



**2de Licentiaat
Academiejaar 2006 - 2007**

**De school als onderneming
Waarom niemand nog schooldirecteur wil worden**

Eindverhandeling voorgedragen door
Lieve DE MEESTER
tot het behalen van het diploma van
licentiaat in de handelswetenschappen
o.l.v. **Prof. Peter MEYVIS**



2de Licentiaat
Academiejaar 2006 - 2007

De school als onderneming
Waarom niemand nog schooldirecteur wil worden

Eindverhandeling voorgedragen door
Lieve DE MEESTER
tot het behalen van het diploma van
licentiaat in de handelswetenschappen
o.l.v. **Prof. Peter MEYVIS**

WOORD VOORAF

Als student Handelswetenschappen aan de Lessius Hogeschool koos ik ervoor om naast deze studie ook de lerarenopleiding te volgen. Daarin kregen we tijdens de cursus Didactiek van de Economische Wetenschappen van prof. Meyvis een krantenartikel te lezen met als titel "*Waarom niemand nog schooldirecteur wil worden*". Omdat het onderwijs me altijd al geboeid heeft en ik nogal moeilijk kon geloven dat het werkelijk zo moeilijk was om een schooldirecteur te vinden, besloot ik er mijn eindverhandeling over te maken. Werken met en voor jongeren leek me immers een taak waar iedereen zich kan in vinden.

Dit werk kon echter niet tot stand komen zonder hulp van buitenaf. Daarom zou ik in de eerste plaats mijn promotor Prof. Peter Meyvis van harte willen bedanken voor zijn advies, de nodige feedback, het nauwkeurig nalezen van dit werk en de aanmoedigen om door te zetten.

Vervolgens wil ik graag alle mensen die mij de nodige informatie verschaft hebben, bedanken voor hun medewerking. Een extra woordje van dank gaat hierbij uit naar Dhr. De Laet, Dhr. de Paep, Mevr. Stael, Dhr. Van de Vondel, Dhr. Peeters, Dhr. Tits, Dhr. Struyf, E.H. vicaris Van Lommel en Mevr. Spooren. Zij waren bereid tijd vrij te maken om me met veel enthousiasme te vertellen over hun ervaringen in het onderwijs.

Ook de directie en het personeel van de Lessius Hogeschool verdienen een woordje van dank omdat zij ons de kans gaven om naar eigen interesse een thema te kiezen, waarrond we onze eindverhandeling konden maken. Mijn collega-studenten en vrienden zou ik dan weer willen bedanken voor hun steun en vriendschap van de voorbije jaren.

Tot slot gaat een extra woordje van dank uit naar mijn familie en in het bijzonder mijn ouders, broers en zus. Zij stonden altijd voor me klaar en ik kon dan ook altijd op hun steun rekenen.

Hartelijk dank allemaal!

Lieve De Meester

Mei 2007

INHOUDSOPGAVE

LIJST VAN TABELLEN, FIGUREN EN GRAFIEKEN

LIJST VAN AFKORTINGEN

INLEIDING 1

HOODSTUK 1 HET VLAAMSE ONDERWIJSLANDSCHAP 3

1	De structuur van het Vlaamse onderwijs	3
1.1	Het macroniveau: de overheid	3
1.2	Het mesoniveau: onderwijsnetten en koepels	5
1.2.1	Het gemeenschapsonderwijs	6
1.2.2	Het gesubsidieerd officieel onderwijs	8
1.2.3	Het gesubsidieerd vrij onderwijs	9
1.3	Het microniveau: individuele scholen en hun inrichtende macht	10
2	De aanstelling van een schooldirecteur	11
2.1	Het gemeenschapsonderwijs	11
2.2	Het gesubsidieerd officieel onderwijs	12
2.3	Het gesubsidieerd vrij onderwijs	13
2.4	Enkele bedenkingen	14
3	Het aantal schooldirecteurs in Vlaanderen	15
4	Voorlopig besluit	17

HOODSTUK 2 ACTOREN BINNEN DE SCHOOL 18

1	Decentralisatie en participatie	18
1.1	Decentralisatie	18
1.2	Participatie	19
2	Leerlingen	20
2.1	Formele en informele participatie	20
2.2	Drie uitgangspunten	21
2.3	De leerlingenraad	22
2.4	Invloed op het schoolbeleid	22
2.5	Leerlingenparticipatie in de praktijk	24
3	Ouders	24
3.1	De ouderverenigingen	25
3.2	De ouderraad	25
3.3	Ouderbetrokkenheid	26

4	Leerkrachten.....	27
4.1	Legale participatie.....	28
4.1.1	De pedagogische raad.....	28
4.1.2	BOC en LOC.....	29
4.2	Niet-legale participatie.....	30
4.2.1	Personeelsvergadering en vakwerkgroepen.....	30
4.2.2	Klassenraden.....	30
4.2.3	Directievergadering en coördinatorenvergadering.....	31
4.3	Leerkrachtenparticipatie in de praktijk.....	32
5	De schoolraad.....	32
5.1	Samenstelling.....	33
5.2	Bevoegdheden en werking.....	33
5.3	Verskil met de participatieraden.....	35
5.4	Medezeggenschapscollege.....	35
6	Centrum voor leerlingenbegeleiding.....	35
7	Enkele bedenkingen.....	37
8	Voorlopig besluit.....	38

HOODSTUK 3 DE FUNCTIES VAN EEN SCHOOLDIRECTEUR..... 41

1	Van algemeen tot onderwijskundig beleid.....	42
2	Financieel en materieel beleid.....	43
2.1	Onderwijsfinanciering en de rol van de Vlaamse Gemeenschap.....	43
2.1.1	Het Vlaamse onderwijsbudget.....	43
2.1.2	Belangrijkste posten in de financiering.....	44
2.1.3	Andere financieringsvormen.....	45
2.2	Onderwijsfinanciering en de rol van de directeur.....	45
3	Personeelsbeleid.....	47
3.1	De selectie en de opvang van nieuwe leerkrachten.....	47
3.2	Taakverdeling en functiebeschrijving.....	49
3.2.1	Invulling van het urenpakket.....	49
3.2.2	Functiebeschrijvingen en functioneringsgesprekken.....	50
3.3	Nascholing.....	51
3.4	Ontslag.....	52
4	Pedagogisch beleid.....	52
4.1	Ontwikkelen van een schoolvisie.....	53
4.1.1	Het beleidsvoerend vermogen van scholen.....	53
4.1.2	De identiteit van een school.....	54
4.1.3	Het schoolwerkplan.....	55
4.2	Leerkrachten- en leerlingenbegeleiding.....	55
4.3	Het onderwijsaanbod.....	56
5	Enkele bedenkingen.....	57
6	Voorlopig besluit.....	58

HOODSTUK 4 WAAROM NIEMAND NOG SCHOOLDIRECTEUR WIL WORDEN	61
1	Loon naar werken..... 61
1.1	Plaats van het onderwijs op de arbeidsmarkt 62
1.2	Loonverschil tussen onderwijsfuncties 63
2	(De)regulering, juridisering en autonomie..... 66
2.1	(De)regulering en juridisering..... 66
2.2	Autonomie..... 66
3	Uitbouw van een middenkader..... 67
4	Onderwijs en management..... 69
4.1	De school als onderneming 69
4.2	Van pedagoog tot manager..... 70
5	Mandaten..... 72
6	Opleiding en netwerking 73
6.1	Nood aan opleiding en nascholing 74
6.2	Directeursverenigingen 76
7	Over de grenzen heen..... 77
7.1	Franstalige en Duitstalige Gemeenschap 77
7.2	Nederland 77
8	Voorlopig besluit..... 78
BESLUIT	81
BIBLIOGRAFIE.....	84
BIJLAGE	

LIJST VAN TABELLEN, FIGUREN EN GRAFIEKEN

Tabellen

Tabel 1.1: Aantal schooldirecteurs in Vlaanderen - organieke betrekkingen	15
Tabel 2.1: Gepercipieerde leerlingenparticipatie volgens leerlingen, directie en leerkrachten	23
Tabel 2.2: Verschillende vormen van leerkrachtenparticipatie.....	28
Tabel 2.3: Bevoegdheden van de schoolraad in het gesubsidieerd onderwijs	34
Tabel 4.1: Loonverschillen tussen twee functies in 2001	64
Tabel 4.2: Ongelijk loon voor gelijk werk	65

Figuren

Figuur 1.1: De beleidscyclus.....	4
Figuur 1.2: Samenstelling van de VLOR	5
Figuur 1.3: Structuur van het Gemeenschapsonderwijs.....	7
Figuur 2.1: Mogelijke participatiestructuur binnen een school	20
Figuur 3.1: Interactie tussen functiebeschrijving, opdracht, functioneringsgesprek en functiegesprek	51
Figuur 4.1: Positionering van het basissalaris en het totaal loonpakket op de referentiemarkt	63

Grafieken

Grafiek 1.1: Totaal aantal leerlingen in het secundair onderwijs.....	16
---	----

LIJST VAN AFKORTINGEN

AGIO _n	Agentschap voor infrastructuur in het onderwijs
ARGO	Autonome raad voor het gemeenschapsonderwijs
ARKO	Algemene raad van het katholiek onderwijs
BaO	Basisonderwijs
BOC	Basisoverlegcomité
BPT	Bijzondere pedagogische taken
BSO	Beroeps secundair onderwijs
CLB	Centrum voor leerlingenbegeleiding
Co-Ra	Coördinatieraad algemeen directeurs
CPBW	Comité voor preventie en bescherming op het werk
DIGO	Dienst voor infrastructuurwerken van het gesubsidieerd onderwijs
DIRGO	Directies gemeenschapsonderwijs
DIVO	Directies vrij onderwijs
DPCC	Diocesane planificatie- en coördinatiecommissie
GO	Gemeenschapsonderwijs
GON	Geïntegreerd onderwijs
IVAH	Investeringsfonds voor de autonome hogescholen
KOOGO	Koepel van ouderverenigingen in het officieel gesubsidieerd onderwijs
LOC	Lokaal onderhandelingscomité
LOC	Lokaal overlegcomité
MS	Middenschool
MST	Centrum voor medisch schooltoezicht
MVD-personeel	Meester-, vak- en dienstpersoneel
MVG	Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
OGO	Gesubsidieerd officieel onderwijs
OVSG	Onderwijssecretariaat van de steden en gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap
PMS	Psycho-medisch sociaal centrum
POV	Provinciaal onderwijs Vlaanderen
PV	Praktische vakken
RAGO	Raad van het gemeenschapsonderwijs
ROGO	Raad voor ouders van het gemeenschapsonderwijs
SO	Secundair onderwijs
TSO	Technisch secundair onderwijs

TV	Technische vakken
VCOV	Vlaamse confederatie van ouderverenigingen
VGO	Gesubsidieerd vrij onderwijs
VIGOM	Vereniging instellingshoofden gemeenschapsonderwijs middenscholen
VIMKO	Vereniging van inrichtende machten van het katholiek onderwijs
VLOR	Vlaamse onderwijsraad
VSKO	Vlaams secretariaat van het katholiek onderwijs
VVKSO	Vlaams verbond van het katholiek secundair onderwijs

INLEIDING

“Indien scholen beter zijn dan andere, dan is dat vaak te wijten aan de directeurs. Het leiden van een goede school veronderstelt immers heel wat competenties. Hoewel de financiële en juridische eindverantwoordelijkheid bij de schoolbesturen berust, staan de schoolleiders in voor de loopbaanontwikkeling van hun personeel, moeten ze vaak zorgen voor een goede besteding van de financiële middelen en voor de uitrusting en het onderhoud van de schoolgebouwen. Ze moeten samenwerken met het schoolbestuur, zorgen voor goede relaties met de ouders van de leerlingen en een netwerk rond de school uitbouwen. Steeds meer wordt van hen verwacht dat ze deskundigheid en bezielend leiderschap combineren.”
(Vandenbroucke, 2004: p.44)

In zijn beleidsnota 2004-2009 wijst Vlaams onderwijsminister Frank Vandenbroucke hier niet alleen op het belang van een goede en gemotiveerde schoolleider. Hij legt ook heel wat verantwoordelijkheid op hun schouders. Hoewel heel wat schooldirecteurs met hart en ziel hun school op een degelijke manier proberen te leiden en de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs erg hoog is, blijkt het vandaag voor inrichtende machten niet eenvoudig om nog een geschikte directeur te vinden.

In deze eindverhandeling zal dieper ingegaan worden op dit probleem. Daarbij wordt geprobeerd een antwoord te formuleren op de vraag waarom niemand nog schooldirecteur wil worden. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zal nagegaan worden waaruit de verschillende taken van een schooldirecteur bestaan, welke actoren een invloed hebben op het beleid van een schooldirecteur en welke knelpunten schooldirecteurs ondervinden bij het uitoefenen van hun functie. Daaruit zal blijken of, zoals de vraagstelling doet vermoeden, de functie ook effectief onaanvaardbaar is en wat huidige schoolleiders drijft om de job toch met het nodige enthousiasme en de nodige gedrevenheid uit te voeren. Verder wil deze eindverhandeling ook een uitnodiging zijn tot verder onderzoek.

Het eerste hoofdstuk kadert de school en de schooldirecteur van het secundair onderwijs in het huidige en toch wel complexe onderwijslandschap. Op die manier wordt nagegaan welke invloed een schooldirecteur van bovenaf ondervindt. Daarnaast zal ook aandacht besteed worden aan de procedures die gevolgd worden bij de selectie en de aanstelling van een schooldirecteur. Vervolgens wordt een antwoord gegeven op de vraag wie nu juist tot het bestuurspersoneel van een school behoort en hoeveel schooldirecteurs Vlaanderen telt.

In het tweede hoofdstuk zal duidelijk worden dat een school meer is dan alleen maar een gebouw waar leerlingen geregeld samenkomen om kennis op te doen. Omdat scholen een kleine gemeenschap vormen waar heel wat mensen met elkaar in contact komen, zal nagegaan worden in hoeverre die onderwijsparticipanten een invloed hebben op het beleid van een schooldirecteur. Daarbij komen zowel de invloeden van leerlingen, ouders, leerkrachten en de lokale gemeenschap aan bod. Het centrum voor leerlingenbegeleiding blijkt eveneens een belangrijke gesprekspartner te zijn.

Waar het in de eerste twee hoofdstukken vooral om de talrijke invloeden van allerlei betrokkenen binnen het onderwijs zal gaan, komen in het derde hoofdstuk de verschillende functies van een schooldirecteur aan bod. Zo zal nagegaan worden wat zijn taken zijn binnen een school en welke ruimte hij krijgt om een eigen financieel en materieel beleid, personeelsbeleid en pedagogisch beleid uit te bouwen. Uit dit hoofdstuk zal ook blijken welke competenties een schooldirecteur nodig heeft om zijn school te kunnen leiden.

In het laatste hoofdstuk ten slotte gaan we nog dieper in op de centrale onderzoeksvraag. Dit deel van de eindverhandeling zal zich vooral richten op de knelpunten die huidige schooldirecteurs ervaren en zal tevens een antwoord proberen te formuleren op de vraag waarom iemand juist wél schooldirecteur wil worden. Daarnaast worden ook nog enkele mogelijke oplossingen aangeboden om de directiefunctie aantrekkelijker te maken.

Omdat het onderwijs in België een typische gemeenschapsaangelegenheid is, zal in deze eindverhandeling enkel de positie van de schooldirecteur van een secundaire school in Vlaanderen aan bod komen. Uit de actualiteit is eveneens gebleken dat hoewel schooldirecteurs de laatste 20 jaar streven naar betere arbeidsvoorwaarden, nooit echt dieper ingegaan werd op de functie die schooldirecteurs vervullen. Omwille van de vele veranderingen die het onderwijslandschap kent, moest daarbij ook nog eens voorzichtig omgesprongen worden met de weinige literatuur die over dit thema te vinden was. Al deze factoren hebben er toe geleid dat bewust gekozen werd om enkel gebruik te maken van Nederlandstalige en meer bepaald ‘Vlaamse’ literatuur. Door het afnemen van interviews werd geprobeerd om op een objectieve en kritische manier de ‘theorie’ aan de praktijk te toetsen. Daarbij werd vooral gesteund op de kennis en de ervaring van huidige schooldirecteurs. Ten slotte moet toch ook benadrukt worden dat, hoewel het in dit werk steeds over de schooldirecteur gaat, geen onderscheid gemaakt wordt tussen een schooldirecteur en een schooldirectrice. De term ‘schooldirecteur’ omvat dus zowel de mannelijke als vrouwelijke schoolhoofden.

HOODSTUK 1

HET VLAAMSE ONDERWIJSLANDSCHAP

Alvorens in te gaan op de functies van een directeur en de verschillende actoren die een invloed hebben op het beleid van een school, is het aan te raden om eerst nader kennis te maken met het Vlaamse onderwijslandschap. Daarom zal in dit hoofdstuk de nadruk gelegd worden op de onderwijsorganisatie vanuit het standpunt van de inrichtende macht.

Volgens Van Petegem en Imbrecht (2005: p.9-71) is het onderwijsbeleid in Vlaanderen een interactie tussen verschillende niveaus. Allereerst zal dus op basis van die niveaus de structuur van het Vlaamse onderwijs aan bod komen. Vervolgens wordt nagegaan hoe een inrichtende macht haar directeurs selecteert. Zo zal onderzocht worden of er bepaalde procedures of voorwaarden bestaan waaraan een inrichtende macht zich dient te houden bij de selectie van een schooldirecteur. Tot slot wordt aandacht besteed aan het aantal directeurs in Vlaanderen en de evolutie ervan over de jaren heen. Daarbij dient eerst een definitie gegeven te worden van wat verstaan wordt onder een schooldirecteur, alvorens te kunnen overgaan tot een vergelijking tussen vroeger en nu.

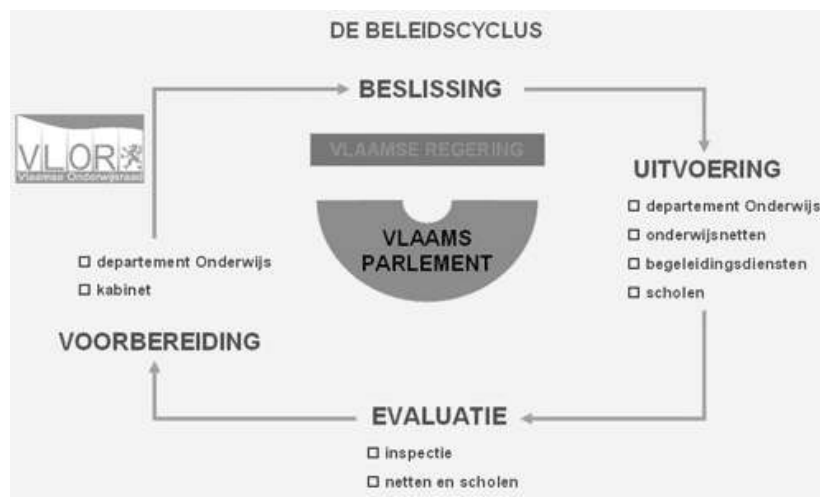
1 De structuur van het Vlaamse onderwijs

1.1 Het macroniveau: de overheid

De Belgische grondwet van 1831 bepaalt dat iedereen recht heeft op onderwijs. Daarenboven heeft ook elke natuurlijke persoon of rechtspersoon het recht om onderwijs te organiseren. Zelf is de overheid verplicht neutraal onderwijs in te richten. Sinds 1 januari 1989 valt, door de grondwetsherziening van 15 juli 1988, onderwijs niet langer onder de bevoegdheid van de federale regering, maar is het een gemeenschapsaangelegenheid geworden.

Voor Vlaanderen betekent dit dat de Vlaamse regering¹, en in het bijzonder de huidige onderwijsminister Frank Vandenbroucke², zich met de onderwijsaangelegenheden bezighoudt. Beslissingen in verband met de leerplicht, de minimumvoorwaarden voor het behalen van een diploma en het pensioenstelsel van het onderwijspersoneel worden echter nog steeds op federaal niveau genomen (Heyvaert & Janssens, 2004: p.7-129).

