangesteld zonder consultatie van het personeel of het lerarencorps, wat maakt dat ze misschien wel het formele gezag of zelfs het deskundigheidsgezag, maar niet het nodige morele gezag hebben om hun job naar behoren te vervullen: motiveren, stimuleren en niet zo maar administreren, commanderen of reprimen. Dat morele gezag is nochtans het belangrijkste, wil men dat het opvoedingsproject van de school door een hele leraars- en personeelsploeg gedragen wordt. Het gebeurt zelfs dat er een kloof bestaat tussen het formele gezag van de directeur en het veel grotere morele gezag of het deskundigheidsgezag van één van de leerkrachten door wie de directeur zich dan permanent bedreigd voelt. Heel wat directeurs zijn dan ook bang van die sterke persoonlijkheden en hebben de neiging eerder toenadering te zoeken tot het ondersteunend personeel bij wie zij zich veiliger voelen.

En dan is er de vaste aanstelling voor het leven die, in haar huidige vorm, volgens mijn bescheiden mening geen goede zaak is. Het leidt vaak tot sclerose, verstarring, organisatieblindheid, werkt dictatoriale of tirannieke neigingen in de hand. Twee miljoen klanten moet je verdienen. Een herverkiezing of heraanstelling evenzeer, zoals voor een rector, een decaan, een departementsvoorzitter enz.

Met welk recht mag een directeur zich veroorloven zijn hele actieve loopbaan lang anderen te evalueren zonder zelf in vraag te kunnen worden gesteld? Onfeilbaarheid is toch niet meer van deze

tijd? Ik ben ook geen voorstander van een onbeperkte hernieuwbaarheid. Geregeld nieuw bloed en nieuwe zuurstof inbrengen in een organisatie is levensnoodzakelijk. Waarom zou een directeur, in afwachting van een verplichte consultatie of evaluatie, zelf eens geen bevraging doen bij zijn personeel en zijn beleid spontaan laten evalueren? Ik wed dat hij er enorm veel zou kunnen uit leren. Dat bevestigen in ieder geval de enquêtes die een directeur die ik ken spontaan maar geregeld laat doen. Slechts weinigen durven dit echter aan en dat spreekt boekdelen.

Ze zijn te bewonderen, de directeurs, die zich met glans van hun moeilijke taak kwijten en door vriend en vijand gewaardeerd, ja zelfs geliefd worden.

Zoals in alle beroepen of functies zijn er uiteraard altijd enkele pijnlijke uitzonderingen.

### 5.1. Directeurstypologie

Er zijn natuurlijk heel wat directeurstypes en, zoals gezegd, geldt dit evenzeer voor de directrices.

– Er is de directeur van de stiptheid, de *punctualiteitsmanager*, zoals die nu bij SABENA heet. Hij staat met zijn horloge klaar om na te gaan hoeveel te laat een leraar de schoolpoort of de klas binnenstapt. Ook wat de lengte van de rokken betreft, is hij – maar meestal is dat toch wel een directrice – onverbiddelijk. Om de minirokjes te weren aarzelt zij niet om met de meter na te gaan of de afstand van de zoom tot de grond of tot onder de knie wel de juiste is.

– Dan is er de gendarm die een schrikbewind voert en alle leerkrachten en leerlingen door zijn verschijning alleen al doet beven. Men zou alles doen om bij hem niet in ongenade te vallen. Controleren en reprimen behoren tot zijn kernactiviteiten. Voor hem is elke leraar een potentiële *resquilleur*, iemand die maar één doel voor ogen heeft en dat is zo weinig mogelijk te doen en zoveel mogelijk te profiteren. Van de behoefteschaal van Maslov heeft hij nog nooit gehoord. Maslov onderscheidt vijf niveaus in de menselijke behoeften, die hij hiërarchisch ordent. Onderaan staan de fysiologische behoeften, dan is er de behoefte aan veiligheid en zekerheid. Op het derde niveau situeert hij de behoefte aan liefde, geborgenheid. Verder zijn er nog de behoeften aan zelfrespect en zelfontplooiing. Het is alsof een leerkracht alleen maar primaire behoeften heeft, geen drang naar zelfontplooiing enz. Nochtans... « hoe groter de (arbeids- of personeels)tevredenheid, hoe hoger de productiviteit » zegt men, en dat geldt zowel voor de leerkrachten als voor de leerlingen, maar ja... dat beseft hij niet.

– Er is de directeur van de logistiek, de deuren-, ramen- en lichtmaniak die zelf de vuilnisbakken buiten zet, elke lamp uitdraait, elk raam sluit dat hij tijdens zijn dagelijkse rondjes tegenkomt, elk blikje in de juiste vuilnisbak of container deponeert.