Figuur 1.1: De beleidscyclus



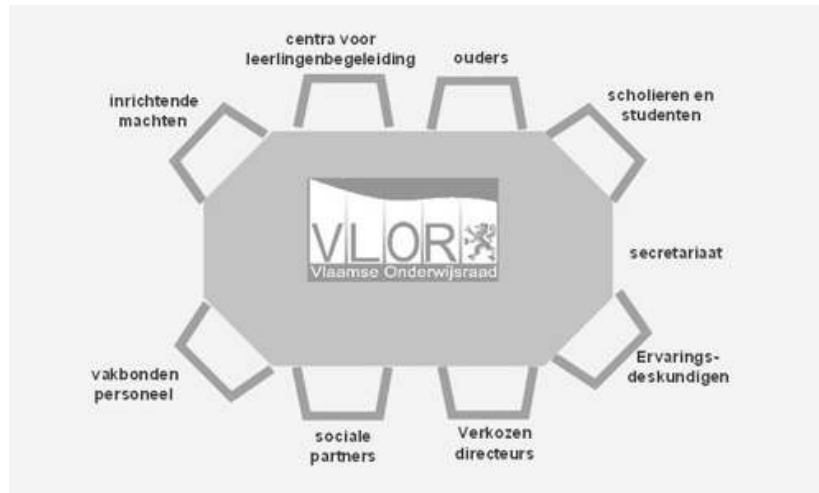
Bron: VLOR (2006)

De Vlaamse minister van onderwijs en vorming stippelt een onderwijsbeleid uit (zie Figuur 1.1) en ziet er op toe dat het beleid uitgevoerd wordt. Hierin wordt hij bijgestaan door zijn kabinet, dat de beslissingen van de minister voorbereidt en hem adviseert. Het kabinet wordt op haar beurt bijgestaan door het departement onderwijs, één van de zes departementen binnen het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Samen met zijn medewerkers houdt secretaris-generaal Ludy Van Buyten contact met de werkvloer, waaronder scholen en vakbonden, om op die manier vanuit de praktijk tot beleidsbeslissingen te komen (VLOR, 2006 & Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2006).

¹ In Vlaanderen worden het parlement en de regering van het Vlaamse gewest en de Vlaamse gemeenschap samengevoegd tot één Vlaams parlement en één Vlaamse regering. Dit in tegenstelling tot de Franstalige en Duitstalige gemeenschap.

² Minister Vandenbroucke is vice-Minister-President van Vlaanderen en is bevoegd voor werk, onderwijs en vorming.

Figuur 1.2: Samenstelling van de VLOR



Bron: VLOR (2006)

Ook de Vlaamse onderwijsraad (VLOR) speelt een belangrijke rol bij de totstandkoming van het onderwijsbeleid. Het is een onafhankelijk advies- en overlegorgaan waarin alle *stakeholders* die bij onderwijs en vorming betrokken zijn, vertegenwoordigd worden (zie Figuur 1.2). Haar taak bestaat er dus in de eerste plaats in advies te verlenen aan de overheid. De onderwijsminister is zelfs verplicht om advies in te winnen bij de VLOR over beleidsplannen, uitvoeringsbesluiten en decreten. De VLOR kan ook altijd op eigen initiatief advies verlenen. Daarnaast voorziet ze ook nog overleg tussen verschillende groepen die actief bezig zijn met onderwijs en vorming én wil ze een kenniscentrum zijn voor alle belangstellenden (VLOR, 2006).

1.2 Het mesoniveau: onderwijsnetten en koepels

Ook belangrijk binnen de structuur van het Vlaamse onderwijs zijn de onderwijsnetten en koepels³. In België kan een onderscheid gemaakt worden tussen drie onderwijsnetten:

- Het gemeenschapsonderwijs (GO) wordt in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap georganiseerd door de openbare instelling ‘het Gemeenschapsonderwijs⁴’ en is grondwettelijk verplicht tot neutraliteit. Dit wil zeggen dat iedereen er, ongeacht hun religieuze, filosofische of ideologische overtuiging, moet terecht kunnen.
- Het gesubsidieerd officieel onderwijs (OGO) omvat de gemeentescholen, de stedelijke scholen en de provinciale scholen en wordt georganiseerd door

³ In de bijlage vindt u een schematisch overzicht van deze paragraaf.

⁴ Vroeger was deze instelling bekend onder de naam ARGO (Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs)

respectievelijk de gemeentebesturen, de stadsbesturen en de provinciebesturen. Hun inrichtende machten worden nog eens onderverdeeld in het Onderwijssecretariaat van de steden en gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV).

- Het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO) ten slotte wordt, vaak onder de vorm van een vzw, ingericht door een privé-persoon of privé-organisatie. De katholieke scholen, verenigd in de koepel Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO), vertegenwoordigen de grootste groep binnen dit onderwijsnet. Daarnaast zijn er bijvoorbeeld nog joodse, islamitische en protestantse scholen óf scholen die niet verbonden zijn aan een godsdienst waaronder methodescholen.

De drie onderwijsnetten worden vertegenwoordigd door koepelorganisaties. Zij verenigen de inrichtende machten en nemen een aantal bevoegdheden van hen over. Zo stellen zij bijvoorbeeld, naargelang hun visie, eigen leerplannen en lesroosters op, gebaseerd op de wettelijke minimumvoorschriften als ze aanspraak willen maken op financiële steun van de overheid (MVG⁵, 2005).

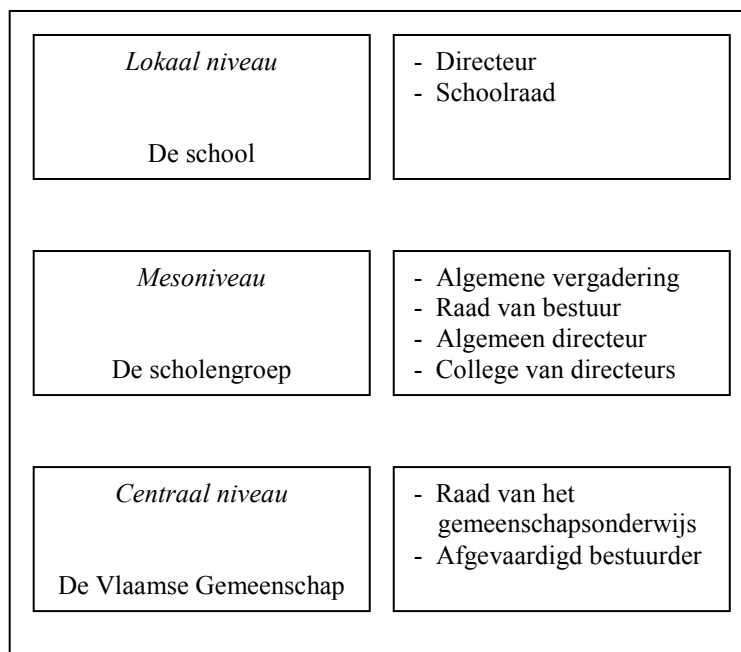
1.2.1 Het gemeenschapsonderwijs

In 1989 werd de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (ARGO) de inrichtende macht van het gemeenschapsonderwijs en dit ter vervanging van de gemeenschappen die tot dan deze bevoegdheid uitvoerden. Het nieuwe decreet dat in 1998 gestemd werd, had tot gevolg dat de ARGO, zoals eerder vermeld, vervangen werd door de openbare instelling 'het Gemeenschapsonderwijs'. Het decreet deelt het gemeenschapsonderwijs op in drie niveaus: het lokale niveau (de school), het mesoniveau (de scholengroep) en het centrale niveau. Afhankelijk van de bevoegdheden die wettelijk vastgelegd zijn, kan vanaf 1 januari 2003⁶ zowel de scholengroep als de Raad van het Gemeenschapsonderwijs (RAGO) als inrichtende macht optreden. De verschillende beleidsorganen zullen hieronder kort worden toegelicht (Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.9-71).

⁵ MVG = Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

⁶ Het decreet dat in 1998 gestemd werd, splitste het bestuur van het gemeenschapsonderwijs op in drie niveaus. Daarvan traden de scholengroepen in werking op 1 januari 2000. De RAGO nam dan weer op 1 januari 2003 haar bevoegdheden op.

Figuur 1.3: Structuur van het Gemeenschapsonderwijs



Bron: Gemeenschapsonderwijs (2006)

Zoals uit bovenstaande figuur blijkt, behoort de school met haar directeur en de schoolraad, waarvan de directeur lid is, tot het lokale niveau. Naast de directie bestaat de schoolraad uit 8 andere leden:

- 3 leden rechtstreeks verkozen door en uit ouders,
- 3 leden rechtstreeks verkozen door en uit personeel,
- 2 leden gecoöpteerd uit sociale, economische en culturele milieus.

Uit deze leden wordt de voorzitter gekozen. De schoolraad heeft enkel een advies- en overlegbevoegdheid en informatierecht. Zij kan dus geen beslissingen nemen.

De scholengroep bestaat uit een algemene vergadering, een raad van bestuur en een algemeen directeur. Het beleidsvoorbereidend en -uitvoerend werk wordt voorbereid door het college van directeurs. In tegenstelling tot de schoolraad heeft de scholengroep wel een beslissingsbevoegdheid. Eén ouder en één personeelslid uit de schoolraad mogen zetelen in de algemene vergadering. Onder de bevoegdheid van de algemene vergadering vallen bijvoorbeeld de bekrachtiging van de begroting en de jaarrekening en de aanstelling van de algemeen directeur door de raad van bestuur.

De raad van bestuur telt tien leden, waarvan zes verkozen door de leden van de schoolraad. Die leden kiezen vervolgens drie leden op voorstel van het college van directeurs. Daarnaast is er ook nog de algemeen directeur die enkel een raadgevende stem heeft binnen de raad van bestuur. De bevoegdheden van de raad van bestuur

omvatten het algemeen beleid, het pedagogisch beleid, het personeelsbeleid, het materieel beleid en het financieel beleid van de scholengroep.

Het college van directeurs bestaat uit alle directeurs van de scholen die tot de scholengroep behoren en de directeur van het desbetreffende centrum voor leerlingenbegeleiding. Eén van de directeurs van de scholengroep kan benoemd worden tot algemeen directeur en heeft dan een beslissings- en managementbevoegdheid op vlak van de scholengroep (Gemeenschapsonderwijs, 2006 & Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.9-71).

Op het centrale niveau ten slotte bevindt zich de Vlaamse Gemeenschap, die vertegenwoordigd wordt door de raad van het gemeenschapsonderwijs en de afgevaardigd bestuurder. In het algemeen bestaan hun taken uit de controle van de wettelijk vastgelegde maatregelen. De RAGO bestaat uit 15 niet-bezoldigde mandaatfuncties:

- 5 leden verkozen door een kiescollege bestaande uit de rechtstreeks verkozen ouders en gecoöpteerde leden van de schoolraden;
- 5 leden verkozen door een kiescollege bestaande uit de directeurs en de door het personeel verkozen leden van de schoolraden;
- 3 leden aangeduid door de 3 Vlaamse universiteiten met een pedagogische faculteit, op gezamenlijke voordracht van de faculteiten pedagogie, economie en rechten;
- 2 leden gezamenlijk aangeduid door de Vlaamse Autonome Hogescholen.

De afgevaardigd bestuurder heeft een raadgevende stem. De bevoegdheden van de RAGO kunnen naar analogie met die van de raad van bestuur binnen de scholengroep samengevat worden in het algemeen beleid, het pedagogisch beleid, het personeelsbeleid, het materieel beleid en het financieel beleid. De RAGO stelt ook een afgevaardigd bestuurder aan die zich bezig houdt met het dagelijks beheer en beleid (Gemeenschapsonderwijs, 2006 & Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.9-71).

1.2.2 Het gesubsidieerd officieel onderwijs

In het gesubsidieerd officieel onderwijs treedt de lokale overheid op als inrichtende macht. Het gaat daarbij om ofwel het provinciebestuur van de vijf Vlaamse provincies die zich verenigd hebben in de vzw Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV) of om de gemeentebesturen die zich verenigen in de vzw Onderwijssecretariaat van de steden en gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) (Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.9-71).

Het POV werkt aan de belangenbehartiging en kwaliteitsverbetering van het Vlaams provinciaal onderwijs. Daarbij staat zij open voor de religieuze, ideologische en politieke opvattingen van haar onderwijsparticipanten. De taken van het POV kunnen als volgt samengevat worden:

- Het POV behartigt, als officiële vertegenwoordiger, de belangen van het Vlaams provinciaal onderwijs bij verschillende beleidsinstanties, departementen en organisaties.
- Ze organiseert pedagogische begeleiding op maat van de school.
- Ze coördineert en organiseert nascholingsactiviteiten voor haar onderwijsinstellingen (Provinciaal Onderwijs Vlaanderen, 2006).

In de algemene vergadering van de vzw OVSG wordt elke inrichtende macht vertegenwoordigd door één mandataris, aangesteld door het gemeentebestuur. Het beleid van de OVSG wordt bepaald door de raad van bestuur, die aangesteld wordt door de algemene vergadering. De OVSG verdedigt de belangen van haar leden, helpt de inrichtende machten bij de concretisering van hun beleid en informeert haar leden over bijvoorbeeld nieuwe beleidsvoorstellen. Daarnaast beschikt ze ook nog over een eigen pedagogische begeleidingsdienst en biedt ze vormingsinitiatieven aan voor directies, leerkrachten en ondersteunend personeel (Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 2006).

1.2.3 Het gesubsidieerd vrij onderwijs

Omdat het gesubsidieerd vrij onderwijs hoofdzakelijke bestaat uit het katholiek onderwijs worden de andere confessionele en niet-confessionele scholen buiten beschouwing gelaten. Het onderwijs wordt georganiseerd door diocesane overheden, onderwijzende orden en congregaties, plaatselijke schoolcomités of andere verenigingen. Volgens Caenepeel (1988: p.13-36) zorgt de diversiteit in samenstelling, structuur en functioneren van de inrichtende machten ervoor dat hun organisatie en bevoegdheden moeilijk te reguleren vallen.

Het Vlaams Secretariaat van het Katholiek onderwijs (VSKO) groepeerde de inrichtende machten van het katholiek onderwijs en zorgt voor de coördinatie. De algemene raad van het katholiek onderwijs (ARKO) zorgt voor het overleg. Zowel ouders, personeelsleden, leden van de inrichtende macht als bisschoppen worden hierin vertegenwoordigd. Het VSKO wil vooral op pedagogisch en administratief vlak haar diensten verlenen. Zij verleent informatie over nieuwe wetten, decreten, besluiten en omzendbrieven en heeft ook individuele contacten met de inrichtende machten en

directies. Daarnaast beschikt ook zij over een eigen pedagogische begeleidingsdienst (Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.9-71).

1.3 Het microniveau: individuele scholen en hun inrichtende macht

De inrichtende macht vindt haar bestaansrecht in de grondwettelijke vrijheid van onderwijs. Op basis van wat vermeld werd over de onderwijsnetten kunnen we het bestaan en de functie van de inrichtende macht verder uitwerken. Uit de schoolpactwet⁷ van 1959 kan afgeleid worden dat het hier gaat om de overheid, een rechtspersoon of een natuurlijk persoon (of personen) die de verantwoordelijkheid van de onderwijsinstelling op zich neemt. Verschillende onderwijsinstellingen kunnen onder de bevoegdheid vallen van eenzelfde inrichtende macht. De inrichtende macht is in feite een beetje te vergelijken met de raad van bestuur van een bedrijf, met dat verschil dat een inrichtende macht slechts een beperkte en onduidelijke beslissingsruimte heeft in vergelijking met andere sectoren (Caenepeel, 1988: p.13-36).

Naar analogie met de onderwijsnetten kan de inrichtende macht zowel de centrale overheid, als de gemeentelijke of stedelijke overheid, de provinciale overheid, individuele personen of privé-instellingen zijn. Zo is bijvoorbeeld de diocesane vzw Katholiek Onderwijs in het Bisdom Antwerpen de inrichtende macht van het Sint-Gummaruscollege te Lier. De inrichtende macht van provinciale scholen en van gemeentelijke of stedelijke scholen bestaat dus respectievelijk uit de provincieraad en de gemeenteraad. Gemeenschap, provincies en gemeenten of steden vormen het officieel onderwijs. Erkend onderwijs op basis van privé-initiatief wordt vrij onderwijs genoemd.

De bevoegdheden van de inrichtende machten bevinden zich op verschillende terreinen. Naast haar verantwoordelijkheid om de school goed te laten functioneren, dient zij ook rekening te houden met het morele, het pedagogische, het juridische, het materiële en het financiële. Zo kan zij bijvoorbeeld personeel aanwerven, ontvangt zij werkingsmiddelen van het departement onderwijs en huurt of bezit ze de schoolgebouwen. Voor de scholen die zij onder haar bevoegdheid heeft, werkt ze eveneens een pedagogisch project uit. Juridisch gezien draagt de inrichtende macht ook de eindverantwoordelijkheid voor de scholen die zij bestuurt, maar in werkelijkheid kunnen niet alle inrichtende machten hun greep op het schoolgebeuren behouden. Door de toenemende regelgeving, de schaalvergrotingen en de verschillende beleidsorganen

⁷ Het schoolpact was een overeenkomst die in 1959 een einde maakte aan de schoolstrijd tussen het officiële en het vrije onderwijs. Daarbij ging het in essentie om de vraag wie het onderwijs mocht organiseren en om de subsidiëring van het vrije (katholieke) onderwijs.

binnen het onderwijs komt dit voornamelijk in handen van de directies te liggen (Caenepeel, 1988: p.13-36 & Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.9-71).

Scholen kunnen zich ook groeperen in scholengemeenschappen. Het gaat daarbij om scholen van eenzelfde onderwijsniveau, al dan niet met dezelfde inrichtende macht of uit hetzelfde onderwijsnet, die samenwerken op verschillende vlakken. Zo kunnen er afspraken gemaakt worden rond personeelsbeleid en kan advies gegeven worden in verband met investeringen voor de uitbreiding en de verfraaiing van de infrastructuur. De inrichtende macht of afgevaardigde van de verschillende inrichtende machten zijn ook hiervoor verantwoordelijk (Van Petegem & Imbrecht, 2005).

2 De aanstelling van een schooldirecteur

Volgens Heyvaert en Janssens (2004: p.7-129) worden de directeur, de adjunct-directeur, de beheerder van internaten, de coördinator in het deeltijds beroepssecundair onderwijs, de technisch adviseur en de technisch adviseur-coördinator tot het bestuurspersoneel van een gewone secundaire school⁸ gerekend. De directeur en andere directieleden nemen de leiding en het dagelijks bestuur van één of meerdere onderwijsinstellingen voor hun rekening. Daarnaast kan ook nog een algemeen directeur, bevoegd voor alle instellingen binnen eenzelfde inrichtende macht, en een coördinerend directeur, bevoegd voor bepaalde taken van instellingen binnen eenzelfde scholengemeenschap, aangesteld worden.

De procedure die gevolgd wordt voor de aanstelling van een schooldirecteur verschilt naargelang het onderwijsnet. Binnen het gesubsidieerd onderwijs bestaan er zelfs verschillende procedures per inrichtende macht. In deze paragraaf zal vooral de selectie van de directeurs van het gemeenschapsonderwijs en het katholiek onderwijs aan bod komen.

2.1 Het gemeenschapsonderwijs

In het gemeenschapsonderwijs bestaat voor de aanwerving van een nieuwe schooldirecteur een gestandaardiseerde procedure. De nieuwe aanstelling van een directeur zou bij mandaat moeten toegewezen worden, waardoor de directeur niet langer permanent benoemd wordt. Voor het secundair onderwijs geldt deze regel echter nog

⁸ Naast het gewoon secundair onderwijs bestaat ook nog het buitengewoon secundair onderwijs. Hiervoor geldt een andere regeling.

niet, aangezien de Vlaamse regering voorlopig geen datum vastgelegd heeft voor de uitvoering van deze maatregel.

Alvorens een kandidaat-directeur kan aangesteld worden, dient hij in het bezit te zijn van een vormingsattest. Dit attest bekomt de kandidaat door het volgen van een tweejarige opleiding tot directeur van een bepaald onderwijsniveau, een bepaalde onderwijsvorm of een instelling van het gemeenschapsonderwijs (bijvoorbeeld het CLB⁹). De kandidaten dienen zich aan te melden bij de scholengroep waar ze de functie van directeur willen opnemen¹⁰. De opleiding kan pas aangevat worden als de kandidaat-directeur aan een aantal voorwaarden voldoet. Zo mag hij bijvoorbeeld geen negatieve evaluatie gekregen hebben in de functie die het laatste uitgeoefend werd in het onderwijs. Op basis van een *screening* bepaalt de scholengroep welke deelnemers aan de verschillende opleidingen mogen beginnen (Gemeenschapsonderwijs, 2006 & Ornelis, 2001).

De opleiding zelf bestaat uit twee delen: een *pre-service training* van twee jaar en een *in-service training*. Tijdens de *pre-service training* wordt actief gebruik gemaakt van een elektronisch leerplatform waardoor de kandidaten met elkaar en met hun mentoren kunnen communiceren, opdrachten kunnen doorgeven en afgewerkte taken bezorgd kunnen worden. Daarnaast komen ze per hoofdstuk of pakket van leerinhouden ook éénmaal samen om dieper in te gaan op bepaalde zaken of om vaardigheden in te oefenen. Dit alles gebeurt in een beperkte groep waardoor elke cursist individueel begeleid kan worden. Na deze training ontvangt elke deelnemer een vormingsattest waaraan ook een sterkte/zwakte-analyse wordt toegevoegd. Deze analyse wordt opgesteld door de begeleidende mentor en bevat de resultaten van de observatie van de inspanningen van elke deelnemer en zijn persoonlijke evolutie gedurende de opleiding.

De *in-service* training bestaat uit een opleidingspakket dat wordt samengesteld door het Centrum voor Nascholing. Afhankelijk van de noden van de scholengroep kan de kandidaat al dan niet tijdens de uitoefening van het ambt van directeur of tijdens zijn proeftijd extra kennis en vaardigheden opbouwen (Gemeenschapsonderwijs, 2006).

2.2 Het gesubsidieerd officieel onderwijs

Voor de inrichtende machten van het gesubsidieerd officieel onderwijs bestaat er geen leidraad die gebruikt kan worden bij de aanstelling van een nieuwe schooldirecteur. Uit

⁹ CLB = Centrum voor LeerlingenBegeleiding

¹⁰ De kandidaten mogen zich maximum bij drie scholengroepen aanmelden.

eigen onderzoek blijkt dat de aanstellingsprocedure dan ook sterk verschilt per gemeente en provincie. Naast de wettelijke voorschriften¹¹ moeten kandidaat-directeurs in de provincie Antwerpen bijvoorbeeld 5 jaar ervaring hebben in het onderwijs of een leidinggevende functie bekleden in de privé. In Vlaams-Brabant en in Oost-Vlaanderen worden de kandidaten enkel intern gezocht. Kandidaten voor een school in de provincie Vlaams-Brabant dienen enkel schriftelijk te solliciteren en worden zelfs niet uitgenodigd voor een gesprek. De selectie gebeurt er op basis van de opleiding en de nuttige ervaring als onderwijspersoneel of directeur. In Oost-Vlaanderen worden de kandidaat-directeurs daarentegen wel uitgenodigd voor een mondeling gesprek. In de jury zetelen dan leden van de inspectie, andere schooldirecteurs en mensen uit de onderwijswereld die niet afkomstig zijn van Oost-Vlaanderen. Als zich geen interne kandidaten aanbieden, kunnen ook externen solliciteren.

2.3 Het gesubsidieerd vrij onderwijs

Binnen het katholiek onderwijs staat het de inrichtende machten vrij zelf een procedure uit te werken voor de aanstelling van een directeur. Zij kunnen zich echter baseren op een leidraad opgesteld door het VIMKO¹² en het VVKSO¹³ (2001: p.205-210). Daarin wordt meer uitleg gegeven over de voorbereiding van de aanstellingsprocedure, de uitvoering ervan en de uiteindelijke aanstelling van de nieuwe directeur.

Alvorens een nieuwe directeur aan te stellen dient de inrichtende macht een profiel op te maken waarin de eigenschappen en de taken van de toekomstige directeur worden opgesomd. Dat profiel kan gebaseerd zijn op de functiebeschrijving van de vorige directeur. Daarnaast dient ook de procedure tot aanstelling van de directeur te worden vastgelegd. Deze procedure bestaat uit vier fasen: de oproep tot kandidaatstelling, de selectieprocedure, de mededeling van de beslissing en de aanstelling. Naast dit alles zal de inrichtende macht ook rekening moeten houden met de afspraken die gelden binnen de scholengemeenschap.

Meestal doet de inrichtende macht een schriftelijke oproep tot kandidaatstelling. Deze oproep kan zowel intern als extern verspreid worden. De inrichtende macht kan hierbij al vermelden aan welke criteria de kandidaten moeten voldoen. Vervolgens zal zij een selectiecommissie samenstellen die advies geeft aan de raad van beheer of de algemene

¹¹ De wettelijke voorschriften kunnen teruggevonden worden in het Decreet van 27 maart 1991 betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding.

¹² VIMKO = Vereniging van Inrichtende Machten van het Katholiek Onderwijs

¹³ VVKSO = Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs = een verbond binnen het VSKO

vergadering. Deze commissie kan bestaan uit leden van de inrichtende macht en personeelsleden. Als zij dat wenst, kan de inrichtende macht ook een beroep doen op een extern selectiebureau. Het advies dat deze commissie geeft, kan gebaseerd zijn op de schriftelijke en/of mondelinge proef die de kandidaten moesten afleggen. De uiteindelijke beslissing ligt echter bij de inrichtende macht.

Ook omtrent de mededeling van de beslissing kan de inrichtende macht best enkele afspraken maken met de kandidaten. Zo kan de geselecteerde kandidaat best als eerste op de hoogte gebracht worden van de uiteindelijke beslissing. Vervolgens kan men de kandidaten die in de loop van de procedure uitgeschakeld werden op de hoogte brengen. Daarna kan de voorzitter van de inrichtende macht de kandidaat voorstellen aan het personeel en worden ook de scholen van de scholengemeenschap op de hoogte gebracht (VIMKO & VVKSO, 2001: p.205-210).

2.4 Enkele bedenkingen

Volgens Devos (2000: p.183-203) stellen heel wat inrichtende machten een profiel op van de kandidaten alvorens de vacature bekend te maken. Daarin houden ze vooral rekening met de sociale vaardigheden, de visie op de eigen functie en het onderwijs én hun persoonlijkheid. Als een mondelinge proef plaatsvindt, worden de kandidaten hierop ook beoordeeld, maar dat gebeurt slechts bij een minderheid van de inrichtende machten. Directeurs worden in veel gevallen echter geselecteerd op basis van hun curriculum. In het gesubsidieerd onderwijs komt het zelden voor dat kandidaten onderworpen worden aan bijkomende proeven of opleidingen. Extra opleidingen kunnen aan de andere kant zelfs een drempel zijn voor kandidaat-directeurs.

Ook wat betreft het intern of extern rekruteren van kandidaten verschillen de inrichtende machten van elkaar. De meeste scholen geven de voorkeur aan iemand van het personeel van de school waar de directiefunctie dient ingevuld te worden. Zij gaan er van uit dat deze persoon de school het beste kent en daarom ook beter in staat is om ze te leiden. Sommige inrichtende machten kiezen er volgens Devos (2000: p.183-203) ook voor om hun directie slechts voor een beperkte periode aan te stellen en ze daarna over te plaatsen naar een andere school die ook onder hun bevoegdheid valt. Als voor een externe kandidaat gekozen wordt, hoopt de inrichtende macht meestal vernieuwing te brengen in het beleid. Externe kandidaten kunnen ook aangetrokken worden om spanningen tussen het onderwijspersoneel te vermijden.

Bij het aantrekken van een nieuwe directeur dient een school eveneens rekening te houden met haar eigen waarden. Zo zal een school die vernieuwing hoog in het vaandel draagt eerder geneigd zijn om een externe kandidaat aan te trekken. Scholen die het belangrijker vinden dat mensen zich goed voelen op school zullen eerder opteren voor een interne kandidaat.

3 Het aantal schooldirecteurs in Vlaanderen

Cijfers in verband met het aantal schooldirecteurs in Vlaanderen en de evolutie ervan over de jaren heen bestaan niet. Na de oprichting van de scholengemeenschappen in 1999 worden wel een aantal gegevens bijgehouden in een elektronisch dossier van het onderwijspersoneel, maar die gegevens zijn onvolledig. Er zijn wel gegevens beschikbaar in verband met de betalingen, maar die zijn dan weer niet opgesplitst in ambten waardoor niet kan geselecteerd worden op het ambt van bijvoorbeeld directeur (Oeijen, 2007).

Toch zijn een aantal cijfers bekend die betrekking hebben op de jaren 2000, 2003, 2004 en 2005. Het gaat daarbij telkens om de situatie op 1 oktober van het betrokken jaar. De cijfers geven het aantal organieke betrekkingen weer. Dit zijn betrekkingen die vacant verklaard kunnen worden en waarin een vaste benoeming kan uitgesproken worden. De cijfers omvatten de directieleden van zowel het gewoon als het buitengewoon secundair onderwijs.

Tabel 1.1: Aantal schooldirecteurs in Vlaanderen - organieke betrekkingen

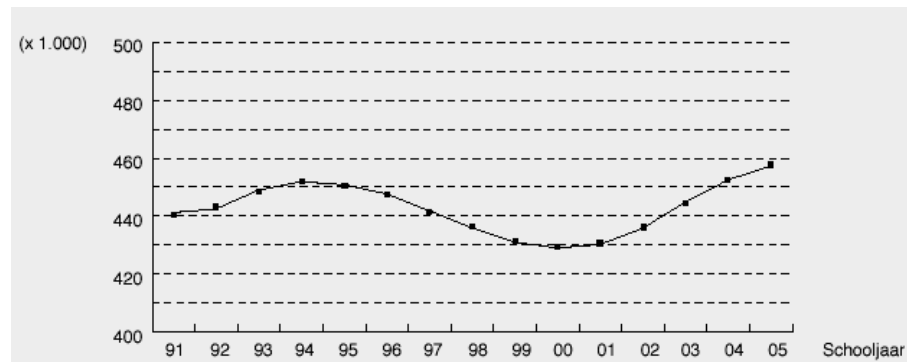
geslacht	2000		2003		2004		2005	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
Man	802	79,25%	841	76,59%	846	75,81%	839	73,66%
Vrouw	210	20,75%	257	23,41%	270	24,19%	300	26,34%
Totaal	1012		1098		1116		1139	

Bron: Oeijen, 2007

Uit bovenstaande tabel blijkt dat het aantal organieke betrekkingen van schooldirecteurs in Vlaanderen de voorbije jaren toegenomen is met iets meer dan 12%. De oorzaak van deze stijging is niet gekend, maar heeft waarschijnlijk wel te maken met het stijgend aantal leerlingen (grafiek 1.1). Dat leerlingenaantal evolueerde van 429 106 leerlingen in 2000 tot 457 351 leerlingen in 2005. Dit is een stijging van iets meer dan 6%.

Scholen met meer dan 83 leerlingen hebben immers recht op een voltijds ambt van directeur. Onderwijsinstellingen met meer dan 600 ingeschreven leerlingen kunnen daarbij ook nog eens een adjunct-directeur aanstellen. Per schijf van 600 ingeschreven leerlingen kan eveneens een nieuwe betrekking ingevuld worden (MVG, 2006a; MVG, 2006f).

Grafiek 1.1: Totaal aantal leerlingen in het secundair onderwijs



Bron: MVG, 2006f

Het vormen van scholengroepen en het ontstaan van scholengemeenschappen heeft ook geleid tot een toenemend aantal directeurs. Per scholengroep kan immers een algemeen directeur aangesteld worden. Als de algemeen directeur aanvankelijk schooldirecteur was van een school die tot de scholengroep behoort, dan kan een derde aangesteld worden om die openstaande betrekking weer in te vullen. De scholengemeenschap wordt dan weer geleid door een coördinerend directeur. Ook hier geldt, dat als de coördinerend directeur voordien aan het hoofd stond van een school, die betrekking door iemand anders kan ingevuld worden.

Uit tabel 1.1 blijkt ook dat het aantal vrouwelijke directeurs de laatste jaren sterker toegenomen is in vergelijking met het aantal mannelijke directeurs. In 2005 daalde het aantal mannelijke directeurs zelfs lichtjes. Dit komt voornamelijk door het feit dat de plaatsen van oudere mannen die uit de functie stapten opgevuld werden door vrouwen.

4 Voorlopig besluit

Uit dit hoofdstuk blijkt dat de school, haar inrichtende macht en de schooldirecteur er niet alleen voor staan. Op het macroniveau is er de overheid die beslissingen neemt in verband met de leerplicht, de minimumvoorwaarden voor het behalen van een diploma en het pensioenstelsel van het onderwijspersoneel. Naast het departement onderwijs speelt ook de VLOR een belangrijke rol bij de totstandkoming van het onderwijsbeleid. Zij overlegt met de verschillende *stakeholders* en geeft advies aan de overheid.

De onderwijsnetten en koepels bevinden zich op het mesoniveau. In België kan een onderscheid gemaakt worden tussen drie onderwijsnetten: het gemeenschapsonderwijs, het gesubsidieerd officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs. Zij worden vertegenwoordigd door de koepelorganisaties die een aantal bevoegdheden van de inrichtende machten overnemen.

Op het microniveau vinden we dan de scholen en hun inrichtende macht. Naar analogie met de onderwijsnetten kan de inrichtende macht zowel de centrale overheid als de gemeentelijke of stedelijke overheid, de provinciale overheid, individuele personen of privé-instellingen zijn. De bevoegdheden van de inrichtende macht bevinden zich op erg uiteenlopende terreinen: van het juridische tot het pedagogische en het morele. Zij zijn eveneens verantwoordelijk voor de aanstelling van de schooldirecteur.

Binnen de inrichtende machten bestaan er verschillende procedures voor de aanstelling van een directeur. In het gemeenschapsonderwijs dient een kandidaat eerst een opleiding van twee jaar te volgen alvorens hij directeur kan worden. Voor het gesubsidieerd officieel onderwijs bestaat geen reglementering en bepalen de inrichtende machten zelf hoe ze een directeur selecteren en aanstellen. Dit geldt eveneens voor het gesubsidieerd vrij onderwijs, al hebben het VIMKO en het VVKSO wel een leidraad opgesteld die hun inrichtende machten kunnen volgen.

Cijfers over het aantal schooldirecteurs in Vlaanderen zijn niet bekend. Wel kan aangetoond worden dat het ontstaan van scholengroepen en scholengemeenschappen en het toenemend aantal leerlingen een stijging van het aantal bestuursfuncties tot gevolg heeft. Ook het aantal vrouwelijke directeurs is de laatste jaren toegenomen.

HOODSTUK 2

ACTOREN BINNEN DE SCHOOL

Opgroeien in een politieke democratie, zo stelt Verhoeven e.a. (2003: p.13-21) maakt mensen niet alleen gevoelig om deel te nemen aan politieke besluitvorming. Het zet hen ook aan hun stem te laten horen in andere sferen van de samenleving, waaronder bijvoorbeeld het onderwijs. Daarbij kunnen mensen niet alleen op nationaal niveau een invloed hebben. Zij kunnen eveneens van betekenis zijn op schoolniveau.

Een school is geen eiland op zich. Ze wordt beïnvloed door heel wat groepen van mensen of organisaties die menen er belang bij te hebben. In hoofdstuk 1 werd al dieper ingegaan op de organen die rechtstreeks te maken hebben met het beheer en de structuur van de school en het onderwijs in het algemeen. In dit hoofdstuk zal duidelijk worden dat de inrichtende macht en de schooldirecteur bij het voeren van hun beleid ook voortdurend rekening moeten houden met de verschillende participatieorganen en overlegstructuren die bestaan binnen de school. Deze organen zorgen ervoor dat leerkrachten, leerlingen, ouders en de lokale gemeenschap betrokken worden en mee vorm kunnen geven aan het beleid van een school.

1 Decentralisatie en participatie

1.1 Decentralisatie

Uit hoofdstuk 1 blijkt dat naast de directeur en de inrichtende macht ook de onderwijsnetten en -koepels een invloed hebben op het onderwijsbeleid. Dit is geen trend die de laatste decennia de kop op stak. Al van bij de oprichting van België heeft het onderwijs volgens Verhoeven e.a. (1997: p.13-21) te maken met een gedecentraliseerd beleid.

Sinds de Schoolpactwet van 1959 kreeg, naast het officieel onderwijs, ook het vrij onderwijs subsidies van het Ministerie van Onderwijs. Als gevolg daarvan viel ook dit net onder de verantwoordelijkheid van de federale regering. Sinds januari 1989 werden de onderwijsbevoegdheden overgedragen aan de gemeenschappen en was onderwijs dus in grote mate geen federale aangelegenheid meer¹.

¹ Meer informatie over de bevoegdheden van de overheid vindt u in hoofdstuk 1.

Aanvankelijk was de decentralisatiepolitiek een methode om te besparen. Nadien werd deze politiek ook vanuit pedagogisch en beheerstechnisch oogpunt benaderd. Door de verantwoordelijkheid meer bij de school te leggen, zouden de directeur en de inrichtende macht beter kunnen inspelen op de lokale noden.

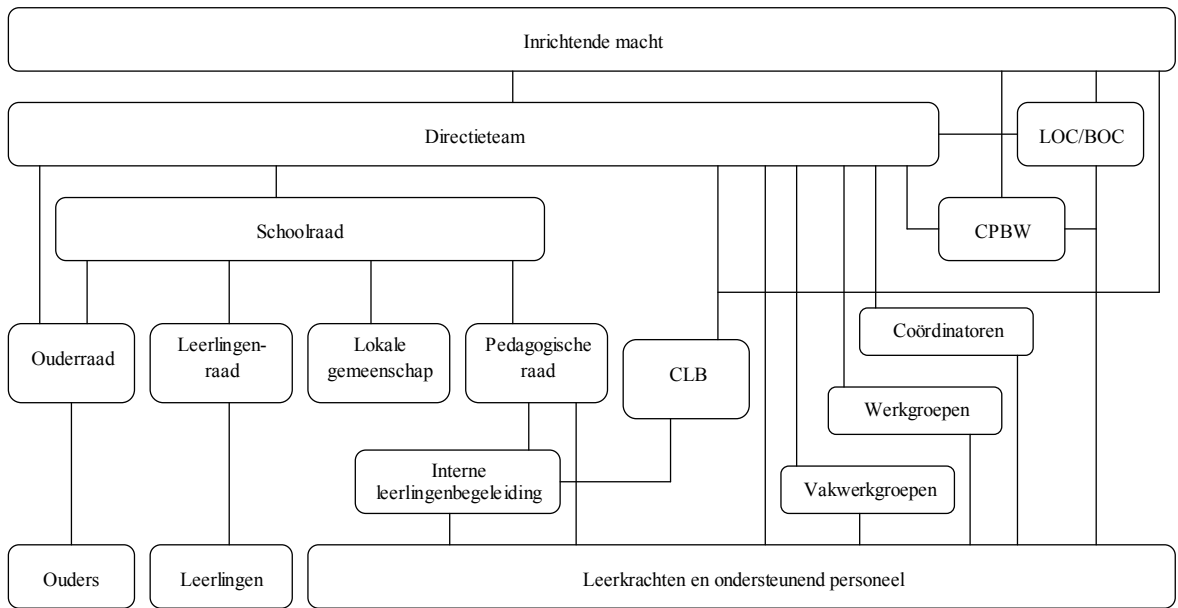
Volgens Verhoeven (1997: p.13-21) werd vooral gedecentraliseerd op het vlak van het pedagogisch beleid, het personeelsbeleid en het financieel en materieel beleid. Of deze decentralisatie ook gepaard ging met deregulering valt sterk te betwijfelen.

1.2 Participatie

Door decentralisatie wilden de beleidsvoerders ook alle betrokken partijen, zoals leerkrachten, leerlingen en ouders, nog beter bij het onderwijsbeleid betrekken. Het ‘Bijzonder decreet betreffende de Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs’ van 1989 betekende een eerste stap in de richting van de participatie van alle betrokken partijen zoals we die nu kennen. Het gesubsidieerd onderwijs volgde deze trend en richtte naar het voorbeeld van het gemeenschapsonderwijs ook inspraakorganen op. Het ‘Decreet betreffende medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs’ van 1991 zette deze verandering kracht bij. Sindsdien zijn de verschillende inspraakorganen, net zoals de onderwijswereld, sterk geëvolueerd.

Met de invoering van het ‘Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad’ van 2004 bereikten de participatieorganen hun huidige vorm. Zo voorziet het decreet dat elke school een leerlingenraad, een ouderraad en een pedagogische raad kan oprichten. Onderstaande figuur toont aan op welke manier leerlingen, leerkrachten, ouders en externen een invloed kunnen uitoefenen op het schoolbeleid (Verhoeven, 1997: p.13-21 & Dom, 2006: p.7-17).