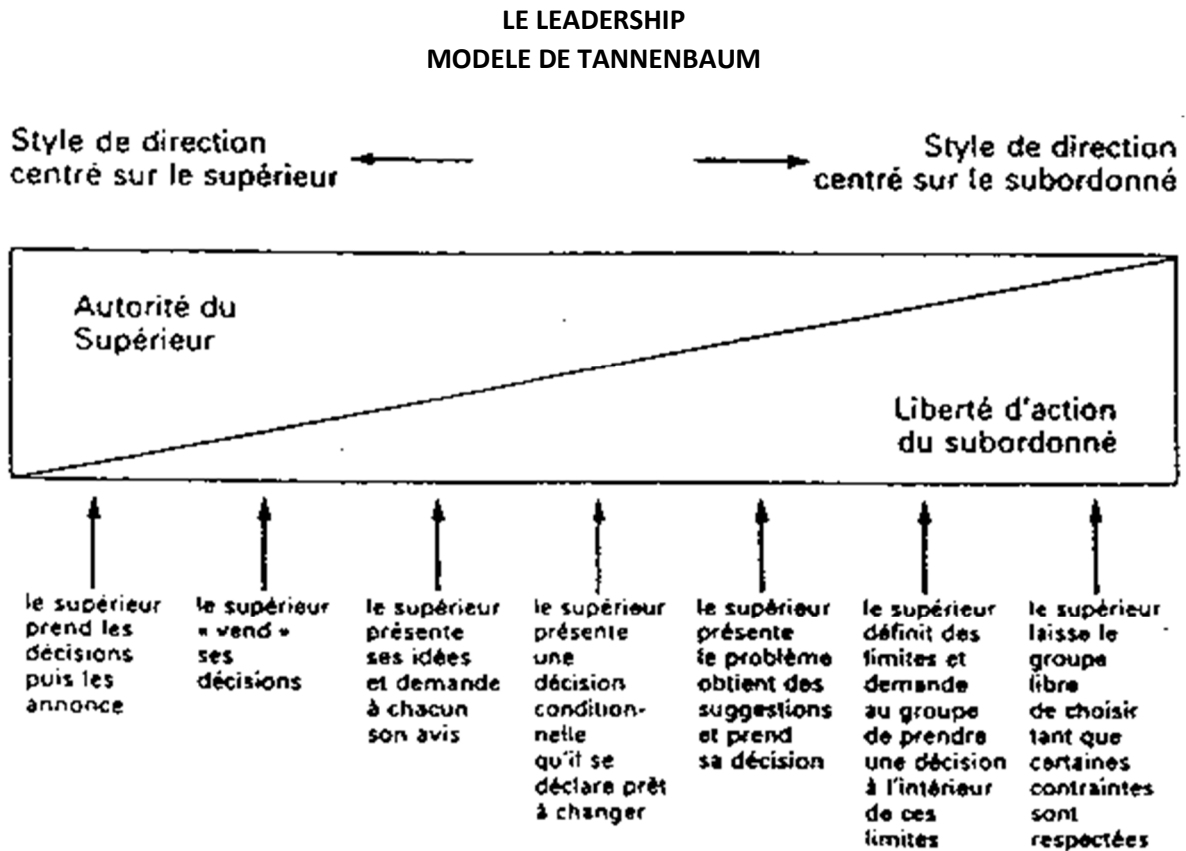
– Er is de directeur-bouwheer. Hij is met een bouwhelm op het hoofd en met een baksteen in de maag geboren. Hij doet niets liever dan bouwen of verbouwen en toezicht houden op de bouwwerf.

– Er is de directeur-administrator zonder visie die niet beseft dat het erop aan komt leraars maximale ontplooiingskansen te geven, want dat komt ook de school ten goede. Hij zorgt wel dat de vervangingen voor 's anderendaags stipt uithangen, comptabiliseert met een uiterst nauwgezette precisie de gepresteerde uren van zijn personeelsleden en dat is het dan.

– Er is ook de directeur-huisvader/huismoeder die zijn school leidt zoals ouders hun gezin leiden, met gezond verstand, humor en relativiseringsvermogen. Het gevaar bestaat echter dat hij niet alleen de leerlingen maar ook de leraars als zijn kinderen beschouwt. Paternalisme is ook weer niet goed.

– Het laatste type directeur is eerder zeldzaam. We vinden het alleen terug in welstellende hogescholen of scholen voor sociale promotie. Het is de directeur met de reismicrobe, de *frequent flyer*. De wereld is zijn dorp. Hij is de kampioen van het delegeren en maakt slechts een tussenlanding in zijn thuishaven op de cruciale momenten, als het echt niet anders kan. De rest van de tijd is hij *op zending* om de internationale relaties te verzorgen. Internationalisering en *public relations* zijn voor hem inderdaad topprioriteiten, de charme van de directeursfunctie.

## 5.2. Leiderschapsstijlen: het model van Tannenbaum



Dit model laat een leidinggevende toe stilaan van een autoritaire, autocratische leiderschapsstijl over te stappen naar een democratische aanpak die de medewerkers meer en meer inspraak geeft. Hij kan nagaan waar hij zich situeert op de schaal. Dat hangt uiteraard van een heleboel factoren af. We zullen er een drietal bespreken.

### 5.1. De leiderschap- en de managementstijl, de organisatie- en de schoolcultuur

Is de directeur autocratisch, dominant of opteert hij voor een democratisch, participatief, collegiaal of consensueel beleidsmodel? Hecht hij evenveel belang aan de opwaartse (*bottom up*, van personeel naar directeur) als aan de neerwaartse communicatie (*top down*, van directie naar personeel)? Beschouwt hij zichzelf als de persoon aan de top, als God de Vader, *bekleed* met een hiërarchisch gezag of als de *primus inter pares*, de coördinator, de coach van een team, met een functionele autoriteit. Leraars, « werknemers, zijn evenzeer «mede»-werkers, m.a.w. mee-denkende, mee-sprekende en mee-beslissende personen die behoefte hebben zichzelf te ontwikkelen in een samenspel van eigen doeleinden en doelstellingen van de organisatie waarvoor ze werken », zegt men terecht.

### 5.2. De aard en het niveau van de beslissingen

Een directeur zal zich waarschijnlijk min of meer rechts situeren op de schaal van Tannenbaum wat het operationele beslissingsniveau betreft, terwijl men vanzelfsprekend meer naar links zal evolueren als het over het tactische, en zeker over het strategische niveau gaat. Men kan moeilijk aan een

werkgroep vragen een nota te schrijven, waarin die zijn voorkeur moet uitdrukken i.v.m. het aansluiten bij een bepaalde scholengemeenschap.