Figuur 2.1: Mogelijke participatiestructuur binnen een school



Bron: Eigen verwerking

2 Leerlingen

De Groof en Elchardus constateerden in hun onderzoek van 2003 dat heel wat leerlingen veel belang hechten aan inspraak op school. Al blijkt eveneens dat actieve participatie, zoals het mee organiseren van een bezinningsdag, minder belangrijk is. Naast actieve participatie bestaan er ook nog andere mogelijkheden voor leerlingen om hun wensen kenbaar te maken en mee te werken aan het schoolbeleid.

2.1 Formele en informele participatie

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen formele en informele participatie. Daar waar de formele participatie wijst op participatie die zichtbaar is en expliciet aanwezig is in de school (bv. een leerlingenraad), wijst informele participatie op het klimaat binnen een school of binnen een klas. Als leerlingen bijvoorbeeld vrij en ongedwongen naar de schooldirecteur of naar leerkrachten kunnen stappen met klachten of problemen dan is er sprake van informele participatie. De Groof en Elchardus (2003) toonden aan dat op schoolniveau wel nog gewerkt moet worden aan informele participatiemogelijkheden. Bij formele participatie gaat het eerder om een vertegenwoordigende structuur.

Daarnaast konden De Groof en Elchardus (2003) ook nog een derde vorm van participatie onderscheiden: semi-formele participatie. Deze vorm is directer en praktischer dan formele en informele participatie en kan een goede aanvulling zijn wat betreft de inspraakmogelijkheden van leerlingen. Het gaat hierbij eerst en vooral om de toegankelijkheid van eventuele vertrouwenskanalen, zoals peter- en meterschap, klasgesprekken en leerlingenbegeleiding. Op die manier kan een relatie opgebouwd worden met de leerlingen en kunnen problemen of klachten gemakkelijker herkend en opgelost worden. Schoolreizen, klasuitstappen of een klasuur zijn eveneens vormen van informele participatie. Op die manier proberen leerkrachten en leerlingen een band te creëren waardoor er verbondenheid ontstaat. Daarnaast kunnen ook nog de extracurriculaire activiteiten de band tussen enerzijds de leerlingen onderling en anderzijds de leerlingen, leerkrachten en directie versterken.

Het aanbod van deze activiteiten en vooral de betrokkenheid van de leerlingen bij de organisatie ervan zullen leerlingen aanzetten om meer te participeren. Het bestaan van een leerlingenraad is eveneens van belang voor de participatie van leerlingen. Naast het mee organiseren van allerlei activiteiten hebben zij ook meer zicht op wat leeft onder de leerlingen.

2.2 Drie uitgangspunten

Leerlingenparticipatie kan gezien worden vanuit drie uitgangspunten: een normatieve, een instrumentele en een pragmatische visie. Participatie en inspraak zijn eerst en vooral elementaire rechten van leerlingen. Ook in een school hebben jongeren het recht om gehoord te worden. Waar het bij de normatieve visie dus om het recht op inspraak gaat, bekijkt de instrumentele visie eerder de huidige en toekomstige gevolgen van leerlingenparticipatie. Participatie leidt immers tot een hoger welbevinden en een betere schoolbeleving. Het motiveert leerlingen om bij te leren en te presteren en vermijdt probleemgedrag. Daarnaast worden leerlingen op die manier ook democratisch gevormd, wat hen voorbereidt op het latere leven in de samenleving. Samenleven op school wordt gemakkelijker als leerlingen inspraak krijgen in bijvoorbeeld de regelgeving. Zo heeft leerlingenparticipatie eveneens enkele pragmatische voordelen (De Groof en Elchardus, 2003).

2.3 De leerlingenraad

Sinds 1999 was elke secundaire school verplicht een leerlingenraad op te richten wanneer minstens één derde van de leerlingen erom vroegen. Nu zijn scholen verplicht om, ongeacht de vraag van de leerlingen, een leerlingenraad op te richten. Enkel als uit het schoolreglement blijkt dat leerlingen op een andere manier betrokken worden bij het schoolbeleid of als de vraag van de leerlingen tot oprichting van deze raad minder dan 10% bedraagt, vormt de leerlingenraad geen verplichting (MVG, 2006d & Bernaerts, 2006a: p.22-24).

Enkel leerlingen die verkozen werden door en uit leerlingen kunnen zetelen in de leerlingenraad. Daarnaast is ook de aanwezigheid van de directeur of één of meerdere leerkrachten mogelijk. De leerlingenraad heeft als doel de relatie tussen leerlingen onderling, leerkrachten en leerlingen én directie en leerlingen te bevorderen.

Afhankelijk van de school bestaat de functie van de leerlingenraad uit het geven van adviezen, zonder over een budget te kunnen beschikken en zonder een stem te hebben op bestuursvergaderingen, tot een geheel of gedeeltelijke beslissingsbevoegdheid, waarbij de leerlingen ook vertegenwoordigd zijn op bestuursvergaderingen en over een budget kunnen beschikken. De adviezen aan de school of de schoolraad kunnen enerzijds het resultaat zijn van een vraag die gesteld werd vanuit de school of de schoolraad, maar kunnen anderzijds ook het resultaat zijn van eigen initiatief. De leerlingenraad dient ook alle leerlingen te informeren over de werking en de activiteiten die ze organiseert (MVG, 2006d & De Groof en Elchardus, 2003).

2.4 Invloed op het schoolbeleid

De inspraakmogelijkheden die leerlingen krijgen spelen zich volgens De Groof en Elchardus (2003) af binnen drie domeinen: de leefwereld van de school, de leerwereld van de school en de regelgeving in de school.

Tabel 2.1: Gepercipieerde leerlingenparticipatie volgens leerlingen, directie en leerkrachten

	Leerlingen	Directie	Leerkrachten
Thema leefwereld			
Bespreking schoolproblemen	63,9	71,4	81,8
Activiteiten binnen schoolverband	57,9	87,7	81,1
Inhoud sport- en themadagen	52,9	77,2	67,9
Inrichting lokalen	47,2	75,4	73,3
Uitstappen / reizen	46,2	70,2	62,3
Feestjes	44,9	78,2	67,2
Schoolvoorzieningen	44,6	80,7	69,6
Aankoop materiaal	44,3	68,4	55,8
Thema leerwereld			
Spreiding en hoeveelheid huiswerk	47,6	69,6	62,9
Beoordeling leerkrachten	41,4	24,6	27,0
Manier van lesgeven	40,2	40,4	26,4
Examenrooster	38,3	75,4	51,5
Inhoud lessen	36,2	36,8	32,7
Straf en strafbepaling	32,0	35,1	27,0
Lessenroosters	31,2	27,6	18,3
Thema regelgeving			
Kledij	42,5	35,7	35,7
Uiterlijk	37,4	32,1	34,4
Leefregels	32,8	46,4	32,0
Schoolreglement	28,7	52,6	30,9

Cijfers uitgedrukt in percenten

Bron: Eigen verwerking van gegevens uit De Groof en Elchardus (2003: p.44, p.49, p.51)

Uit bovenstaande tabel blijkt dat leerlingen de meeste inspraak krijgen in de leefwereld van de school, vooral wat betreft de bespreking van de schoolproblemen en de activiteiten binnen schoolverband. Opmerkelijk is het verschil in perceptie van de directeurs enerzijds en de leerlingen anderzijds. Daar waar directeurs vinden dat hun leerlingen voldoende inspraak krijgen bij bijvoorbeeld het opstellen van de examenroosters (75,4%), volgen slechts 38,3% van de leerlingen die mening. Ook leerkrachten overschatten vaak, zij het in mindere mate, de omvang van leerlingeninspraak, vooral wat betreft de inspraak binnen de leefwereld van de school. Dit toont aan dat het toch belangrijk is om ook effectief na te gaan of leerlingen tevreden zijn met de werking van de verschillende inspraakmogelijkheden. Directeurs en leerkrachten hebben sneller de indruk dat dit alles in het algemeen goed functioneert.

2.5 Leerlingenparticipatie in de praktijk

Het onderzoek van De Groof en Elchardus (2003) toont aan dat scholen met bijvoorbeeld een leerlingenraad betere resultaten boeken op het vlak van leermotivatie, schoolbeleving en sociaal gedrag. Het recht op inspraak beïnvloedt de sfeer op school en het schoolwelbevinden van leerlingen op een positieve manier. De effecten van leerlingenparticipatie beïnvloeden elkaar echter ook onderling. Als leerlingen een positief schoolklimaat ervaren dan zal hun leermotivatie hoger zijn.

De Groof en Elchardus (2003) raden scholen en hun directie ook aan om inspanningen te leveren om alle leerlingen te betrekken. Jongere leerlingen zijn vaak niet op de hoogte van het bestaan van de leerlingenraad. Daarnaast moet ook meer aandacht besteed worden aan het communicatie- en informatiebeleid. Heel wat leerlingen zijn vaak niet op de hoogte van wat een leerlingenraad zoal doet en kan verwezenlijken.

Omdat leerlingen naargelang de leeftijd verschillende belangen kunnen hebben, kan je er als directie ook voor kiezen om bijvoorbeeld per graad een raad op te richten. De eerste en tweede graad zouden dan bijvoorbeeld nog bijgestaan kunnen worden door leerkrachten of de directeur zelf en de leerlingenraad van de derde graad zou bijvoorbeeld (gedeeltelijk) onafhankelijk kunnen opereren.

Om de volledige leerlingenpopulatie te bereiken is het aangewezen om binnen het schoolbeleid voldoende aandacht te besteden aan de semi-formele participatie van leerlingen. Leerlingen uit het TSO en BSO voelen zich tot deze directe en praktische aanpak meer aangesproken. Vooral de verbondenheids- en vertrouwenskanalen hebben een positieve invloed op heel wat leerlingen. Het creëren van een vertrouwensklimaat, waarbij een vertrouwensrelatie bestaat tussen leerlingen onderling, leerkrachten en directie, is dan ook heel belangrijk.

3 Ouders

In de schoolraden die in het gemeenschapsonderwijs sinds 1991 per school of per groep van onderwijsinstellingen werden opgericht², kregen zowel leerkrachten, leden van de inrichtende macht, vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap als ouders een stem. Sindsdien waren laatstgenoemde ook op mesoniveau en op centraal niveau vertegenwoordigd, zoals blijkt uit hoofdstuk 1. Ook in het gesubsidieerd onderwijs

² Deze schoolraad is door de jaren heen geëvolueerd. De samenstelling en de werking van de huidige schoolraden komen in paragraaf 5 aan bod.

konden ouders vanaf 1992 enkele afgevaardigden kiezen die zouden zetelen in de participatieraad (Dom, 2006: p.7-17).

3.1 De ouderverenigingen

Hoewel ouderverenigingen niet verplicht zijn, worden ze wel door de meeste scholen opgericht. Op die manier wordt geprobeerd het contact en de samenwerking tussen ouders en school en tussen de ouders onderling te bevorderen. Omdat ouderverenigingen verschillende vormen kunnen aannemen, omvat deze term alle manieren waarop ouders zich binnen een school kunnen verenigen (bv. vriendenkring, oudercomité,...). Hoewel de ouderverenigingen geen bevoegdheden hebben binnen het schoolbeleid kunnen zij wel de belangen van ouders kenbaar maken en verdedigen ten opzichte van de school en de overheid.

Ouderverenigingen kunnen deel uitmaken van een koepelorganisatie. Dit is een vereniging, onder de vorm van een vzw, waar ouderverenigingen van verschillende scholen, tegen vergoeding, deel van kunnen uitmaken. In Vlaanderen bestaan er drie grote koepelorganisaties:

- de Vlaamse Confederatie van Ouderverenigingen (VCOV);
- de Raad voor ouders van het Gemeenschapsonderwijs (ROGO)
- de Koepel van Ouderverenigingen in het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs (KOOGO)

Deze organisaties verdedigen de belangen van ouders en vertegenwoordigen ze ook in de VLOR. Zij ondersteunen, informeren en sensibiliseren hun leden en werken mee aan onderzoeken rond het participatiebeleid in het onderwijs. Daarnaast kunnen zij rekenen op de financiële steun van de Vlaamse overheid op voorwaarde dat zij driejaarlijks een werkingsprogramma opstellen dat dient goedgekeurd te worden en dat zij tenminste honderd ouderverenigingen en/of ouderraden uit tenminste vier Vlaamse provincies onder hun leden tellen (Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.49-58, Dom, 2006: p.7-17 & VCOV, 2006).

3.2 De ouderraad

Het participatiedecreet van 2004 voorziet, zoals eerder vermeld, ook in de mogelijkheid tot het oprichten van een ouderraad. De ouderraad is verplicht als minimum 10% van de ouders of tenminste drie ouders erom vragen. Voor de reeds bestaande ouderverenigingen heeft dit tot gevolg dat zij ofwel kunnen omgevormd worden tot een

ouderraad ofwel dat zij gewoon kunnen blijven verder bestaan naast een nieuw opgerichte ouderraad.

De leden van de ouderraad worden verkozen door en uit ouders. Omdat er geen beperking staat op het aantal leden, kan elke kandidaat als verkozen beschouwd worden. De directeur of één of meerdere leerkrachten kunnen op vraag van de ouders eveneens aanwezig zijn op de vergaderingen. Net als de leerlingenraad heeft de ouderraad een advies- en overlegbevoegdheid ten opzichte van de school en de schoolraad. Dit advies kan op vraag van één van de betrokken partijen gegeven worden, maar de ouderraad kan ook zelf het initiatief nemen. Net zoals de leerlingenraad heeft de ouderraad een algemeen informatierecht en zijn zij verplicht om alle ouders op school te informeren over hun standpunten en activiteiten (MVG, 2006d & Bernaerts, 2006a: p.22-24).

Uit onderzoek van het VCOV (2006) blijkt dat 80% van de ouderverenigingen in het vrij onderwijs zich ondertussen omgevormd heeft. Omdat het VCOV voorstander is van de ouderraad riep zij haar leden op om zich om te vormen. Hoewel de KOOGO ook voorstander is, moedigde zij haar ouderverenigingen niet aan. Volgens de KOOGO dienen goedwerkende ouderverenigingen niet omgevormd te worden en is het decreet er enkel voor scholen waar ouderparticipatie, ondanks de wens van de ouders, niet kon gegarandeerd worden. In de ogen van de ROGO is er niet zoveel veranderd omdat ouderparticipatie in verschillende vormen al langer van toepassing was in het gemeenschapsonderwijs.

3.3 Ouderbetrokkenheid

Omdat in scholen leerlingen niet alleen onderwezen, maar ook opgevoed worden, is de betrokkenheid van de ouders binnen het schoolbeleid van belang. Uit onderzoek van Devos (1995: p.140-172) blijkt dat heel wat directies en leerkrachten open staan voor de wensen van ouders. De ouders kunnen daarbij advies geven of overleg plegen zonder dat zij zelf beslissingen kunnen nemen.

Naast de ouderraad en de ouderverenigingen kunnen ouders ook op een andere manier bij het onderwijs en de school betrokken worden. Ouderbetrokkenheid kan volgens het VCOV op vier verschillende manier bekeken worden (Claes, 2006):

- ouderbetrokkenheid op het niveau van het eigen kind,
- ouderbetrokkenheid op het niveau van klasondersteuning,
- ouderbetrokkenheid op het niveau van schoolondersteuning,
- ouderbetrokkenheid op formeel participatieniveau.

In vergelijking met het basisonderwijs verloopt de participatie van ouders in het secundair onderwijs op een meer formele manier. Al blijkt uit onderzoek van Verhoeven e.a. (2003: p.1-21 & p. 231-254) dat directeurs en leerkrachten in het secundair onderwijs niet altijd even gemakkelijk aanspreekbaar zijn, toch zijn ouders over het algemeen wel tevreden. Bij het verstrekken van informatie aan ouders over de werking van de school wordt heel wat informatie schriftelijk meegegeven met de leerling of wordt een infoavond of oudercontact georganiseerd. In sommige gevallen kunnen ouders ook individueel gecontacteerd worden door de school. Meestal gaat het dan om de ouders van leerlingen met moeilijkheden, zoals probleemgedrag of tegenvallende prestaties. Het inschakelen van ouders voor binnen- of buitenschoolse activiteiten gebeurt zelden. Als de school dan toch hulp wenst, doet zij meestal beroep op haar oudervereniging. Door medezeggenschap via de formele participatieorganen hebben ouders toch een beperkte invloed op het schoolbeleid.

Ouderparticipatie mag door het nieuwe decreet dan wel aan belang winnen, toch mag ouderbetrokkenheid nooit een doel op zich zijn. Het is enkel een middel om de ontwikkelingskansen en het welzijn van leerlingen te verbeteren. De betrokkenheid van ouders kan immers een positieve stimulans betekenen voor leerlingen.

4 Leerkrachten

Het welbevinden van leerkrachten is in grote mate afhankelijk van de betrokkenheid die ze ervaren bij het tot stand komen van het beleid in hun school.

Volgens De Cuyper en Van Gyes (2003) kan leerkrachtenparticipatie vanuit twee invalshoeken bekeken worden. De eerste benadering ziet participatie als een vorm van democratisering. De tweede zienswijze bestaat eruit dat participatie kan bijdragen tot minder stress, een hogere motivatie en betrokkenheid en betere beslissingen.

Een aantal vormen van leerkrachtenparticipatie zijn vastgelegd in wetten en decreten. Op basis daarvan wordt een onderscheid gemaakt tussen legale participatie en niet-legale participatie. Het onderscheid tussen een directe en indirecte vorm van participatie is dan weer het gevolg van het verschil in wijze van vertegenwoordiging van leerkrachten. Bij directe participatie worden de personeelsleden rechtstreeks betrokken bij het beleid. Indirecte participatie slaat op de betrokkenheid van personeelsleden via een vorm van vertegenwoordiging. Een combinatie van beide criteria levert, zoals weergegeven in de onderstaande tabel, vier mogelijke participatievormen.

Tabel 2.2: Verschillende vormen van leerkrachtenparticipatie

Directe participatie ⁽¹⁾	Indirecte participatie	
	<i>Legaal</i>	<i>Niet-legaal</i>
Personeelsvergadering	Pedagogische raad	Directievergadering
Werkgroepen	Schoolraad	Coördinatorenvergadering
Klassenraden	BOC ⁽²⁾	
Functionerings- en evaluatiegesprekken	LOC ⁽³⁾	

⁽¹⁾ Omdat voor directe participatie geen wettelijke regeling bestaat, wordt kortweg over directe participatie gesproken als het gaat om niet-legale participatie.

⁽²⁾ BOC = basisoverlegcomité

⁽³⁾ LOC = lokaal overlegcomité

Bron: Eigen verwerking van gegevens uit De Cuyper en Van Gyes (2003)

Zoals blijkt uit tabel 2.2 kunnen leerkrachten hun stem laten horen in de pedagogische raad, het BOC en de LOC³. De directievergadering en coördinatievergadering zijn eveneens mogelijke vormen van overleg. Daarnaast zijn er nog de personeelsvergadering, de verschillende werkgroepen en de klassenraden. Ook het functioneringsgesprek is een vorm van participatie⁴. Net zoals bij leerlingenparticipatie mag dit alles geen doel op zich zijn. Het kan wel dienen om de onderwijskwaliteit en het welzijn van leerkrachten te verbeteren.

4.1 Legale participatie

4.1.1 De pedagogische raad

Als meer dan 10% van het personeel of meer dan drie personeelsleden op school vragende partij zijn voor de oprichting van een pedagogische raad dan is de school verplicht deze raad op te richten. Net zoals bij de ouderraad en de leerlingenraad kunnen ook zij op vraag van de schoolraad of op eigen initiatief advies verlenen en zo mee het schoolbeleid sturen. Daarenboven hebben ze eveneens informatie- en communicatieplicht met betrekking tot standpunten en activiteiten ten behoeve van alle personeelsleden (MVG, 2006d & Bernaerts, 2006a: p.22-24).

³ De schoolraad zal in paragraaf 5 uitvoerig behandeld worden.

⁴ Op het functioneringsgesprek wordt dieper ingegaan in paragraaf 3.2 van hoofdstuk 3.

Alle personeel dat effectief tewerkgesteld wordt in de desbetreffende school kan zich kandidaat stellen. De personeelsleden kunnen dan door middel van geheime stemming hun afgevaardigden kiezen. De pedagogische raad kan de schooldirecteur ook vragen aanwezig te zijn op haar vergaderingen.

Uit onderzoek van De Cuyper en Gyes (2003) blijkt dat leerkrachten niet echt tevreden zijn over de werking van de pedagogische raad. Leerkrachten hebben dikwijls het gevoel dat ze niet actief kunnen deelnemen aan het onderwijsbeleid en dat er reeds een beslissing genomen werd over de voorgelegde cases. Vaak weten de niet actief participerende leerkrachten ook niet wat de pedagogische raad juist doet. Dit komt enerzijds door de beperkte communicatie en anderzijds door de onverschilligheid omwille van het feit dat het vaak om reeds genomen beslissingen gaat.

4.1.2 BOC en LOC

Per scholengemeenschap kan in het vrij onderwijs één Lokaal Onderhandelingscomité, ook wel Lokaal Overlegcomité genoemd, opgericht worden. Daarin zetelen een gelijk aantal vertegenwoordigers van zowel het personeel als de inrichtende macht. Als de directeur niet aangeduid wordt als vertegenwoordiger van de inrichtende macht dan neemt hij de rol van permanent adviseur aan. Ook de vakbondsafgevaardigden krijgen, als vertegenwoordigers van het personeel, een plaats binnen het LOC als meer dan 10% van de personeelsleden verbonden zijn aan de desbetreffende vakbond. Andere personeelsleden worden verkozen door en uit het personeel van de betrokken school of scholengemeenschap (Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.49-58 & MVG, 2003).

De Locale onderhandelingscomités hebben informatierecht, onderhandelings-, toezichts- en bemiddelingsbevoegdheid. Vaak gaat het dan om thema's met betrekking tot de administratieve reglementering van de arbeidsvoorwaarden, de weddenscalen, de pensioenregeling, de verhouding met de vakbonden en de verschaffing van sociale voorzieningen. Daarnaast bestaat ook nog de ondernemingsraad en het Comité voor Preventie en Bescherming op het Werk (CPBW)⁵.

De tegenhanger van het LOC in het officieel onderwijs en het gemeenschapsonderwijs wordt het Basisoverlegcomité genoemd. Dit comité heeft ongeveer dezelfde bevoegdheden als de LOC en omvat ook het CPBW.

⁵ Beide organen vallen, in tegenstelling tot het LOC en het BOC, onder de bevoegdheid van de federale regering.

Het LOC en het BOC vergaderen ongeveer twee tot vijf maal per jaar. Uit het onderzoek van De Cuyper en Van Gyes (2003) blijkt dat leerkrachten hier maar matig in geïnteresseerd zijn. De betrokken leerkrachten nemen weinig tot geen initiatief en het is dan ook de schooldirecteur die op basis van de wettelijke bepalingen de agenda bepaalt. Heel wat van de voorstellen die gedaan worden, werden vaak al behandeld in andere overlegorganen. De invloed van het LOC en het BOC is dus eerder beperkt.

4.2 Niet-legale participatie

4.2.1 Personeelsvergadering en vakwerkgroepen

Omdat er geen voorschriften bestaan omtrent de samenstelling en de werking van de personeelsvergadering verschilt deze van school tot school. Toch kunnen enkele overeenkomsten gevonden worden. De personeelsvergadering bestaat uit alle leden van het onderwijzend en ondersteunend personeel. De vergadering komt meestal twee tot vijf maal per jaar samen en kan alle aspecten van het schoolleven bespreken.

De rol van de personeelsvergadering in het secundair onderwijs is erg beperkt. Meestal worden deze vergaderingen aangewend om informatie te verschaffen over de genomen beslissingen in andere participatieorganen (De Cuyper en Van Gyes, 2003).

De vakwerkgroep is dan weer een structureel overlegorgaan tussen leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor hetzelfde vak. Per vakwerkgroep kan een verantwoordelijke aangeduid worden die de vakvergaderingen leidt en eventueel verslag uitbrengt bij de directie. Afhankelijk van de school komt deze groep wekelijks tot jaarlijks bij elkaar. Ook de bevoegdheden en de autonomie verschillen sterk van school tot school al zijn de vakwerkgroepen hoofdzakelijk op het pedagogische domein werkzaam. Daarbij kan het gaan om bijvoorbeeld de bespreking van leerplannen, (nieuwe) handboeken, aankoop van didactisch materiaal en examens. Naast vakwerkgroepen kunnen ook vakoverschrijdende werkgroepen opgericht worden voor bijvoorbeeld de organisatie van bijvoorbeeld een opendeurdag, middagsport of schooluitstappen (De Cuyper en Van Gyes, 2003 & Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.49-58).

4.2.2 Klassenraden

Een klassenraad wordt gevormd door leerkrachten die aan een bepaalde klas les geven. Meestal zijn ook nog een lid van de directie en iemand van het centrum voor interne leerlingenbegeleiding aanwezig. De vergadering wordt in de meeste gevallen

voorgezeten door de klastitularis. De klassenraad staat vooral in het teken van de begeleiding van leerlingen. Klassenraden kunnen onderverdeeld worden in vier grote groepen (Adriaensen, 2006):

➤ Toelatingsklassenraden

De toelatingsklassenraad komt enkel samen in uitzonderlijke gevallen. Zo kan er bijvoorbeeld een klassenraad samengeroepen worden voor leerlingen die nood hebben aan GON-begeleiding⁶, voor leerlingen zonder getuigschrift lagere school of voor leerlingen die na 15 januari nog van studierichting wensen te veranderen.

➤ Portretklassenraden

Portretklassenraden vinden plaats aan de start van een nieuw schooljaar. Tijdens deze klassenraden geven leerkrachten informatie door aan collega's over leerlingen die extra begeleiding nodig hebben; bv. leerlingen met dyslexie.

➤ Begeleidende klassenraden

Begeleidende klassenraden vinden meestal vier tot vijf keer per jaar plaats. De bedoeling van deze klassenraden is om de betrokken leerlingen te evalueren, te kijken of het nog vlot loopt en of er bijgestuurd moet worden. Er kan ook een uitzonderlijk tussentijdse klassenraad bijeen geroepen worden voor leerlingen met GON-begeleiding, bij problemen in een klas of bij een tuchtdossier.

➤ Delibererende klassenraden

De delibererende klassenraad vindt plaats op het einde van het schooljaar of in augustus in het geval van bijkomende proeven. Op deze klassenraad dienen alle leerkrachten aanwezig te zijn, samen met een directeur of zijn/haar afgevaardigde en een leerlingenbegeleider. De vraag die de rode draad vormt doorheen deze klassenraad is: "Is de leerling in staat het komende schooljaar met succes af te ronden?". De delibererende klassenraad neemt een beslissing over het oriënteringsattest dat toegewezen wordt, over de formulering van adviezen, over eventuele waarschuwingen, vakantietaken en bijkomende proeven.

4.2.3 Directievergadering en coördinatorenvergadering

Door het feit dat directievergaderingen en coördinatorenvergaderingen een vorm zijn van niet-legale participatie kunnen ze verschillende vormen aannemen. Uit onderzoek van De Cuyper en Van Gyes (2003) blijkt wel dat ze in elke secundaire school beschouwd worden als centraal inspraakorgaan, waar zowel leerkrachten als ondersteunend personeel in vertegenwoordigd zijn. De functies van deze vergaderingen kunnen samengevat worden in het bespreken van problemen en suggesties aangebracht

⁶ GON = Het geïntegreerd onderwijs is een samenwerkingsvorm tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Leerlingen met een handicap en/of met leer- en opvoedingsproblemen kunnen dan lessen volgen in een school voor gewoon onderwijs, met hulp vanuit een school voor buitengewoon onderwijs.

door leerkrachten, het adviseren en meebeslissen over topics aangebracht door de directeur en het coördineren en bespreken van resultaten van directe participatievorming. Meestal wordt deze vergadering vier keer per jaar tot maandelijks bijeen geroepen.

4.3 Leerkrachtenparticipatie in de praktijk

Uit onderzoek van Henderickx e.a. (2003: p.30-48) blijkt dat leerkrachten meer tevreden zijn over hun job als ze inspraak krijgen in het beleid. Door hun medeverantwoordelijkheid staan ze ook positiever tegenover de inhoud van het beleid. Toch ervaren leerkrachten, in tegenstelling tot wat directies denken, dat ze nog te weinig inspraak krijgen in bepaalde domeinen van het schoolbeleid. Zoals eerder vermeld, krijgen leerkrachten vaak inspraak in zaken die betrekking hebben op leerlingen en de organisatie van klassen. De inspraak met betrekking tot andere items van het beleid is dikwijls maar schijn.

De Cuyper en Van Gyes (2003) toonden in hun onderzoek dan weer aan dat leerkrachten vaak weinig interesse tonen als het gaat om het financieel en materieel beleid of de aanwerving van personeelsleden. Leerkrachten krijgen vooral inspraak over hoe het pedagogische beleid van een school kan geoperationaliseerd worden en de extra curriculaire en naschoolse activiteiten. Om zoveel mogelijk leerkrachten bij het schoolbeleid te betrekken, verplichten sommige directeurs hen zelfs om naast de personeelsvergadering en de vakwerkgroep ook lid te zijn van nog minimum één andere werkgroep. Op die manier krijgt de directie een algemeen beeld van wat leerkrachten belangrijk vinden en voorkomt ze dat steeds dezelfde leerkrachten actief participeren.

5 De schoolraad

Met het participatiedecreet van 2004 wou de Vlaamse regering de verschillende participatiestructuren beter op elkaar afstemmen. Ondanks het feit dat niet alle maatregelen van toepassing zijn op de drie verschillende onderwijsnetten is het decreet toch van toepassing op alle drie de netten⁷.

⁷ Uit: Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.49-58; Bernaerts, 2006a: p.22-24; Dom, 2006: p.7-17 & MVG, 2006d

Hoewel het in het gemeenschapsonderwijs al langer van toepassing was⁸, zorgde dit decreet ook in het gesubsidieerd onderwijs voor de oprichting van schoolraden, ter vervanging van de participatieraden. Vanaf april 2005 is de aanwezigheid van een schoolraad in principe in elke secundaire school verplicht⁹. De oprichting is echter niet verplicht als de inrichtende macht voor ten minste twee derden is samengesteld uit rechtstreeks gekozen vertegenwoordigers van personeel en ouders.

5.1 Samenstelling

Binnen de schoolraad zetelen zowel leerkrachten als ouders, leerlingen en de lokale gemeenschap. Elke ‘groep’ wordt vertegenwoordigd door een gelijk aantal leden met een minimum van twee per groep. Deze vertegenwoordigers worden vaak gekozen uit en door de leden van de reeds bestaande leerlingenraad, ouderraad en leerkrachtenraad. Wanneer de betrokken raden hiervan afzien of als een school niet over één van deze raden beschikt, worden de afgevaardigden rechtstreeks verkozen waarbij ouders voor ouders kiezen, leerlingen voor leerlingen en leerkrachten voor leerkrachten. De vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap worden gecoöpteerd door de andere leden. De schooldirecteur volgt de vergaderingen van de schoolraad en heeft een raadgevende stem. Om de vier jaar dient de schoolraad opnieuw te worden samengesteld.

Het belangrijkste verschil tussen het gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs qua samenstelling van de schoolraad bestaat erin dat de afgevaardigden die zetelen in de schoolraad geen banden moeten hebben met andere raden. Een ouder die lid is van de schoolraad hoeft dus niet te zetelen in de ouderraad. Een ander verschilpunt bestaat uit de vertegenwoordiging van de leerlingen. Leerlingen komen in de schoolraad van het gemeenschapsonderwijs niet voor. Ouders van kinderen die de scholen verlaten hebben, kunnen in tegenstelling tot het gesubsidieerd onderwijs hun mandaat voltooien.

5.2 Bevoegdheden en werking

De schoolraad heeft het recht om, wat betreft het schoolbeleid, over alle informatie te beschikken. Zij kan daarbij vragen om gehoord te worden door de inrichtende macht. Daarnaast is de schoolraad ook verplicht om ouders, leerlingen en leerkrachten te

⁸ Over de werking van de schoolraad in het gemeenschapsonderwijs kan u meer lezen in hoofdstuk 1. De verschillen tussen het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd onderwijs zijn echter miniem.

⁹ Hiervan kan afgeweken worden voor de vestigingsplaatsen van scholen die zich binnen een straal van 2 km van elkaar bevinden. De inrichtende macht kan voor die vestigingen een gezamenlijke schoolraad oprichten. Ook scholen van het type 5 (ziekenhuisscholen) dienen geen schoolraad op te richten.

informereren en hen meer te vertellen over hun werking. De advies- en overlegbevoegdheden die de schoolraad van het gesubsidieerd onderwijs daarnaast nog bezit, kunnen samengevat worden in onderstaande tabel. Wanneer, bij overleg, de inrichtende macht en de schoolraad niet tot een gezamenlijk besluit komen, neemt de inrichtende macht de eindbeslissing. Bij conflicten kunnen beide partijen beroep doen op een geschillencommissie¹⁰.

Tabel 2.3: Bevoegdheden van de schoolraad in het gesubsidieerd onderwijs

Schoolraad	De inrichtende macht of de directeur ^(*)
adviseert	<ul style="list-style-type: none"> - de bepaling van het profiel van de directeur - het studieaanbod - de samenwerking met andere inrichtende machten of externe instanties - de opstapplaatsen van busbegeleiding en leerlingenvervoer - het nascholingsbeleid - experimenten en projecten
overlegt	<ul style="list-style-type: none"> - het beleidsplan of -contract met het CLB - infrastructuurwijzigingen - de criteria voor de aanwending van lestijden, uren-leraar en punten - het schoolwerkplan - het schoolreglement - het welzijns- en veiligheidsbeleid op school - duur en tijdstip stage - de organisatie van extra-muros- en parascolaire activiteiten - de lijst van bijdragen die aan de ouders kunnen worden gevraagd en de afwijkingen daarop

^(*) afhankelijk van de bevoegdheden die de directeur kreeg van de inrichtende macht

Bron: Van Petegem & Imbrecht, 2005: p.49-58 & MVG, 2006d

De bevoegdheden van de schoolraad in het gemeenschapsonderwijs komen in sterke mate overeen met die van het gesubsidieerd onderwijs. Het verschilpunt tussen beide onderwijsnetten bestaat erin dat de schoolraden van het gemeenschapsonderwijs ook nog advies verlenen over de algemene organisatie van de school, de werving van leerlingen en het schoolbudget. Zij verlenen daarentegen geen advies over samenwerkingsverbanden en nascholingsbeleid én zij overleggen niet over het beleidsplan met het CLB (Gemeenschapsonderwijs, 2004).

¹⁰ De geschillencommissie bestaat uit een afgevaardigde van beide partijen en een buitenstaander.

5.3 Verschil met de participatieraden

Zoals eerder vermeld, zorgde het decreet van 2004 ervoor dat de participatieraden in het gesubsidieerd onderwijs vervangen werden door een schoolraad. Het belangrijkste verschil tussen beiden is dat de inrichtende macht binnen de schoolraad niet meer vertegenwoordigd is. De directeur, die vroeger de participatieraden voorzat, heeft nu enkel nog een adviserende of raadgevende stem. De leerlingen zijn dan weer wel vertegenwoordigd. Ook het recht om te worden gehoord en de communicatieplicht zijn nieuw (Dom, 2006: p.7-17).

5.4 Medezeggenschapscollege

Het medezeggenschapscollege is een overkoepelend orgaan dat alle schoolraden binnen eenzelfde scholengemeenschap vertegenwoordigt. Wanneer er binnen een scholengemeenschap maar één schoolraad bestaat¹¹, neemt deze de bevoegdheden van het medezeggenschapscollege over. De samenstelling van dit college werd niet vastgelegd in het decreet. De schoolraden kunnen zelf een overeenkomst opstellen waarin de afgevaardigden per schoolraad opgenomen worden. Het is aan te raden dat ook hier zowel ouders, leerlingen, leerkrachten als de lokale gemeenschap vertegenwoordigd zijn (MVG, 2004).

De bevoegdheid van het medezeggenschapscollege bestaat uit overleg tussen het college enerzijds en de scholengemeenschap anderzijds over zaken die de ganse scholengemeenschap aanbelangen. Volgens het decreet van 2004 moet minstens overleg gepleegd worden over de ordeningen van een rationeel onderwijsaanbod en over afspraken in verband met een objectieve leerlingenoriëntering en -begeleiding. Dit kan bijvoorbeeld gaan over de samenwerking met het CLB of over het invoeren van een nieuwe studierichting in een bepaalde school.

6 Centrum voor leerlingenbegeleiding

Zoals eerder al vermeld, worden leerlingen in scholen niet alleen onderwezen maar voor een stukje ook opgevoed. Daarbij staat de school in voor de begeleiding van haar leerlingen in de ontwikkeling binnen de maatschappij. Om deze toch niet onbelangrijke taak te vervullen, kan de school sinds 1 september 2000 beroep doen op het Centrum

¹¹ Dit kan op basis van wat in voetnoot 9 reeds vermeld werd.

voor Leerlingenbegeleiding. Het toenmalige PMS en MST¹² werden toen vervangen door het CLB¹³.

Het CLB is er in de eerste plaats voor leerlingen en hun ouders, maar ook leerkrachten en de directie kunnen er een beroep op doen. In een CLB werken onder andere artsen, maatschappelijk werkers, pedagogen, psychologen, psychologisch assistenten en verpleegkundigen. Soms zijn ook interculturele medewerkers, logopedisten, leerkrachten,... actief. Al deze mensen werken erg nauw samen als team en hebben als doel het welbevinden van de leerlingen te bevorderen.

Het aanbod van de CLB's kan samengevat worden in drie delen: het verplicht, het verzekerd en het vraaggestuurd aanbod. Het verplicht aanbod omvat de begeleidingen inzake leerplicht en een aantal medische onderzoeken. Het verzekerd aanbod bevat diensten die de centra verplicht aan de school aanbieden, maar die de school al dan niet kan aanvaarden. Het vraaggestuurde aanbod is het aanbod dat tussen school en CLB wordt afgesproken.

De afspraken met betrekking tot dit aanbod worden opgenomen in het beleidscontract¹⁴ dat afgesloten wordt tussen de school en een CLB. Daarin wordt opgenomen op welke manier beide partijen kunnen samenwerken en welke preventieve acties bijvoorbeeld ondernomen zullen worden. Dit contract dient elke drie jaar herbekeken en vernieuwd te worden. Daarnaast stellen de school en het betrokken CLB ook nog een afsprakennota op. Deze nota wordt elk schooljaar opgesteld en bevat concrete afspraken en aandachtspunten voor het komende werkjaar.

Door de samenwerking met het CLB bestaat het begeleidingsmodel van scholen uit vier grote lijnen. Eerst en vooral zijn leerlingen er voor elkaar. Bij problemen of moeilijkheden kunnen ze vaak als eerste bij hun vrienden of klasgenoten terecht. Vervolgens is het de taak van de leerkracht en de school in het algemeen om leerlingen te begeleiden. Dit wordt ook wel eens eerstelijnszorg genoemd. De school en leerlingen kunnen daarnaast ook beroep doen op het CLB (= tweedelijnszorg). Als het CLB niet direct een oplossing kan bieden, kan het de betrokkene ook doorverwijzen naar specialisten.

¹² PMS = Psycho-Medisch Sociaal centrum

MST = centrum voor Medisch SchoolToezicht

¹³ Uit: Centrum voor leerlingenbegeleiding, x; Vandenbroucke, 2007 & Bernaerts, 2006b

¹⁴ De term beleidscontract wordt enkel gebruikt als de school en het CLB tot een verschillende inrichtende macht behoren. Als beide partijen tot dezelfde inrichtende macht behoren, wordt de term beleidsplan gebruikt.

De begeleiding van het CLB vindt plaats binnen vijf domeinen. Wat de begeleiding van leerlingen betreft, kan het CLB een hulp zijn bij het leren en studeren, het uitstippelen van de schoolloopbaan, preventieve gezondheidszorg en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast richt het CLB zich ook nog op schoolondersteuning. Naast de ouders vermoedt dikwijls de leerkracht als één van de eerste dat een leerling bijvoorbeeld een probleem heeft. Tijdens het onderwijsproces kan dan al, eventueel in overleg met het CLB, een eerste vorm van begeleiding plaatsvinden. Vandaag is de leerkracht er immers niet alleen om kennis over te dragen. Zijn taak bestaat ook uit het begeleiden en coachen van leerlingen in het onderwijsproces.