### 5.3. De omstandigheden

Het hangt natuurlijk ook van de omstandigheden af of men veel of weinig overleg kan plegen. Wanneer een directeur crisismanager moet spelen, kan hij onmogelijk eerst alle personeelsleden consulteren. Dan komt het erop aan slagvaardig te zijn.

Verder kan men met Riche (1994) ook nog verschillende managementstijlen onderscheiden. De directieve stijl is vooral op de inhoud afgestemd en minder op de arbeidsrelaties. De informatieve stijl is zowel op de inhoud als op de mens en op de arbeidsrelaties gericht. De participatieve stijl hecht veel belang aan de inspraak en aan het motiveren van de medewerkers terwijl de delegatieve stijl zo weinig mogelijk wil tussenkomen. Daarbij gaat men ervan uit dat alle medewerkers deskundig, gemotiveerd en enthousiast zijn, en dit is jammer genoeg niet altijd het geval.

Hoewel de raadgevingen niet expliciet voor een school zijn geschreven, kan iemand met beleidsverantwoordelijkheid heel wat opsteken van de raadgevingen die Korenbilt (1988) in het laatste hoofdstuk van zijn boek formuleert (cf. Bijlage I).

## 6. DE LEERKRACHTEN

### 6.1. Leerkrachtentypologie

Meer nog dan voor de directeurs is het palet hier zeer gevarieerd. Er is de grote meerderheid van geëngageerde, competente, enthousiaste leerkrachten, de maximalisten die met alles en nog wat bezig zijn, initiatieven nemen, zich permanent bijscholen, uitwisselingen en theaterbezoek organiseren enz. Toch is er ook een kleine categorie van minimalisten, uitgeblusten die van de ene vakantie tot de andere leven en aftellen hoeveel keren ze nog moeten slapen vooraleer ze met brugpensioen kunnen gaan. Sommigen ontpoppen zich plots tijdens de vakanties tot superactieve reisleiders. Anderen melden zich om de haverklap ziek. Toen ik zelf in het secundair onderwijs stond, is het mij overkomen dat een vriend-leraar in een warenhuis de *zieke* collega ontmoette, die ik diezelfde morgen verving. De gezonde collega's hebben ooit geld ingezameld om aan die notoire *resquilleur-recidiviste* een ruiker bloemen te laten afgeven met een kaartje « Spoedig beterschap »! Er zijn de administratieve *monsters* die nooit een document op tijd binnenbrengen maar de eersten zijn om te reclameren als hun wedde niet tijdig wordt uitbetaald. Er zijn er die na elke les precies uit een krijtbad komen en anderen die nog net voor hun les aan de fotokopiemachine staan aan te schuiven. Dan zijn er de technische knobbels die erin slagen een retroprojector onbruikbaar te maken door de kap op de lamp dicht te klappen zodat die kap lekker kan smelten.

### 6.2. Overbevroegd maar ondergewaardeerd

« Ik kan met de mijn(e)/onze gene weg .» is een vaak gehoorde klacht van de ouders. Een leerkracht moet nochtans wél met 25 tot 30 leerlingen over de baan kunnen. Omwille van zijn vertrouwensrelatie met de leerlingen moet hij zelfs in staat zijn hun emotionele problemen op te vangen en een beetje therapeut kunnen spelen. *Leerlingenbegeleiding* heet dat, en het vereist steeds meer aandacht. Echtscheiding, anorexia nervosa, incest, kindermishandeling, pesten, spijbelen, drugs, zelfmoord, geweld enz. De leerkracht wordt met heel wat ernstige maatschappelijke problemen geconfronteerd. « Het beleid en de samenleving moeten ermee stoppen elk



opvoedkundig of maatschappelijk probleem op het bord van de leraar te leggen.» betoogt Stef Stevaert, geciteerd in Klasse (n° 101, januari 2000, 5). Is het dan te verwonderen dat de draaglast soms groter wordt dan de draagkracht? Vergaderingen, administratieve taken, titularisschap... Er is nog zoveel meer dan de lesvoorbereidingen en verbeteringen! « Akkoord, maar ze hebben toch zoveel vakantie!», luidt het dan. Toen ik ooit een architect wees op de zware beroepsfouten die hij beging, kreeg ik prompt als antwoord: « Ge moet niet denken dat het allemaal zo gemakkelijk is als lesgeven!». Neen, op een grote sociale waardering moet een leraar niet rekenen.

Een vlakke loopbaan, geen promotiekansen, een loon dat alleen en uitsluitend op anciënniteit gebaseerd is, neen, erg attractief is de leraarsloopbaan niet, vergeleken met de privé-sector. Het begint al bij de rekrutering. Vaak hebben oud-leerlingen, kinderen van directie of personeel absolute voorrang. Men moet meestal beginnen met een interim. Openstaande uren zijn zeldzaam, men riskeert door de reffectatie te worden teruggefloten.

Er zijn op dit ogenblik te weinig leerkrachten voor bepaalde disciplines. Het verschil met de informatici, die nu ook zo gegeerd zijn, is echter dat de wedde toch dezelfde blijft en men niet op extralegale voordelen moet rekenen. Personeelsschaarste brengt onderwijzers duidelijk niets op!

Is het toeval dat het aantal vrouwen het grootst is in die domeinen (onderwijs, verzorging en verpleging) waar de arbeidsvoorwaarden het minst gunstig zijn?