Bij de uitwerking van het pedagogisch project van de school en de daarbij horende aandacht voor leerlingenbegeleiding kan de school als geheel ook een beroep doen op het CLB. Door de scholen te ondersteunen, willen de centra de interne leerlingenbegeleiding verbeteren. Zo kan een school bijvoorbeeld beroep doen op het CLB bij de uitwerking van een drugspreventieplan. Daarnaast zal een CLB-medewerker of een lid van de interne leerlingenbegeleiding aanwezig zijn op de klassenraden.

7 Enkele bedenkingen

Uit eigen onderzoek¹⁵ blijkt dat directeurs participatie toch wel belangrijk vinden. Participatie kan een meerwaarde bieden omdat meer mensen nadenken over bepaalde dingen, waardoor nieuwe inzichten kunnen ontstaan. Het geeft mensen daarbij ook nog eens een gevoel van verantwoordelijkheid waardoor hun motivatie stijgt. Vooral de leden van het directieteam en leerkrachten hebben een aanzienlijke invloed op het gevoerde beleid. Beslissingen worden daarbij meestal in consensus genomen. Enkel als er geen akkoord bereikt wordt, beslist de directeur. Belangrijk is echter dat een directeur aanvaard wordt en dat hij zijn mensen kan warm maken voor een bepaald project. Daarbij moet een directeur ook zelf zijn ‘droom’ kunnen bijsturen.

Hoewel participatie in het belang van iedereen is, mag echter niet overdreven worden. Op de vraag of de huidige participatiestructuur wel efficiënt is, antwoordden de meeste directeurs eerder negatief. De huidige participatiestructuur vraagt van directeurs heel wat inspanningen omdat op zeer veel vlakken moet overlegd worden. Alvorens hij een beslissing kan nemen, zal de directeur deze beslissing eerst moeten voorleggen op verschillende niveaus. Dit kan gaan van de leerlingenraad, over de schoolraad tot

¹⁵ Wanneer verwezen wordt naar eigen onderzoek gaat het meestal om de verschillende interviews die werden afgenomen. Omdat de geïnterviewde directeurs niet wilden geciteerd worden, worden geen namen vermeld in dit werk. De interviews werden wel onder de naam van de geïnterviewde directeur als bron opgenomen in de bibliografie.

bijvoorbeeld de inrichtende machten binnen een scholengemeenschap. Door het teveel aan raden bestaat de kans dat er kleine eilandjes ontstaan. Dit maakt het voor een directeur extra moeilijk om een eenheid te creëren.

Daarnaast hebben niet alle participanten evenveel inzicht in de thema's die aan bod kunnen komen. Zo zei een directeur: "Inspraak zonder inzicht, leidt tot uitspraak zonder uitzicht.". De verschillende inspraakorganen hebben niet altijd de *know how* om, ook al willen ze wel, op een degelijke manier een invloed te kunnen uitoefenen. Soms denken deze organen eveneens iets te veel vanuit eigenbelang en te weinig aan wat voor de school belangrijk is.

Net als de directeurs vinden alle onderwijsbetrokkenen participatie belangrijk. Toch is het voor een school niet altijd gemakkelijk om aan de wettelijke vereisten te voldoen omdat te weinig kandidaten zich aanbieden om echt actief te participeren. Een aantal directeurs ziet daarom de participatieraden eerder als waakhond of kritische vriend. Als het goed gaat is participatie minder belangrijk, maar loopt het fout dan zullen de verschillende organen wel inspraak eisen.

8 Voorlopig besluit

School 'maken' is niet alleen de taak van de inrichtende macht en de schooldirecteur. Ook leerlingen, ouders, leerkrachten en andere groepen van mensen of organisaties kunnen invloed uitoefenen op het schoolbeleid. Met de invoering van het 'Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad' van 2004 bereikten de participatieorganen hun huidige vorm. Zo voorziet het decreet dat elke school een leerlingenraad, een ouderraad en een pedagogische raad kan oprichten. Naast de wettelijk verplichte inspraakorganen bestaan er ook nog heel wat andere vormen van participatie.

Scholen zijn verplicht om, ongeacht de vraag van de leerlingen, een leerlingenraad op te richten. Enkel als uit het schoolreglement blijkt dat leerlingen op een andere manier betrokken worden bij het schoolbeleid is de leerlingenraad geen verplichting. Afhankelijk van de school bestaat de functie van de leerlingenraad uit het geven van adviezen tot een geheel of gedeeltelijke beslissingsbevoegdheid.

Leerlingen krijgen voornamelijk inspraak binnen drie domeinen: de leefwereld van de school, de leerwereld van de school en de regelgeving in de school. Vooral op het gebied van de leefwereld van de school hebben ze de meeste invloed. Leerlingeninspraak wordt door directeurs en leerkrachten echter vaak overschat.

Op het vlak van leermotivatie, schoolbeleving en sociaal gedrag boeken scholen met een goed werkend participatieorgaan voor leerlingen betere resultaten in vergelijking met andere scholen. Het recht op inspraak beïnvloedt de sfeer op school en het schoolwelbevinden van leerlingen op een positieve manier.

Omwille van de opvoedkundige taak die scholen vervullen, is de betrokkenheid van de ouders binnen het schoolbeleid eveneens van belang. In het begin van de jaren '90 ontstonden de eerste inspraakorganen voor ouders. Om het contact en de samenwerking tussen ouders en school en tussen de ouders onderling te bevorderen werd in de meeste scholen een oudervereniging opgericht. Ouderverenigingen hebben wel geen bevoegdheden binnen het schoolbeleid. Ze kunnen enkel de belangen van ouders kenbaar maken en verdedigen ten opzichte van de school en de overheid. Door lid te worden van één van de drie grote Vlaamse koepelorganisaties voor ouderverenigingen (VCOV, ROGO en KOOGO) kunnen ouders ook hun stem laten horen in de VLOR.

De oprichting van een ouderraad is sinds 2004 onder bepaalde voorwaarden verplicht voor elke school. Voor de reeds bestaande ouderverenigingen heeft dit tot gevolg dat zij ofwel kunnen omgevormd worden tot een ouderraad ofwel dat zij gewoon kunnen blijven verder bestaan naast een nieuw opgerichte ouderraad. Net als de leerlingenraad heeft de ouderraad een advies- en overlegbevoegdheid ten opzichte van de school en de schoolraad.

De participatie van leerkrachten kan dan weer verklaard worden vanuit democratisch oogpunt of vanuit het welbevinden van leerkrachten. Dit laatste is immers in grote mate afhankelijk van de betrokkenheid die ze ervaren bij het tot stand komen van het beleid in hun school. Voor leerkrachten bestaan heel wat verschillende participatiemogelijkheden. Ze kunnen hun stem laten horen in de pedagogische raad, het BOC, de LOC, de directievergadering, de coördinatievergadering, de personeelsvergadering, de verschillende werkgroepen, de klassenraden,

Enkel de pedagogische raad, het BOC en de LOC zijn bij wet verplichte participatieorganen. Net zoals bij de ouderraad en de leerlingenraad kan ook de pedagogische raad advies geven over alles wat met het schoolbeleid te maken heeft. Daarnaast kan per scholengemeenschap één Lokaal Onderhandelingscomité of

Basisoverlegcomité opgericht worden. Deze organen onderhandelen voornamelijk over thema's met betrekking tot de administratieve reglementering van de arbeidsvoorwaarden, de weddenshaken, de pensioenregeling, de verhouding met de vakbonden en de verschaffing van sociale voorzieningen. Ondanks het uitgebreide gamma van participatieorganen ervaren ook leerkrachten soms te weinig inspraakmogelijkheden.

Deze drie belangrijk actoren (leerlingen, ouders en leerkrachten) zetelen samen met de lokale gemeenschap in de schoolraad. De schoolraad heeft het recht om, wat betreft het schoolbeleid, over alle informatie te beschikken. Zo kan ze op een degelijke manier advies uitbrengen en overleg plegen met de schooldirecteur en de inrichtende macht. Binnen de scholengemeenschap kunnen alle schoolraden nog eens ondergebracht worden in het medezeggenschapscollege.

Omdat scholen leerlingen zouden kunnen begeleiden op het vlak van maatschappelijke ontwikkeling kan het CLB eveneens een invloed uitoefenen op het schoolbeleid. Door de scholen te ondersteunen, willen de centra de interne leerlingenbegeleiding verbeteren. Het aanbod van de CLB's kan samengevat worden in drie delen: het verplicht, het verzekerd en het vraaggestuurd aanbod. De afspraken met betrekking tot dit aanbod worden opgenomen in het beleidscontract dat afgesloten wordt tussen de school en een CLB.

Zonder het belang van participatie te willen onderschatten zou toch eens nagedacht moeten worden over de huidige participatiestructuur. Inspraak in het beleid kan leiden tot meer kwaliteit, maar soms ontbreekt het de participanten echter aan *know how*. Door de verschillende participatieorganen moet een directeur daarnaast ook enorm veel tijd en energie steken in overleg alvorens hij een bepaalde maatregel kan doorvoeren. De vraag hierbij is dan ook of participatie de dag van vandaag niet efficiënter kan.

HOODSTUK 3

DE FUNCTIES VAN EEN SCHOOLDIRECTEUR

In de Middeleeuwen, toen onderwijs georganiseerd werd door geestelijken, was vooral de geloofsovertuiging bij het aanstellen van een schooldirecteur belangrijk. Ook de kloosterhiërarchie was van belang. Vaak was de abt of abdis naast schoolleider eveneens leraar geloofsondericht of Latijn. Door de opkomst van de handel en de steden begonnen ook niet-geestelijken onderwijs te organiseren. Het onderwijs evolueerde van een op arbeid gerichte organisatie naar een organisatie waarin leren centraal stond (Mahieu, 1984: p.17-19).

Scholen waren zo'n 50 à 60 jaar geleden scholen van de schoolleiders. Schooldirecteurs werden aangesteld omwille van hun persoonskenmerken. De pedagogische en andere inhoudelijke kwaliteiten waren niet van belang. Ondertussen is het onderwijs sterk geëvolueerd. Die evolutie werd volgens Mahieu (1984: p.17-19) gekenmerkt door vier processen die een belangrijke invloed hadden op de functie van een schoolleider:

- De politisering van het onderwijs had tot gevolg dat schoolleiders geselecteerd werden op basis van hun geloofsovertuiging.
- Door de bureaucratisering van het onderwijs beschikt een schooldirecteur slechts over een beperkte autonomie. De schoolleider dient rekening te houden met allerhande reglementeringen waardoor hij voornamelijk uitvoerende en administratieve taken op zich neemt.
- De democratisering zorgde er dan weer voor dat ook alle belanghebbenden mochten deelnemen aan het beleid. Dit proces beïnvloedde dus eveneens de macht van de schooldirecteur.
- Met de professionalisering van het onderwijs werd dan weer van de schoolleider verwacht dat hij op een deskundige manier zijn school kon leiden. De schoolleider was niet langer leerkracht waardoor hij zich ten volle op zijn leiderschapsfunctie kon concentreren.

Uit een studie van Devos (2000: p.183) blijkt dat de rol van een schooldirecteur steeds complexer wordt. Ze moeten niet alleen instaan voor het pedagogische, maar ook voor het administratieve beleid. Daarbij moeten ze rekeningen houden met de visie die de school wil uitdragen en de verschillende participatieorganen.

1 Van algemeen tot onderwijskundig beleid

In principe zijn de inrichtende machten verantwoordelijk voor de organisatie van het onderwijs. Toch wordt de beheersfunctie meestal uitgeoefend door de schooldirecteur. De directeur houdt zich bezig met het dagelijks bestuur van de school en is verantwoordelijk voor de leerlingen, het personeel en de aanwending van financiële middelen. Daarnaast wordt hij ook belast met taken zoals het materieel beheer van de school, onderhoud en herstellingen, orde en tucht, enz.. De directeur in het secundair onderwijs wordt normaal gezien niet meer belast met onderwijstaken, maar wanneer de school slechts een beperkt aantal leerlingen telt, kan het zijn dat de directeur toch nog enkele uren voor de klas staat. Hoewel de taak van directies er dus in bestaat om samen met de inrichtende macht een beleid uit te stippelen, blijken directies volgens Van Assche (1992: p.105-141) toch nog veel met uitvoerend werk bezig te zijn.

Gemiddeld werken directeurs tussen 45 en 50 uren per week, soms zelfs meer. Het grootste deel van die tijd wordt doorgebracht op kantoor. Voor directeurs is het moeilijk om echt een dagplanning op te stellen, aangezien de dagindeling afhangt van de problemen die zich in de loop van de dag aanbieden. Dit alles is te wijten aan het feit dat de directeur het knooppunt is van de school: zowat alles passeert zijn bureau. Het dagelijkse werk van een schooldirecteur valt dus moeilijk samen te vatten omdat het gaat om een aaneenschakeling van verschillende activiteiten en gebeurtenissen die elkaar ook niet altijd één voor één opvolgen (Van Assche, 1992: p.105-141 & Klasse, 1992: p.7).

Ondanks het feit dat de schooldirecteur diverse rollen vervult die tot uiting komen in zijn dagelijks werk en er dus geen eenduidig antwoord bestaat op de vraag wat een schooldirecteur juist moet doen, kunnen de taken van een directeur toch onderverdeeld worden in drie grote groepen: regelgeving, onderwijsinhoud en *peoplemanagement* (Devos e.a., 2006: p.13). Wanneer dit bekeken wordt in termen van beleid en het plannen van doelstellingen op lange termijn, krijgt de directeur ruimte voor financieel en materieel beleid, lokaal pedagogisch beleid en personeelsbeleid (Verhoeven e.a., 1989: p25-36).

2 Financieel en materieel beleid

2.1 Onderwijsfinanciering en de rol van de Vlaamse Gemeenschap

2.1.1 Het Vlaamse onderwijsbudget

Ongeveer 40,1% van de Vlaamse begroting gaat naar onderwijs. Daarvan gaat 40,77% naar het gewoon secundair onderwijs (MVG, 2006e). Dit percentage wordt grotendeels bepaald op basis van het leerlingenaantal. De gemeenschappen gebruiken hiervoor de leerlingenaantallen van 1 februari van het schooljaar dat daaraan voorafgaat. Het leerlingenaantal op 1 februari 2007 bepaalt dus welke middelen scholen en hun inrichtende macht in 2008 toegekend krijgen.

Bij het bepalen van de werkingsmiddelen moet wel een onderscheid gemaakt worden tussen het aantal leerlingen, dat effectief les volgt in het secundair onderwijs en het aantal financierbare leerlingen. Voor sommige leerlingengroepen worden immers wegingscoëfficiënten gebruikt. Daarnaast zijn er ook nog enkele niet-financierbare leerlingen. Dit zijn leerlingen die wel naar school gaan, maar niet aan de wettelijke vereisten voldoen om mee in rekening te worden gebracht bij het bepalen van subsidies en toelagen (Deloitte&Touche, 2001: p.45-78).

De onderwijsinstellingen die door de Vlaamse Gemeenschap erkend worden, krijgen een uniek schoolnummer toegekend. Dit nummer zorgt er voor dat elke school de juiste middelen ter beschikking gesteld krijgt. In het gemeenschapsonderwijs worden deze middelen ‘dotaties’ genoemd. De middelen voor gesubsidieerde scholen krijgen de naam ‘subsidies’ of ‘toelagen’.

Een school is niet altijd een school, zoals blijkt uit de studie van Deloitte&Touche (2001: p.45-78). Verschillende scholen kunnen tot éézelfde inrichtende macht behoren, maar voor de administratie gaat het vaak om aparte instellingen. Derden bekijken de verschillende instellingen dan wel als één school, maar administratief is er een verschil. Dit heeft natuurlijk gevolgen voor de werkingsmiddelen die toegekend worden door de Vlaamse Gemeenschap. Daarnaast kan een school ook verschillende vestigingsplaatsen hebben, ook al vallen de verschillende afdelingen onder hetzelfde schoolnummer.

2.1.2 Belangrijkste posten in de financiering

De middelen die aan een school of haar inrichtende macht worden toegekend, kunnen onderverdeeld worden in drie grote groepen. Ten eerste hebben we de lonen en de sociale lasten van de directie, het onderwijzend personeel en het ondersteunend personeel. Deze lonen worden rechtstreeks betaald door het Departement Onderwijs¹.

Ten tweede ontvangen de scholen ook werkingsmiddelen. Deze middelen, die bepaald worden op basis van het leerlingenaantal en het onderwijstype dat die leerlingen volgen, worden in het gemeenschapsonderwijs rechtstreeks gestort op de rekening van de scholengroepen. Om de werkingsmiddelen te verdelen over de verschillende individuele scholen hanteren de scholengroepen eigen criteria die door de RAGO werden vastgelegd.

De middelen voor het gesubsidieerd onderwijs worden dan weer in schijven betaald aan de inrichtende macht van de scholen. Het bedrag dat deze inrichtende machten ontvangen wordt bepaald op basis van punten. Zo'n punt vertegenwoordigt een bepaalde geldwaarde. Afhankelijk van het onderwijsniveau en de onderwijsvorm krijgt elke leerling een bepaald aantal punten toegekend. Het totale bedrag per school is dan de som van de puntenwaarden van de leerlingen vermenigvuldigd met de geldwaarde per punt. Als inrichtende machten dit wensen, kunnen ze de ontvangen werkingsmiddelen op basis van objectieve criteria wel nog herverdelen tussen de scholen waarvoor zij verantwoordelijk zijn.

Naast deze middelen kunnen scholen ook nog aanspraak maken op bijkomende werkingsmiddelen voor bijvoorbeeld leerlingenvervoer en MVD-personeel². De bespreking hiervan past echter niet in het kader van deze eindverhandeling.

Tenslotte komt de overheid ook nog tussen in investeringen voor gebouwen en zware didactische apparatuur. Dit laatste komt in de praktijk echter weinig voor. Alvorens scholen aanspraak maken op deze vorm van financiering moeten zij voldoen aan de criteria van het rationalisatie- en programmatieplan³. Daarnaast moeten de scholen ook kunnen aantonen dat ze werkelijk behoefte hebben aan uitbreiding of vernieuwing.

¹ Uit: Deloitte&Touche, 2001: p.45-78

² MVD-personeel = Meesters-, Vak- en Dienstpersoneel. Dit zijn arbeiders die bijvoorbeeld instaan voor het onderhoud van de school of voor vervoer.

³ Scholen moeten aan een aantal voorwaarden voldoen willen ze aanspraak maken op financiële middelen van de overheid. Op basis van programmatie- en rationalisatienormen, waaronder bijvoorbeeld het studieaanbod of de bevolkingsdichtheid, wordt het vereist aantal leerlingen per school berekend.

De middelen die een school toegekend krijgt voor investeringen worden bepaald op basis van het aantal gewogen leerlingen en de gemiddelde schoolgrootte. Het enige verschil tussen het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd onderwijs is dat de gesubsidieerde instellingen tussen 30% en 40% van de investeringen zelf moeten financieren. De aanvraag en de verdeling van deze middelen gebeurt via AGION⁴, voor het gesubsidieerd onderwijs, of via ARGO, voor het gemeenschapsonderwijs.

Vanaf 1 september 2008 zou echter een nieuw financieringssysteem gebruikt worden. De middelen die toegekend worden, zullen dan gebaseerd zijn op leerling- en schoolgebonden criteria. De kenmerken van leerlingen zijn verbonden met hun sociaal-economische en culturele milieu, die van de school zijn bijvoorbeeld de schoolgrootte en de studierichting (Vandenbroucke, 2004: p.38-40).

2.1.3 Andere financieringsvormen

Naast de directe publieke middelen, waaronder lonen, werkingsmiddelen en tussenkomst voor investeringen, zijn er ook nog indirecte middelen waar scholen een beroep op kunnen doen. Inrichtende machten kunnen de scholen zowel rechtstreeks als onrechtstreeks, via middelen in natura, financieren. Via allerlei schoolactiviteiten of door bijdrage in bepaalde kosten ontvangen de scholen vaak ook middelen van ouders en leerlingen. Daarnaast zijn er nog middelen die van derden komen, zoals sponsoring of inkomsten uit verkoop van producten. De grootte van deze middelen verschilt echter sterk van school tot school en heeft in sommige gevallen een aanzienlijk aandeel in het totaal van financiële middelen waarover een school kan beschikken.

2.2 Onderwijsfinanciering en de rol van de directeur

Zoals uit paragraaf 2.1.2 bleek, zijn scholen vaak afhankelijk van de middelen die hun inrichtende macht ter beschikking stelt. De schooldirecteur werkt dus nauw samen met zijn inrichtende macht en zal ook zelf een aantal initiatieven en beslissingen over financiële aankopen en infrastructuur nemen. De schooldirecteur heeft echter niet overal dezelfde vrijheid. Sommige inrichtende machten nemen een erg actieve rol in bij het nemen van financiële beslissingen, terwijl andere inrichtende machten zich eerder afzijdig houden. Uit het onderzoek van Van Petegem e.a. (2006: p.20-22) blijkt eveneens dat beslissingen over de infrastructuur van scholen vaak tot de

⁴ AGION = Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs. AGION is de rechtsopvolger van het vroegere IVAH (Investeringsfonds voor de Autonome Hogescholen) en DIGO (Dienst voor Infrastructuurwerken van het Gesubsidieerd Onderwijs).

verantwoordelijkheid van de inrichtende macht behoren, al dan niet in overleg met de schooldirecteur. Over beslissingen voor kleinere aankopen, zoals handboeken of didactisch materiaal, kan de schooldirecteur vaak zelf, in overleg met leerkrachten, beslissen.

Het onderzoek van Van Petegem e.a. (2006: p.20-22) bevestigt wat Verhoeven e.a. in 1989 (p.223-280) reeds onderzocht. De bevoegdheden over het financieel beleid worden binnen het gesubsidieerd onderwijs verdeeld tussen de inrichtende macht en de schooldirecteur. Enerzijds kan de directeur slechts een bijkomende rol spelen binnen het financiële beleid van een school. Anderzijds kan het ook zijn dat de directeur de vrijheid krijgt om zijn eigen beleid uit te stippelen. In dat geval is de inrichtende macht enkel geïnteresseerd in de financiële gezondheid van de school. Een derde patroon stelt dat de schooldirecteur het dagelijks beheer van de school op zich neemt en dat belangrijke beslissingen nog steeds door de inrichtende macht genomen worden. Hoewel de eindverantwoordelijkheid steeds bij de inrichtende macht ligt, draagt de directeur de verantwoordelijkheid binnen zijn eigen school.

De taakverdeling tussen directeurs binnen de school en de ingesteldheid van de schooldirecteur zelf zijn volgens Verhoeven (1989: p.223-280) bepalend voor de tijd die ze wensen te besteden aan het financieel en materieel beleid. Zoals eerder vermeld, speelt ook de verdeling van bevoegdheden tussen de inrichtende macht en de schooldirecteur hier uiteraard een rol. Daarbij geldt dat de tijd die schooldirecteurs besteden aan het financieel en materieel beleid rechtevenredig is met de bevoegdheden die ze krijgen van hun inrichtende macht. Hoe meer bevoegdheden een schooldirecteur krijgt, hoe meer tijd hij zal spenderen aan de invulling van het financiële beleid van zijn school.

De raad van bestuur van het gemeenschapsonderwijs heeft wat betreft het financieel en materieel beleid de bevoegdheid om de financiële middelen te beheren en toe te wijzen aan de scholengroep. Daarnaast is de raad van bestuur ook bevoegd voor het sluiten van overeenkomsten in verband met aankopen. Deze bevoegdheid kan echter wel overgedragen worden aan de algemeen directeur, die op zijn beurt de bevoegdheid kan overdragen aan de schooldirecteur. De taak van de schoolraad bestaat er dan weer in de directeur te adviseren over het gekregen onderwijsbudget (MVG, 1998).

De raad van bestuur bepaalt de omvang van het schoolbudget, maar aangezien het college van directeurs de vergaderingen van de raad van bestuur voorbereidt, kan dit college bij de raad van bestuur een voorstel indienen voor de verdeling van de werkingsmiddelen over de scholen van de scholengroep. Het college van directeurs

heeft met andere woorden inspraak in de bepaling van de omvang van het schoolbudget. De schooldirecteurs krijgen enkel een budget toegekend voor uitgaven die te maken hebben met leermiddelen. Zware uitgaven zoals energiekosten, personeelskosten en onderhouds- en herstellingskosten vallen onder de bevoegdheid van de algemeen directeur. De grootte van het toegekende budget wordt, zoals het ook op Vlaams niveau gebeurt, berekend volgens het aantal leerlingen.

3 Personeelsbeleid

Personeelsbeleid en *Human Resource Management* zijn eerder begrippen die vooral geassocieerd worden met de bedrijfswereld. Toch speelt personeelsbeleid ook in het onderwijs een belangrijke rol. Omwille van de vele verplichtingen en regels van de overheid is de vrijheid van een schooldirecteur om een eigen personeelsbeleid te voeren beperkt. Het aantal ambten ligt immers vast en is afhankelijk van het aantal leerlingen. Leerkrachten worden tewerkgesteld onder een vast statuut, met voorwaarden voor benoeming, bevordering en ontslag en ook de salarissen zijn aan vaste barema's gekoppeld. Binnen de school zal een directeur daarom vooral aandacht hebben voor de selectie en de opvang van nieuwe leerkrachten, de prestatiebeoordeling van leerkrachten, de taakverdeling en de nascholing (Devos e.a., 2004: p.5-38 & p.213-307).

3.1 De selectie en de opvang van nieuwe leerkrachten

Afhankelijk van het aantal leerlingen en het kwantitatieve en kwalitatieve aanbod van leerkrachten zijn de schooldirecteur en de inrichtende macht beperkt bij de invulling van hun vraag naar nieuwe leerkrachten. Kandidaat-leerkrachten die een job in het gemeenschapsonderwijs ambiëren, dienen zich voor een bepaalde datum te richten tot de scholengroep. De directeur van een gemeenschapsschool kan dan een keuze maken uit de lijst met kandidaten. Wanneer er een tekort aan kandidaat-leerkrachten is, kunnen ook andere kandidaten in aanmerking komen. In het gesubsidieerd onderwijs dienen zij zich te richten tot de inrichtende macht (Devos e.a., 2004: p.5-38 & p.213-307).

Niet alleen de vraag naar en het aanbod van nieuwe leerkrachten dient op elkaar afgestemd te zijn. Bij de selectie van kandidaat-leerkrachten dienen de schooldirecteur en de inrichtende macht ook rekening te houden met een aantal wettelijke en soms erg complexe bepalingen. Binnen het lerarenkorps kunnen twee grote groepen

onderscheiden worden: de tijdelijk aangestelde leerkrachten en de vast benoemde⁵ leerkrachten. Bij de aanstelling van nieuwe, tijdelijke leerkrachten dient de inrichtende macht rekening te houden met de vast benoemde leerkrachten en de voorrangsregelingen.

Vast benoemde leerkrachten blijven, onafhankelijk van het leerlingenaantal, in dienst en worden verder betaald door de overheid. Wanneer de school hen door een tekort aan leerlingen geen werk kan geven, worden ze via het reffectatiesysteem binnen de scholengemeenschap of in een andere onderwijsinstelling tewerkgesteld. Deze regeling zorgt ervoor dat de werkzekerheid voor tijdelijke en nieuwe leerkrachten daalt (Devos e.a., 2004: p.5-38 & p.213-307 & Devos e.a., 2004: p.27-49).

Toch krijgen ook tijdelijke leerkrachten voorrang als aan een aantal voorwaarden werd voldaan. Hierbij speelt de anciënniteit van de kandidaat-leerkrachten een belangrijke rol. Zo krijgt een kandidaat-leerkracht die vast benoemd werd, maar een onvolledig uurrooster heeft, voorrang op tijdelijke aanstellingen van doorlopende duur en nieuwe leerkrachten. Tijdelijk aangestelde leerkrachten met doorlopende duur krijgen op hun beurt dan weer voorrang op nieuwe leerkrachten. De directeur bepaalt in het gemeenschapsonderwijs wie tijdelijk aangesteld wordt. In het gesubsidieerd onderwijs ligt die bevoegdheid bij de inrichtende macht.

Uit het onderzoek van Devos e.a. (2004: p.5-38 & p.213-307) blijkt dat directeurs het belangrijk vinden zelf te kunnen beslissen over de aanwerving van leerkrachten. Op die manier hopen ze kandidaten te vinden die binnen de schoolcontext en de schoolcultuur passen. Vaak doen zij daarvoor beroep op oud-leerlingen en stagiairs. Zij maken ook dikwijls een keuze uit kandidaten die spontaan gesolliciteerd hebben. Afhankelijk van het beleid dat op een bepaalde school gevoerd wordt, zal de directeur het selectiegesprek alleen afnemen of samen met leden van de inrichtende macht en/of leden van het schoolteam. In het secundair onderwijs worden de inrichtende machten minder betrokken bij de selectie.

⁵ Alvorens vast benoemd te kunnen worden, dienen leerkrachten een anciënniteit opgebouwd te hebben van minstens 720 werkdagen.

In tegenstelling tot de strenge reglementeringen bij de selectie van nieuwe leerkrachten zijn scholen vrij zelf de opvang van hen in te vullen. Een parallelleerkracht of vakverantwoordelijke kan bijvoorbeeld die taak op zich nemen onder de vorm van mentorschap of peter- en meterbegeleiding. Daarnaast kan de directeur nieuwe leerkrachten ook een rondleiding geven of hen een schoolbrochure ter beschikking stellen waar de visie van de school en bepaalde regels in uitgelegd staan. De opvang van nieuwe leerkrachten gebeurt vaak heel spontaan en staat of valt met de goodwill van collega's.

3.2 Taakverdeling en functiebeschrijving

3.2.1 Invulling van het urenpakket

Binnen een school bestaan er, naast lesgeven, meerdere taken en functies. Functies worden omschreven als rollen, die op een formele wijze onderscheiden worden. Zo kunnen bijvoorbeeld klassenleraren of graadcoördinatoren aangesteld worden of kunnen scholen met een TSO of BSO richting beschikken over een technisch adviseur. Taken worden dan weer gedefinieerd als een afgerond geheel van arbeidsverrichtingen. Leerkrachten en directie kunnen bijvoorbeeld ingezet worden om toezicht te houden op de speelplaats of om ouderavonden bij te wonen. Taken worden echter vaak vrijwillig uitgevoerd, maar kunnen wel motiverend werken als blijkt dat wat je doet gewaardeerd wordt (Devos e.a., 2004: p.5-38 & p.213-307).

Zoals eerder vermeld, bepaalt het aantal leerlingen hoeveel leerkrachten deel kunnen uitmaken van het schoolteam. Op die manier kunnen de secundaire scholen over een globaal pakket uren-leraar beschikken. Het aantal uren-leraar is het aantal lestijden dat wekelijks besteed wordt aan het lesgeven en aan andere taken die een leerkracht soms dient uit te voeren⁶. De schooldirecteur mag vrij over die toegewezen uren beschikken. Eerst en vooral dient hij er voor te zorgen dat het aantal lessen ingevuld geraakt en dat er ook ruimte is voor bijvoorbeeld klassenraden en inhaallessen.

De lessenroosters zullen dus op basis van de gekregen uren als eerste gevormd worden. Maximum 3% van de verkregen uren-leraar kunnen daarnaast nog eens besteed worden aan Bijzondere Pedagogische Taken (BPT), waaronder inhaallessen en graadcoördinatie. Leerkrachten kunnen dus voor een aantal uren vrijgesteld worden wat het lesgeven betreft in ruil voor BPT-uren. Soms wordt ook geopteerd om op basis van

⁶ De vakken godsdienst en niet-confessionele zedenleer komen niet in aanmerking bij de berekening van het aantal uren-leerkracht.

de uren kleinere klasgroepen te vormen. Omdat het aantal uren-leerkracht echter beperkt is, gebeuren een aantal begeleidingsvormen, zoals klassenraden of bijscholing, echter onbezoldigd en soms ook op vrijwillige basis (Verhoeven; 189: p.61-112; Devos e.a., 2004: p.5-38 & p.213-307 & Devos e.a., 2004: p.27-49).

Naast de aanwending van de gekregen uren voor pedagogische taken, houden directies ook rekening met sociale prioriteiten, zoals de tewerkstelling van het personeel. Directies proberen zoveel mogelijk om, bij een daling van het aantal verkregen uren, het ontslag of de terbeschikkingstelling van leerkrachten te vermijden. Dit kunnen ze doen door het aantal toegekende uren, die ze als reserve aanhielden, te gebruiken om klassen te splitsen in kleinere groepen of door toch enkele uren klassenraad of inhaalles toe te kennen. Op die manier hopen directies hun personeel vertrouwen en zekerheid te bieden, wat leerkrachten kan motiveren.

In principe is het de taak van de schooldirecteur om uurroosters op te stellen en de lesopdrachten van leerkrachten te bepalen en toe te wijzen. Directeurs laten zich hierin vaak bijstaan door secretariaatsmedewerkers en leerkrachten. Uit het onderzoek van Verhoeven e.a. (1989: p.61-112) is ook gebleken dat directies op basis van het aantal uren-leraar licht bevolkte studierichtingen in stand proberen te houden. Een school wil immers vaak zoveel mogelijk leerlingen behouden en dat is op termijn niet altijd mogelijk als een bepaalde studierichting verdwijnt.

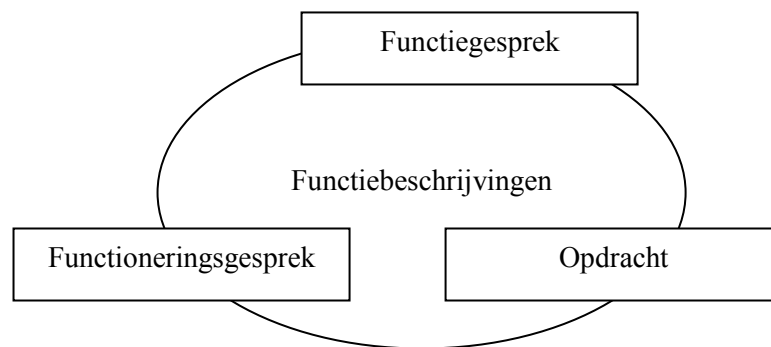
3.2.2 Functiebeschrijvingen en functioneringsgesprekken

Binnen het secundair onderwijs moeten de functies van leerkrachten, die meer dan 104 dagen in dienst zijn, vastgelegd worden in functiebeschrijvingen. De schooldirecteur kan, voor de aanvang van elk schooljaar, met de leden van zijn schoolteam bespreken wie welke taken het komende jaar wil uitvoeren. Dit kan onder de vorm van het functiegesprek. De uiteindelijke functies worden dan per leerkracht op papier gezet. Door het gebruik van functiebeschrijvingen weet het schoolteam wat van hen verwacht wordt. Op basis van wat vermeld staat in de functiebeschrijving zal het onderwijzend personeel minstens elke drie jaar geëvalueerd worden door één of twee personen die deze opdracht kregen van de inrichtende macht. Eén van beide is steeds de directeur (Schodts, 2006 & Devos e.a., 2004: p.5-38 & p.213-307).

Een functioneringsgesprek en/of een klasobservatie zijn voorbeelden van een evaluatievorm. Belangrijk bij het gebruik van een beoordelingssysteem is dat personeelsleden zich daarin kunnen vinden. Naast de controlefunctie, die eerder beperkt

is, dient de beoordeling vooral om leerkrachten te motiveren. Ook het evaluatiegesprek, dat volgt op de controle, is daarbij erg belangrijk. Uiteindelijk zal het functioneringsgesprek zo evolueren dat de leraar zichzelf gaat evalueren. Het ontstaan van de functiebeschrijving en de interactie met het functiegesprek, de opdracht van het onderwijzend personeel en het functioneringsgesprek worden weergegeven in figuur 3.1 (Schodts, 2006).

Figuur 3.1: Interactie tussen functiebeschrijving, opdracht, functioneringsgesprek en functiegesprek



Bron: Schodts (2006: p.21)

Hoewel zo'n functioneringsgesprek en de daaraan voorafgaande beoordeling erg zinvol kan zijn, wordt dit veel te weinig gedaan door de directie van secundaire scholen. Schooldirecteuren vinden het vaak niet zinvol om vast benoemde leerkrachten te beoordelen omdat ze aan hun beoordeling geen gevolgen kunnen koppelen. Daarnaast spelen ook tijdsgebrek en de grootte van het lerarenkorps een belangrijke rol. Ondanks het feit dat leerkrachten in principe driejaarlijks geëvalueerd moeten worden, blijkt dit in vele gevallen niet te gebeuren.

3.3 Nascholing

Op basis van een nascholingsplan, dat verplicht wordt opgelegd vanuit de overheid, ontvangt de school financiële middelen om op die manier aan haar eigen behoefte van nascholing te kunnen voldoen. Hoewel nascholing belangrijk is, hebben (vooral jonge) directeuren vaak te weinig tijd om een degelijk nascholingsbeleid uit te werken. Daarbij komt ook nog eens dat nascholing heel wat organisatorische problemen met zich kan meebrengen. Zo dient de directeur immers een oplossing te zoeken om afwezige leerkrachten te vervangen (Devos e.a., 2004: p.5-38 & p.213-307).

3.4 Ontslag

De vaste benoeming heeft tot gevolg dat leerkrachten zelden ontslagen kunnen worden. Door nieuwe leerkrachten goed op te volgen proberen schooldirecteurs en inrichtende machten het probleem van slecht functionerende leerkrachten aan te pakken. Tijdelijke leerkrachten mogen vaak nog het schooljaar uitdoen alvorens de inrichtende macht hen ontslaat omdat het zoeken van een vervanger erg moeilijk is. Hoewel ontslag eigenlijk een bevoegdheid is van de inrichtende macht, speelt de schooldirecteur toch een belangrijke rol. De inrichtende macht is immers minder vertrouwd met het dagelijkse schoolgebeuren en staat ook verder af van het schoolteam (Devos e.a. 1999: p.43-53 & Devos e.a., 2004: p.5-38 & p.213-307).

4 Pedagogisch beleid

Naast de aandacht voor het financiële en materiële beleid en het personeelsbeleid is het belangrijk dat een directeur een schoolvisie ontwikkelt en uitdraagt. Dit kan echter niet los gezien worden van het administratieve. De twee grote beleidsdomeinen die eerder behandeld werden, zorgen er mee voor dat de school een eigen identiteit kan opbouwen. Schooldirecteurs en hun inrichtende macht kunnen er met behulp van het financiële en materiële beleid en het personeelsbeleid voor zorgen dat de schoolvisie gehandhaafd blijft. Vanuit die visie zullen immers prioriteiten bepaald worden. Afhankelijk van de identiteit van de school kan een school er bijvoorbeeld voor kiezen eerder een stille ruimte in te richten dan te investeren in nieuw didactisch materiaal.

Een definitie geven van wat het pedagogische beleid nu juist inhoudt, is niet gemakkelijk. De term kan wel negatief gedefinieerd worden door te zeggen dat het alles omvat wat niet met het administratieve te maken heeft. Al is ook dat niet volledig correct aangezien scholen, zoals eerder vermeld, door middel van deze beleidsdomeinen het verschil kunnen maken. Uit eigen onderzoek blijkt wel dat leerlingen- en leerkrachtenbegeleiding voor heel wat directeurs toch op de eerste plaats komen als gesproken wordt over het pedagogisch beleid van een school. Ook op basis van het onderwijsaanbod, kan de schooldirecteur de school een eigen identiteit geven.

4.1 Ontwikkelen van een schoolvisie

4.1.1 Het beleidsvoerend vermogen van scholen

Wanneer het over pedagogisch beleid gaat, komt vaak de term ‘beleidsvoerend vermogen’ van scholen aan de orde, hoewel deze term ook van toepassing is op de andere beleidsdomeinen. Het beleidsvoerend vermogen omvat niet de autonomie die scholen al dan niet krijgen, maar wel de wijze waarop scholen een eigen beleid ontwikkelen (VLOR, 2005: p.11-77). Scholen met een goed beleidsvoerend vermogen kunnen dus een schooleigen vertaling geven aan de doelen die de overheid vooropstelt en allerlei maatschappelijke verwachtingen.

Afhankelijk van wie de meeste invloed heeft op het schoolgebeuren, onderscheidt Devos (2000: p.29-46) drie schooltypes: de regelgerichte school, de vakgerichte school en de leerlinggerichte school. In de regelgerichte school wordt het beleid vooral van bovenaf bepaald. De schoolleiding voert uit wat haar gevraagd wordt door de overheid en het onderwijsnet waartoe ze behoort. Leerkrachten houden zich enkel bezig met wat in hun klas gebeurt en hebben weinig oog voor elkaar. Ze hebben ook geen invloed op het beleid dat gevoerd wordt. De school heeft geen missie en houdt enkel rekening met de geldende onderwijsreglementeringen.