Overbevraagd zijn leerkrachten zonder enige twijfel. Uit een recent onderzoek blijkt dat leraars in het secundair onderwijs jaarlijks gratis 24.016 uren presteren. Mee op retraite, op bezinningsdagen of op bos-, zee- of sneeuwklassen gaan als men kleine kinderen heeft, is niet zo evident. Toch wordt het als vanzelfsprekend beschouwd en van enige financiële compensatie kan uiteraard geen sprake zijn. *It's only right, it's only fair!* Hier wordt zelfs niet aan de schaduwkost gedacht, d.w.z. aan « de kostprijs die zou gelden indien alle inputs tegen hun normale marktwaarde zouden vergoed worden ». Dat een school de loodgieter meer dan 1000 BEF uurloon moet betalen, dat vindt men niet meer dan normaal. Daar is er wel een terugkoppeling van de kostprijs. Maar ja, in de profit sector heeft natuurlijk ieder uurtje zijn factuurtje.

### 6.3. Bevoogding en betutteling

Leerkrachten geven blijk van een grote inzet, veel idealisme, een grote verantwoordelijkheidszin en vakbekwaamheid, maar toch worden ze vaak niet als professionelen maar als leerlingen, als *volwassen* leerlingen behandeld.

Kennis is macht. Geregeld informeren en rapporteren is essentieel voor de betrokkenheid van de leerkrachten. Men kan ze *au sérieux* nemen, ze veel inspraak geven of ze bevoogden of betuttelen en dit laatste gebeurt nog al te vaak, dunkt me.

Heerst er financiële transparantie? Hoeveel leerkrachten weten hoe het zit met de financiële toestand van hun school, hebben een balans gezien, hebben enig inzicht in de inkomsten en uitgaven? Meestal is dat *top secret*. Het zou zelfs een heiligschennis zijn daarover vragen te durven stellen.

« Waarom dit gebrek aan transparantie? » kan men zich afvragen. Is het beter dat bepaalde gegevens niet openbaar worden gemaakt of is er belangenvermenging in het spel? Misschien is het een bewuste strategie de mythe van het chronisch, structureel deficit te onderhouden? Er is nooit geld, het personeel weet niet of we er dit jaar beter voorstaan dan vorig jaar. Dus moeten we de leerkrachten aansporen zo weinig mogelijk te vragen, ze telkens weer mobiliseren om tijdens de *fund raising* -activiteiten als vrijwilliger in te springen enz.

Arbeiders weten nochtans ook hoe het zit met de resultaten van de onderneming. Een bedrijf moet immers jaarlijks een financieel verslag publiceren. Via de ondernemingsraad vernemen de

werknemers hoe (on)gezond het bedrijf is, wat de expansie- of fusieplannen zijn enz.

Leerkrachten mogen (moeten?) werken, helpen bij restaurantdagen, mogen zelfs kiezen tussen pannenkoeken of wafels bakken. Maar hebben ze enige inspraak of inzicht wat de besteding van de gelden, de opbrengst betreft? De totale som wordt aan de directeur overhandigd en verder hoort men er vaak niets meer van. De termen *verantwoording* en *financiële transparantie* kent men blijkbaar nog niet.

Mogen leerkrachten zelf hun handboek kiezen in overleg met de vakgroep of wordt het opgelegd door de directie? Die eist meestal dat men in de hogere cyclus met dezelfde handboekenreeks verder gaat als in de lagere cyclus.

Moeten leerkrachten voor alles en nog wat toelating vragen aan de directeur? *Toelating vragen* is zo een typische uitdrukking die tot de schooltaal van de leerlingen behoort. In een bedrijf of een organisatie zou men zeggen dat men *een aanvraag moet richten* tot iemand, een dienst of een instantie en dat men *goedkeuring* moet krijgen, geen toelating.

Ik vraag me zelfs af of in een hogeschool de ervaren docenten betrokken worden bij de aanwerving van een nieuweling of een opvolger. Toch is het uiterst belangrijk dat die zich in het bestaande team kan integreren. De ervaring leert dat het niet voldoende is een paar genieën aan te werven om een vakgroep goed te doen functioneren. Inspraak van de oudere docenten lijkt me bijgevolg een *must* om het aanpassingsvermogen van een kandidaat aan zijn toekomstige werkomgeving te toetsen. Hoe kan een directeur, die b.v. doctor in Lichamelijke Opvoeding is, op zijn eentje beslissen wie de beste romanist of economist is om les te geven in het regentaat?

Dat de kwaliteit niet steeds op de eerste plaats komt, mag blijken uit een recent geval waarbij een jonge, goedkopere leerkracht verkozen werd boven een zeer ervaren, maar uiteraard duurdere kracht om didactiek Frans in het regentaat te geven.

Nog erger, totaal onbegrijpelijk zelfs, is de toestand in de gemeentelijke basisscholen. Daar vraagt de directeur zich meestal met een bang hart af wie hij maandag als leerkracht naast zich zal krijgen. Het is immers het gemeentebestuur die de aanstelling doet, zonder enige (verplichte) consultatie van de schooldirecteur zelfs. Ik kan me nochtans niet voorstellen dat de burgemeester, die zelf vaak een zelfstandige is, graag opgezadeld zou worden met een werknemer die hij zelf niet mee heeft kunnen kiezen.

#### **6.4. Onderbenutting van het menselijk potentieel**

Onderbenutting van het menselijk *kapitaal* en potentieel is een andere kwaal. Kennis, communicatie- en andere vaardigheden, idealisme, dynamisme, enthousiasme, verantwoordelijkheidszin zijn belangrijke en kostbare leraarskwaliteiten die niet steeds ten volle worden benut. Moet men een regenten- of licentiaatdiploma hebben om toezicht te houden in de refter of in de toiletten?

Leraars zouden moeten kunnen groeien in een baan, in een lerende organisatie, er even kunnen uitstappen om een semester les te volgen, zich te vervolmaken, een sabbatsemester of -jaar stage in een bedrijf lopen, iets totaal anders doen b.v. Wie zou er wild enthousiast worden bij de gedachte dat hij in die bepaalde school van zijn vijftiengste tot zijn vijfenzestigste Frans of wiskunde of godsdienst zal geven in de eerste of de tweede graad van het secundair onderwijs b.v.? Het is dan ook een teken aan de wand dat ongeveer al wie kan, eruit stapt zodra het brugpensioen wenkt. Voor zover we weten zijn dit in geen enkele andere sector het geval. De meeste bedrijfsleiders daarentegen gaan ermee door zo lang ze kunnen.

Wat kan ik doen om mijn (beste) leerkrachten in huis te houden, te zorgen dat ze het onderwijs niet (vroegtijdig) verlaten? Dit is een vraag die elke directeur zich zou moeten stellen want ondanks alle beperkingen, alle ongunstige situatiefactoren, heeft hij daar wellicht meer vat op dan hij denkt.

## 6.5. Berusting en burn-out

In enkele gevallen leidt de *cycle infernal*: overbevraging, onderwaardering, bevoogding, onderbenutting van het potentieel tot berusting en in enkele zeldzame gevallen zelfs tot demotivatie en tot het burn-outsyndroom. Gelukkig is dit eerder uitzonderlijk.

Het valt immers op dat de meeste leraars graag en met enthousiasme les geven. Ze vinden het boeiend actief bezig te zijn met de vorming van jonge mensen, in een cruciale levensfase. Ze krijgen respons van hun leerlingen en soms ook van de ouders en de directie. Ze zijn al bij al nog vrij autonoom en onafhankelijk. Ze hoeven geen hogere verkoopcijfers te halen. Er staan geen aandeelhouders van ongeduld te trappelen om op korte termijn winst binnen te rijven. In hun klas, zijn ze toch een beetje hun eigen baas. Ze kunnen zelf initiatieven nemen, leerstof en werkvormen kiezen, binnen de bestaande leerprogramma's uiteraard. Alleen de condities waarin dit alles gebeurt zouden gevoelig verbeterd kunnen worden, o.a. met een aangepast en een beter personeelsbeleid of HRM, om het met een modern equivalent te zeggen.

## 7. DE LEERLINGEN/STUDENTEN

Hoe worden de leerlingen benaderd? Hebben ook zij inspraak op hun niveau? Bestaat er een leerlingenraad of -parlement? In sommige scholen wordt op het einde van het schooljaar, bij de laatstejaars, een bevraging georganiseerd waar heel wat nuttige informatie uit te halen valt. Vele scholen durven dit jammer genoeg nog niet.

## 8. DE OUDERS

De ouders zijn ook belangrijke actoren geworden. Zij spelen op de achtergrond een belangrijke rol en zelfs meer en meer op de voorgrond, in directieraden en participatieraden waar ze gaandeweg een zitje veroverd hebben.

Er zijn de ouderverenigingen en -comités die langzaam geëvolueerd zijn van klachtenbank en rekruteringspool van goedkope werkrachten voor de fundraisingactiviteiten van de school (schoolfeest, kaas- en wijnavonden enz.) tot waardevolle gesprekspartners waarvan de invloed steeds belangrijker wordt. Vroeger zag men ze vaak niet staan. Nu worden ze als echte marktspelers behandeld, niet als PRA's (*personnes responsables d'achat*), zoals de marketeers de sleutelconsumenten noemen, maar als « PSI's » (*personnes susceptibles d'inscrire leurs enfants à mon école*). Ze worden op koffie en frisdrank getrakteerd bij ouderavonden en opendeurdagen, krijgen een heuse receptie aangeboden bij het afscheid van hun zoon of dochter.

Op basis van welke factoren ouders een school voor hun kind kiezen, is een onderwerp waarover men een heel boek zou kunnen schrijven. Vermits ik nogal wat scholen ken, vragen ouders me dan ook vaak om advies. Mijn antwoord luidt steeds hetzelfde. Ga naar opendeurdagen, spreek met kinderen die er gaan, met ouders, leraars, met de directeur, snuif de organisatiecultuur op. Probeer de waardenschaal, het opvoedingsproject, de visie van de school te achterhalen. Het is altijd een driehoeksverhouding : school - ouders - kind, waarbij het kind uiteraard centraal staat. Sommige scholen leggen de nadruk op sport, andere op culturele activiteiten. Nog anderen vinden dat men de kinderen niet snel en goed genoeg kan voorbereiden op de harde *struggle for life*. Het is een heel proces samen met je kind een goede school te kiezen. Er hangt ook enorm veel van af.

## 9. DE ANDERE ACTOREN

Er zijn nog andere belangrijke actoren in het onderwijsveld: de pedagogische begeleiders en

adviseurs, het inspectieteam, de verificateur, de schoolarts, het PMS, weldra *Centrum voor Leerlingenbegeleiding*, het ministerie dat instaat voor het beleid, de uitbetaling van de wedden enz. Dan is er, niet te vergeten, de met vele connotaties beladen metonymie *De Guimardstraat*. Dat is niet een hoofdstuk, maar een boek apart. Over al die uitermate belangrijke actoren zullen we het hier niet hebben.

We wezen reeds eerder op de positieve evolutie die het doorlichtingsteam betekent t.a.v. de vroegere inspectie. Daarmee kunnen bepaalde verbeteringen eindelijk worden afgedwongen. Waar is de tijd dat de inspecteur plotseling de deur van het klaslokaal opengooide om de leraar in volle actie te komen inspecteren, of liever, betrappen? Geviert werden ze nochtans, die inspecteurs, dat wel! Een vriend die vroeger diocesaan inspecteur was, vertelde me hoe ze hem telkens op een gastronomisch menu trakteerden, overvloedig met wijn overgoten. Daarna drongen ze nog aan op een afzakkertje en werd hem zelfs discreet de weg gewezen naar een kamer waar hij rustig in een comfortabele *relax* een uiltje kon vangen alvorens zijn inspectietocht verder te zetten, maar dan liefst met een sterk gereduceerde waakzaamheid. Gewiekste strategen, die directeurs!

## 10. BESLUIT

Het plaatje is nooit zwart-wit. Er is een continuüm en elke organisatie evolueert, groeit op een organische manier.

De balans van twintig jaar Vlaamse Scholenroute? Er wordt hard, zeer hard gewerkt in het onderwijs, wat de publieke opinie ook mag denken. Ik kan het getuigen.

Op mijn weg heb ik zeer interessante, boeiende persoonlijkheden ontmoet. Ik heb heel veel respect gekregen voor de man of de vrouw op het veld, veel meer dan voor de grote heren die met een receptieglas of een micro in de hand langs de zijlijn zeggen hoe het moet, *sans aller au charbon*.

Het onthaal in de scholen is meestal uitstekend en wij waarderen hun gastvrijheid want zij leveren een uiterst belangrijke bijdrage tot de vorming van jonge mensen, ook van jonge stagiairs, en tot hun beeldvorming over het onderwijs. Of die met een positief of met een negatief beeld naar het onderwijs gaan, hangt af van hun vroegere ervaringen als leerling, maar ook van wat zij tijdens hun stage hebben meegemaakt, of ze mee *gedragen* werden of aan hun lot overgelaten.

Alles kan beter en moet beter. Er moet zeker nog een lange weg worden afgelegd om het onderwijs opnieuw aantrekkelijk(er) te maken, een modern en dynamisch HRM-beleid te voeren. De opsomming van een aantal knelpunten mag echter niet de indruk wekken dat alles kommer en kwel is. Er wordt wel degelijk aan de weg getimmerd. Echo's daarover vindt men geregeld in het tijdschrift « Klasse », dat net zijn honderdste nummer heeft gevierd of via de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad).

Het systeem van de doorlichting, het in vraag stellen van de vaste aanstelling, de mogelijkheid flexibele beloningssystemen in te voeren, het toepassen van bepaalde managementprincipes uit de *profit sector* op de *social profit sector*, het werken aan de zelfdiagnose en kwaliteitszorg (cf. PROZA in bibliografie), het zijn maar enkele voorbeelden die aantonen dat er toch wel iets beweegt.

Dat we reeds een oneindig lange weg hebben afgelegd, wil ik met drie voorbeelden illustreren die ik zelf nog heb meegemaakt.

### a. Groeiende professionalisering

Van alle leraars die ik zelf tijdens mijn humaniora heb gehad, hadden er nauwelijks een drietal een (beperkte) professionele vorming. Een diploma van de kandidaturen was zowat het summum. Het volstond pater, priester, al dan niet van het Heilig Hart, te zijn om gelijk welk vak te geven. Werd je als missionaris ziek in de missies, dan werd je perfect geschikt geacht om voortaan in Vlaanderen niet alleen godsdienst, maar ook kosmografie, Grieks of natuurkunde te geven in de retorica. Sommigen

begonnen een nieuwe carrière, als leraar dit keer, met bijnamen als De Stoemp, de Joep, den Duc of de Snep. Het ergste geval dat ik persoonlijk meemaakte was een leraar Frans, een pater met een diploma van de kandidaturen Romaanse talen nochtans. Hij ging als een doofstomme te werk, kwam het klaslokaal binnen, schreef een aantal nummers van oefeningen op het bord en verdween, zonder één enkel woord te spreken op het einde van de les met onze taken onder de arm. Ondertussen had hij een hele lestijd lang zijn brevier gelezen. Van een taalbad gesproken! Niet *text to speech* of *speech to text*, zoals bij Lernout en Hauspie, maar *text to text* avant la lettre dus!

## **b. Emancipatie**

Vrouwelijke leerkrachten moesten het onderwijs verlaten zodra ze wilden huwen. Deze maatregel werd ingegeven door twee bedenkingen. De incompatibiliteit van een gezin met een werk waaraan men zich ten volle moest kunnen geven. Dezelfde redenering dus als i.v.m. het celibaat! Verder kon het niet dat men als zwangere vrouw voor een klas stond. Dat is toch geen zicht en bovendien zouden de kinderen wel eens vervelende vragen kunnen stellen!

## **c. Lonen**

Vóór de wet Collard kwam zusterdirectrice zelf het loon van haar personeel in de klas uitbetalen. Van dat schamele bedrag legde ze dan eigenhandig, maar heel spontaan, een paar duizend frank opzij voor het onderhoud van het klooster. Dat de leerkracht ook zijn gezin moest onderhouden, dat was haar zorg niet.

Wie in een gemeenteschool benoemd werd, moest vaak aan de lokale politicus die daarvoor gezorgd had, gedurende een hele tijd een soort van *bemiddelingscommissie* of noem het *steekpenningen* afstaan.

Ja, we komen inderdaad van ver!

Tot slot wil ik graag mijn waardering uitdrukken voor de talrijke competente en enthousiaste leraars, directeurs, leden van het ondersteunend personeel die ik op mijn weg heb ontmoet, die dag in dag uit zorgen dat de school goed functioneert en bijdragen tot de vorming en de (waarde)vorming van jonge mensen, en dat is heel wat meer dan kennisoverdracht. Wie ons onderwijs vergelijkt met dat van andere landen, met een doorsnee *American public high school* b.v. moet toegeven dat wij in de regel kwalitatief hoogstaand onderwijs aanbieden. Waarom zouden anders zoveel leerlingen van onze Noorderburen de grens oversteken om in Vlaanderen onderwijs te volgen (cf. Magnee, 2000)? Als *bouquet* of toemaatje geef ik graag een tekst van mijn collega en vriend Raf Bosteels ter overweging mee (Bijlage II). Hij was bijna zijn hele carrière lang titularis van de vakdidactiek Klassieke Talen aan de K.U.Leuven. Een mooiere ode aan het leraarsberoep kan men zich moeilijk indenken. Neen, slecht doen we het zeker niet maar... « sans critique il n'y a pas de progrès, n'est-ce pas! »

## **BIBLIOGRAFIE**

ABDALLAH - PRETCEILLE M., (1999), *L'éducation interculturelle*, Que sais-je?, Paris, Presses Universitaires de France

BINON J., CLAES M.T., (1996) *La communication et la négociation interculturelles dans un milieu d'affaires*, Romaneske, n° 1, 3-31; n° 2, 3-31.

BINON J., (1997), *Academische lerarenopleiding Romaanse talen, Enkele bedenkingen en voorstellen*, Romaneske, 2, 18-22

BINON J., (2000) *Van amateuristische tot academische lerarenopleiding, Een verhaal van groeiende professionalisering* , Romaneske, 2, 25-39

BROSENS V., NOUWEN N., (1997), *De competenties van de vormers van leraren vreemde talen* , Romaneske, 2, 33-39

BYRAM M., (1994), *Culture et Education en langue étrangère* , Paris, Hatier/Didier

CLAES M.T., (1999), *De impact van cultuur op bedrijfscommunicatie* , Communicatie gedaan op de 2de Studiedag Bedrijfscommunicatie, gehouden op 22-09-99 aan de Handelshogeschool Antwerpen (in publicatie)

DEBROCK M., (1997), *Kanttekeningen bij de vernieuwde lerarenopleiding* , Romaneske, 2, 15-18

DELPEUCH J.L., LAUVERGNON A., (1992), *Sur les traces des dirigeants, La vie du chef dans les grandes entreprises*, Paris, Calmann-Lévy

De SAGHER E., *Een nieuw verloningssysteem in het onderwijs* , verhandeling in voorbereiding op het behalen van het diploma van handelsingenieur o.l.v. L. Sels, Leuven, Fac. ETEW

GALISSON R., PUREN C., (1999), *La Formation en questions*, Collection Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International

GAUTHEY F. et al., (1988), *Leaders sans frontières, Le défi des différences* . Londres, Mc Graw Hill

GAUTHEY F., XARDEL D., (1988), *Le management interculturel*, Paris, Presses Universitaires de France, Que Sais-je ?

GEVAERT R., (2000), *Het decreet over de beroepsprofielen en de basiscompetenties, Een uitdaging en een bevraging van de lerarenopleidingen* , Info-Frans, 27, n° 2, 7-17

HALL E.T., HALL M.R., (1990), *Guide du comportement dans les affaires internationales* , Allemagne, Etats-Unis, France, Paris, Ed. du Seuil

HOFSTEDE, Geert, (1991), *Cultures and organizations. Software of the mind* . London, McGraw-Hill

KAPTEYN B., (1989), *Organisatietheorie voor non-profit*, Nijmegen, Van Loghum Slaterus

KORENBILT P., (1988), *Self management* , Paris, Ed. d'Organisation

MAGNEE P., (2000), *Discipline, goedkope kinderopvang en lage studiekosten trekpleisters voor Belgisch onderwijs in België, Scholieren iedere ochtend massaal de grens over* , Schooljournaal, n° 8, 11 maart, 7-9

PERRENOUD P., (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner, Invitation au voyage* , Collection Pédagogies, Paris, ESF Editeur

PROZA, *Projectgroep Ontwikkeling Zelfanalyse. Instrument voor zelfdiagnose en kwaliteitszorg* , ontwikkeld door acht Vlaamse hogescholen

RICHE F., (1994), *Je dirige, moi non plus, Le leadership dans la fonction publique*, Bruxelles, Ed. Labor

SELS L., OVERLAET B., (1999) , *Lonen in Vlaanderen. Wat verdient u en wie verdient meer?* , Leuven, Acco

SERCU L., (1999), *Intercultureel vreemdetalenonderwijs* , Cahiers voor didactiek, Leuven, Wolters

SILEM A., (1996), *Lexique de Gestion* , Paris, Dalloz

TROMPENAARS Fons, (1994), *L'entreprise multiculturelle* , Collection Institut du Management d'EDF et de GDF, Paris, Maxima, Laurent Du Mesnil Editeur

VLOEBERGHES D., (1998) , *Handboek Human Resources Management voor de 21ste eeuw*, Leuven, Acco

## BIJLAGE I

« DERNIER CHAPITRE POUR VOUS SIMPLIFIER LA VIE » (Korenbilt, 1988, )

Que vous soyez dirigeant, cadre ou agent de maîtrise, vous êtes évalué par vos collaborateurs. Vos deux « juges de paix » sont vos résultats et votre équipe. Vous attendez de vos collaborateurs qu'ils soient efficaces, s'expriment, prennent des initiatives, innover, s'impliquent... Ils veulent, quant à eux, être bien managés par vous. Je vous présente, pour terminer ce livre, six leviers contribuant à la qualité du management. Leur ordre de présentation est chronologique.

#### **Premier levier : la clarté**

- Annoncer aux collaborateurs les critères à partir desquels ils seront évalués.
- Les informer sur la mission de chacun, de l'équipe, de l'unité.
- Traduire dans leur langage le projet et la stratégie de l'entreprise.
- Annoncer à temps les évolutions des méthodes et des procédures de travail.
- Actualiser la structure, l'organigramme et l'organisation.
- Leur faire connaître les systèmes et procédures de gestion du personnel.

#### **Deuxième levier : la pression**

- Confier une charge de travail optimale. Il est préférable de donner une charge tendue plutôt qu'une sous-charge ; l'activité est un facteur de motivation. De surcroît, les griefs ont tendance à dégénérer quand la pression de travail est trop faible. Gare à l'ennui.
- A chaque tâche et mission donner un délai.
- Préférer l'atteinte des résultats à l'effort fourni. On peut faire beaucoup d'efforts et ne pas réussir.
- Obtenir et donner des moyens suffisants pour atteindre les objectifs.
- Veiller aux conditions de travail.
- Expliquer les contraintes de gestion.
- Faire preuve d'exigence, pour soi-même et pour les autres.
- Respecter et faire respecter l'éthique professionnelle.

#### **Troisième levier : la cohésion**

- Favoriser un climat de solidarité entre les membres de l'équipe.
- Soigner les relations avec les autres unités.
- Corriger les langages séparateurs : productifs et non productifs, concepteurs et exécutants, métiers des seigneurs, cadres et non-cadres...
- Apprécier loyalement les collaborateurs en évaluant des résultats et non des comportements.
- Expliquer les buts collectifs de l'entreprise, en particulier la contribution de l'entreprise à la société (transport, santé, habitat, éducation, arts, sports...)
- Instaurer des relations hiérarchiques ni trop proches (démagogie) ni trop distantes (technocratie).

#### **Quatrième levier : la reconnaissance**

- Mettre en relief la contribution spécifique de chacun à l'ensemble.
- Féliciter les personnes qui expriment leurs idées et encourager en public les innovateurs sans oublier ceux qui travaillent dans l'ombre, timides et efficaces.
- Demander aux collaborateurs d'exprimer leurs griefs rapidement.
- Faire des remarques négatives sur le travail et non sur les personnes quand les résultats sont mauvais.
- Complimenter quand les résultats sont bons.
- Organiser des fêtes pour souligner les succès.
- Dire du bien de vos collaborateurs à vos collègues.

#### **Cinquième levier : l'implication**

- Expliquer à leurs auteurs pourquoi leur idée a été retenue ou non.
- Se servir des erreurs comme des opportunités éducatives.
- Se préoccuper de la formation continue, y compris la vôtre.
- Faire comprendre les conséquences des erreurs et des réussites.
- Organiser des entretiens individuels avec chaque membre de l'équipe pour échanger des idées sur leur vie professionnelle.
- Associer l'équipe au bilan du travail effectué et aux possibilités d'amélioration de la productivité et de la qualité.
- Assurer une veille technologique.

#### **Sixième levier : l'autonomie**

- Favoriser au maximum les procédures d'autocontrôle.
- Déléguer non seulement des tâches mais aussi des responsabilités.
- Se présenter une zone d'incompétence pour laisser à vos collaborateurs des chances d'être meilleurs que vous sur des techniques ou des méthodes spécifiques.
- Si possible, se mettre en contact avec des clients internes et externes.
- Transformer les problèmes en objectifs.
- Promouvoir les collaborateurs qui contribuent au progrès de l'entreprise, même si pour cela ils quittent votre unité au risque de vous faire vivre des difficultés pour les remplacer.

Vous avez compris en lisant ce dernier chapitre que les managers efficaces obtiennent que les résultats soient atteints en se préoccupant de ceux qui les réalisent.



## EEN VLAM ONTSTEKEN

Echt onderwijs is een kwestie van hart, meer dan van verstand.  
De beste leerkracht is degene bij wie de leerling niet alleen leert, en zelfs veel leert, maar bij wie de leerling zich goed voelt, aangesproken, begrepen, gerespecteerd, gestimuleerd, die kan luisteren naar andermans mening, er respect voor heeft en ze ook kan delen, die niet altijd en overal gelijk heeft, die ook gebreken heeft en fouten maakt, en dit ook kan toegeven, die zijn taak niet beperkt ziet door de schoolpoort of de officiële schooluren, die leerlingen belangrijker vindt dan zijn stof of zijn vak, die met overtuiging zijn vak kent, die in de zin van zijn vak gelooft en dat geloof met bezieling kan overdragen zonder het te verabsoluteren, die zich tegenover zijn leerlingen engageert om hen in dat vak zo ver te brengen als ze zelf willen en aankunnen, die mentaal zo dicht mogelijk bij zijn leerlingen staat, en toch altijd respectvol afstand bewaart als het moet, die onderwijs ziet als een vlam ontsteken en niet als een put vullen, die blij is dat hij met jonge mensen mag werken, die zich als een radertje ingeschakeld weet in een grote beweging, de zoveelste in de mensengeschiedenis, waarbij een generatie jongeren zichzelf tot volwassenheid brengt en de warme begeleiding van een volwassene daarbij mag voelen.  
Deze leerkracht bestaat niet, nog niet.  
Ik hoop dat u ooit deze leerkracht wordt.