Ook in de vakgerichte school is er weinig tot geen samenwerking tussen leerkrachten onderling en leerkrachten en de directie. Hoewel de schooldirecteur in deze school wel het beleid kan bepalen, is het beleidsvoerend vermogen klein. Afhankelijk van de vraag van de ‘klanten’ zullen deze scholen een eigen missie en identiteit ontwikkelen. In een omgeving waar bijvoorbeeld veel industrie aanwezig is, zal de school eerder gericht zijn op het afleveren van goede arbeidskrachten.

In de leerlinggerichte school daarentegen is er wel een actieve inbreng van leerkrachten en directie in het schoolbeleid. Ook ouders en leerlingen kunnen mee participeren over onderwijskundige materies. De omstandigheden waarin het onderwijsproces kunnen plaatsvinden zijn erg belangrijk. Belangrijk voor deze scholen is dat leerlingen zich goed voelen. De meeste scholen kunnen echter niet zomaar ingedeeld worden in drie types en zijn vaak een mengeling van verschillende kenmerken.

Het profiel van de schooldirecteur speelt hierbij een belangrijke rol. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen de beheerder, de manager en de onderwijskundige leider. De beheerder is vooral bezig met de administratie zonder eigenlijk echt een beleid te ontwikkelen. Managers hebben daarnaast ook oog voor het imago van de

school en het onderwijsaanbod. De onderwijskundige leider ten slotte houdt zich eerst en vooral bezig met het onderwijs zelf en de leerlingen. Bij hem primeert het dat leerlingen zich goed voelen.

4.1.2 De identiteit van een school

Elke school heeft een bepaalde missie en identiteit die naar boven komt in haar pedagogisch project. Volgens Karstanje (1989: p.14-17) krijgen door de missie niet alleen de *stakeholders* een zicht op het onderwijs, maar wordt ook een kader geschapen waarbinnen beslissingen worden genomen. Op die manier wordt geprobeerd om het schoolteam als één geheel naar buiten te doen komen en niet als een verzameling van verschillende individuen (leerkrachten) met elk hun eigen regels.

Bij het uitwerken en bepalen van die missie gaat het niet alleen om wat de schooldirecteur of de inrichtende macht belangrijk vindt. Ook leerkrachten en ondersteunend personeel bepalen mee de waarden die volgens hen van belang zijn voor een school. Hoewel de doelstellingen van scholen en de strategieën om deze doelstellingen te bereiken vaak erg vaag zijn, uit schrik voor verdeeldheid, en verschillen van school tot school spelen ze wel een belangrijke rol (Devos, 2000: p.14-70).

Omwille van de historiek en de cultuur van een school kan een schooldirecteur niet zomaar een pedagogisch beleid voeren en een missie bepalen. Naast de historiek en de cultuur bepalen ook het onderwijsaanbod, de schoolstructuur, de sociale instroom, het studiepeil, de omgang met leerlingen,... in grote mate de identiteit van de school. De relatie tussen de inrichtende macht en andere overkoepelende organisaties spelen hierbij eveneens een belangrijke rol.

Toch kan een schooldirecteur nog een bepaalde invloed uitoefenen. Wat betreft discipline, studiepeil, groepering van leerlingen, leerlingenbegeleiding en evaluatie van leerlingen kunnen schoolleiders op basis van bepaalde criteria bepalen wat ze belangrijk vinden. Op die manier kan een missie geconcretiseerd worden. Ook kunnen schooldirecteurs bijvoorbeeld door veranderingen in het onderwijsaanbod een andere groep leerlingen aantrekken. Natuurlijk is daarbij ook de populatie in de lokale gemeenschap van belang.

De taak van de schooldirecteur bestaat er ook in om zelf het goede voorbeeld te geven en het pedagogische project gestalte te geven. De schoolleider zal zijn personeel voor een stukje moeten sturen en hen af en toe moeten herinneren aan de schoolvisie. Beslissingen in verband met het aanwerven van nieuwe leerkrachten, functioneringsgesprekken en nascholing kunnen eveneens vanuit het pedagogisch project beïnvloed worden. Praktijkproblemen zorgen er dan weer voor dat dit project regelmatig kan bijgestuurd worden (Devos, 2000: p.14-70 & Karstanje, 1989: p.9-32).

4.1.3 Het schoolwerkplan

Bij de realisatie van het opvoedingsproject van een school kan het schoolwerkplan een hulpmiddel zijn. Het is een planningsinstrument waarin allerlei intenties, standpunten, werkwijzen en afspraken met betrekking tot de vormgeving en de organisatie van opvoeding en onderwijs in een bepaalde school of scholengemeenschap worden opgenomen. Het opstellen of bijwerken van een schoolwerkplan geeft aanleiding tot het nadenken over de werking en de visie van de school. Het geeft de directie en de onderwijsparticipanten eveneens de toelating om de vooropgestelde afspraken en prioriteiten op te volgen, uit te voeren en te evalueren.

Het schoolwerkplan is een plan op lange termijn en bevat naast een overzicht van het onderwijsaanbod en de organisatie van het onderwijs ook de visie van de school. Daarbij wordt geprobeerd een antwoord te geven op de vragen waar een school wil voor staan en hoe ze dat denkt te realiseren. Ook het schoolreglement, waarin allerlei concrete afspraken worden gemaakt wat betreft bijvoorbeeld aan- en afwezigheden en studieafspraken, wordt opgenomen in het schoolwerkplan. Daarnaast kan nog een werkplanning per schooljaar aan het schoolwerkplan toegevoegd worden. Daarin worden dan de prioriteiten van het komende werkjaar vastgelegd (VSKO, 2001).

4.2 Leerkrachten- en leerlingenbegeleiding

De taak van de schooldirecteur in verband met leerkrachtenbegeleiding bestaat vooral uit de evaluatie van leerkrachten zoals dit aan bod gekomen is in paragraaf 3.2 van dit hoofdstuk. Die evaluatie is er niet om leerkrachten op de vingers te tikken, maar wel om hen te motiveren en hen in functie van de schoolvisie in de juiste richting te sturen. Ook de invulling van het urenpakket en de nascholing van leerkrachten kan beïnvloed worden door de visie die de directeur wil uitdragen.

Wat leerlingenbegeleiding betreft, komt de directeur vooral in aanraking met leerlingen die problemen hebben. Die problemen zijn vaak heel erg uiteenlopend en kunnen gaan van studieproblemen, gedragsproblemen tot bijvoorbeeld het antwoorden op vragen met betrekking tot de organisatie van een bepaald evenement. Daarnaast volgt de schooldirecteur ook de klassenraden om op die manier enig zicht te krijgen op het studieverloop van zijn leerlingen. Op basis van wat daar verteld wordt, kan de schooldirecteur beslissen om een aantal leerlingen te contacteren en hen te begeleiden. Meestal gebeurt dit alles in samenwerking met het CLB en de leerkrachten van de interne leerlingenbegeleiding.

4.3 Het onderwijsaanbod

Een schooldirecteur, kan samen met zijn inrichtende macht beslissen om een nieuwe studierichting aan te bieden. Ook de scholengemeenschap heeft een invloed op die beslissing alvorens de aanvraag gedaan wordt bij het Ministerie van Onderwijs. In het Katholiek onderwijs wordt het voorstel meestal eerst nog bekeken en al dan niet goedgekeurd door de diocesane planificatie- en coördinatiecommissie (DPCC)⁷. Niet goedgekeurde aanvragen kunnen niet doorgestuurd worden naar het Ministerie van Onderwijs. De beslissing van het Ministerie van Onderwijs is echter onafhankelijk van dat van het DPCC (Verhoeven 1989: p.113-147).

Uit hoofdstuk 1 bleek dat scholen die aanspraak willen maken op financiële steun van de overheid ook leerplannen moeten opstellen die voldoen aan de wettelijke minimumvoorschriften. Zo moet een leerplan rekening houden met de door de overheid opgelegde eindtermen en ontwikkelingsdoelen⁸ (MVG, 2004). Rekening houdend met de geldende leerplannen kan een schooldirecteur mee beslissen over de invulling van de vakken, de didactische werkvormen, de evaluatie van leerlingen,... . Uit onderzoek van De Cuyper e.a. (2003) en Van Petegem e.a. (2005: p.49-58) blijkt dat dit vooral de taak is van de vakwerkgroepen. Ook de keuze van handboeken en werkboeken gebeurt in overleg met de vakleerkrachten.

⁷ De diocesane planificatie- en coördinatiecommissie is samengesteld uit een gelijk aantal vertegenwoordigers van de bisschoppelijke overheid, de inrichtende machten, het personeel van de betrokken scholen en de ouders. Zij geeft advies en neemt beslissingen over bijvoorbeeld het oprichten, afschaffen en fusioneren van scholen, scholengemeenschappen en studierichtingen.

⁸ Eindtermen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid als noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Al deze doelen worden opgesteld door de Entiteit Curriculum, de vroegere Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

5 Enkele bedenkingen

Volgens één van de geïnterviewde directeurs⁹ was de directiefunctie in een ver verleden een uitbolbaan. Vandaag echter rust een enorme verantwoordelijkheid op de schouders van de schooldirecteur. Directeurs krijgen te maken met een zeer grote taaklast door de verschillende domeinen waar ze rekening mee moeten houden. De zwaarste taak is echter dat een directeur altijd bereikbaar moet zijn. Een directiefunctie is dus geen *nine-to-five* job.

De geïnterviewde directeurs bevestigden dat ze blij zijn dat ze er vandaag niet alleen voor staan en dat ze kunnen terugvallen op hun directieteam. Op die manier kunnen binnen een scholengroep de taken ook verdeeld worden. Wettelijk gezien heeft elke onderwijsinrichting recht op één voltijdse directeur¹⁰ die alle taken binnen de school op zich neemt. In realiteit worden, meestal naargelang de persoonlijkheid en de interesse van de betrokken directeurs, de verschillende taken verdeeld. Zo kan de directeur van een school bijvoorbeeld aangesteld worden als financieel directeur voor de ganse scholengroep. Op papier is hij dan nog wel verantwoordelijk voor zijn school, maar in realiteit houdt hij zich enkel bezig met financiële taken.

Al de taken van een schooldirecteur staan, zo bevestigden de geïnterviewde directeurs, in functie van het pedagogische beleid van de school. De school moet immers gezien worden als een pedagogisch instituut waar mensen de kans krijgen om te groeien. Elke beslissing die een directeur neemt, heeft een bepaald doel. Daarom is het goed dat directeurs zichzelf af en toe eens bevragen en nadenken over waar ze met hun school en hun leerlingen naartoe willen en welke meerwaarde ze aan hun school willen geven. Op die manier kunnen zij naast het maatschappelijke nut ook hun eigen nut, weliswaar in functie van de school, maximaliseren.

Ook uit verschillende vacatures die scholen opstellen, blijkt dat het pedagogische project van een school enorm belangrijk is. Zowel het gemeenschapsonderwijs als het gesubsidieerd onderwijs vinden het belangrijk dat een schooldirecteur vertrekt vanuit de schoolvisie. In katholieke scholen zijn daarbij de christelijke waarden nog steeds van belang. In het gemeenschapsonderwijs wordt dan weer verwezen naar het ‘Pedagogisch Project Gemeenschapsonderwijs’. Op uitzondering van dit kleine verschil worden de taken die een schooldirecteur moet uitoefenen door de verschillende netten op dezelfde manier omschreven. Daarbij moeten kandidaat-directeurs bijvoorbeeld toch al enkele

⁹ Zie hoofdstuk 2, voetnoot 14.

¹⁰ Afhankelijk van het aantal leerlingen kan dit verschillen van school tot school. Meer informatie vindt u in hoofdstuk 1, paragraaf 3.

jaren ervaring hebben in het onderwijs. Ze moeten eveneens communicatievaardig en flexibel zijn en al wat vertrouwd zijn met de onderwijsreglementering.

Naast de kennis die nodig is om een school te leiden, zijn ook menselijke kwaliteiten enorm belangrijk. Directeurs beschikken slechts over een beperkte ruimte en een beperkt aantal middelen om een eigen beleid uit te stippelen. Ideeën alleen zijn daarom niet voldoende. Eén van de directeurs vergeleek in dit geval de school met een groot schip. Direct van koers veranderen is daarbij niet mogelijk. Dit toont aan dat een idee moet gedragen worden door mensen. Omdat een directeur bijna geen vat heeft op wat leerkrachten in de klas doen en de ruimte om bijvoorbeeld een eigen personeelsbeleid te voeren, beperkt is, moeten ze proberen om mensen te inspireren en hen op basis van vertrouwen mee te krijgen. Behalve ontwikkelaar en drager moet een directeur daarbij ook bewaker zijn om op crisismomenten te kunnen ingrijpen.

6 Voorlopig besluit

De functie van een schooldirecteur is sinds de Middeleeuwen sterk geëvolueerd van iemand met absolute macht omwille van zijn geloofsovertuiging tot iemand die voortdurend rekening moet houden met de geldende regelgevingen. Een schooldirecteur was niet langer een leerkracht, maar moest zich volledig toewijden op het leiden van zijn school. Hoewel de inrichtende machten verantwoordelijk zijn voor de inrichting van het onderwijs, houdt de directeur zich bezig met het dagelijks bestuur van de school.

De verschillende rollen en de uiteenlopende taken die tot de bevoegdheid van een schooldirecteur behoren, kunnen samengevat worden in drie beleidsdomeinen: het financieel en materieel beleid, het personeelsbeleid en het pedagogisch beleid. Op basis van het aantal leerlingen wordt bepaald hoeveel middelen het onderwijs in het algemeen en de inrichtende macht van een school ter beschikking krijgt. Naast de directe publieke middelen, waaronder lonen, werkingsmiddelen en tussenkomst voor investeringen, zijn er ook nog indirecte middelen waar scholen een beroep op kunnen doen. Inrichtende machten bijvoorbeeld kunnen de scholen zowel rechtstreeks als onrechtstreeks, via middelen in natura, financieren.

De bevoegdheden met betrekking tot het financiële beleid worden verdeeld tussen de inrichtende macht en de schooldirecteur. Beslissingen over de infrastructuur van scholen behoren meestal tot de verantwoordelijkheid van de inrichtende macht. Over kleinere aankopen, zoals handboeken of didactisch materiaal, kan de schooldirecteur vaak zelf, in overleg met leerkrachten, beslissen.

Wat betreft het personeelsbeleid zal de directeur vooral aandacht hebben voor de selectie en de opvang van nieuwe leerkrachten, de prestatiebeoordeling, de taakverdeling en de nascholing. Bij de selectie van kandidaat-leerkrachten dienen de schooldirecteur en de inrichtende macht rekening te houden met een aantal wettelijke en soms erg complexe bepalingen. Zo krijgen vast benoemde leerkrachten bijvoorbeeld voorrang op nieuwe kandidaat-leerkrachten. Omdat directeurs het belangrijk vinden dat leerkrachten binnen de schoolcultuur passen, doen zij bij de aanstelling vaak een beroep op oud-leerlingen en stagiairs.

Binnen een school bestaan naast het lesgeven ook heel wat andere taken en functies die leerkrachten kunnen opnemen. Op basis van het aantal leerlingen kunnen scholen over een globaal pakket uren-leraar beschikken. Naast de opstelling van de lessenroosters kunnen de uren ook aangewend worden voor Bijzondere Pedagogische Taken, waaronder inhaallessen en graadcoördinatie. Leerkrachten kunnen dus voor een aantal uren vrijgesteld worden wat het lesgeven betreft in ruil voor BPT-uren.

De taken van leerkrachten worden vastgelegd in functiebeschrijvingen. Op basis daarvan zal het onderwijzend personeel elke drie jaar geëvalueerd worden. Deze evaluatie dient vooral om leerkrachten te motiveren en hen aan te sporen om hen in functie van de schoolvisie in de juiste richting te sturen. Hoewel zo'n functioneringsgesprek en de daaraan voorafgaande beoordeling erg zinvol kan zijn, wordt dit vaak omwille van tijdsgebrek veel te weinig gedaan.

Naast de aandacht voor het financiële en materiële beleid en het personeelsbeleid is het belangrijk dat een directeur ook een schoolvisie ontwikkelt en uitdraagt. Bij het uitwerken en bepalen van die missie gaat het niet alleen om wat de schooldirecteur of de inrichtende macht belangrijk vindt. Omwille van de historiek en de cultuur van een school kan een schooldirecteur immers niet zomaar een pedagogisch beleid voeren en een missie bepalen. Ook alle andere *stakeholders* geven de missie van een school mee vorm. De taak van de schooldirecteur bestaat er vooral in om zelf het goede voorbeeld te geven en het pedagogische project gestalte te geven. In het schoolwerkplan kunnen al deze intenties, standpunten, werkwijzen en afspraken met betrekking tot de vormgeving en de organisatie van opvoeding en onderwijs worden opgenomen.

Binnen het pedagogisch project vinden directeurs vooral de begeleiding van leerlingen en leerkrachten belangrijk. Het functioneringsgesprek kan met betrekking tot leerkrachtenbegeleiding een hulp zijn. Wat leerlingenbegeleiding betreft, ligt de taak van een directeur vooral bij het volgen van klassenraden en het opvolgen van leerlingen met allerlei grote of kleine problemen. Dit laatste gebeurt in samenwerking met het CLB en de leerkrachten van interne leerlingenbegeleiding.

De invloed van een schooldirecteur op de invulling van het onderwijsaanbod is echter beperkt. Bij het invoeren van een nieuwe studierichting moet rekening gehouden worden met de standpunten van de inrichtende macht, de scholengemeenschap, de DPCC in geval van katholieke scholen en de beslissing van het Ministerie van Onderwijs. De invulling van vakken en de keuze van handboeken en werkboeken behoort dan weer voornamelijk tot de taak van de vakwerkgroepen.

Directeurs staan er vandaag de dag niet meer alleen voor. Ze kunnen hun toenemende verantwoordelijkheid delen met collega's in het directieteam. Op die manier kunnen een aantal taken binnen een scholengroep ook verdeeld worden. De belangrijkste taak blijft echter wel het uitbouwen van een pedagogisch project. Daarbij moeten ze vooral proberen om hun personeel te blijven inspireren zodat ook zij de waarden en normen die daar deel van uitmaken op klasniveau aan hun leerlingen kunnen overdragen.

HOODSTUK 4

WAAROM NIEMAND NOG SCHOOLDIRECTEUR WIL WORDEN

In de voorgaande hoofdstukken werd al dieper ingegaan op de verschillende functies die een schooldirecteur vervult en de verschillende organen die mee een invloed kunnen uitoefenen op zijn beleid. Een job in het onderwijs is voor velen een roeping. Mensen kiezen er voor omwille van de uitdaging en de ambitie om er samen met hun leerlingen iets van te maken. Vooral het gevoel om echt een bijdrage te kunnen leveren aan één van de belangrijkste structuren van een maatschappij maakt de functie aantrekkelijk¹.

Ondanks de hoge kwaliteit van het Vlaamse onderwijs blijkt het aantrekken van competente en enthousiaste schoolleiders steeds moeilijker te worden. Vaak schrikt de werkdruk, de verloning, de veelvuldige reglementeringen en de weinige beleidsruimte eventuele kandidaten af. De huidige directeurs zijn daarbij ook nog eens ex-leerkrachten zonder enige of met beperkte economische achtergrond (Taes, 2005). Een betere verloning, deregulering, de creatie van een middenkader, de invoering van het mandaat en een goede opleiding zouden er toe kunnen bijdragen om nieuwe potentiële kandidaten aan te trekken.

1 Loon naar werken

In zijn beleidsbrief van 2006-2007 geeft minister Vandenbroucke toe dat het belangrijk is om het verschil tussen het loon van een directeur en het loon van een leerkracht groter te maken. Daarom voorziet de minister vanaf 1 september 2007 een loonsverhoging van gemiddeld 7%. In volgende paragraaf zal nagegaan worden hoe de lonen in het onderwijs zich verhouden ten opzichte van de lonen in de privé-sector. Daarnaast komen ook de loonverschillen tussen een aantal onderwijsfuncties aan bod (Vandenbroucke, 2006: p.27).

¹ In dit hoofdstuk wordt veelvuldig gebruik gemaakt van informatie die bekomen werd op basis van verschillende interviews. Zie hoofdstuk 2, voetnoot 14 voor meer informatie.

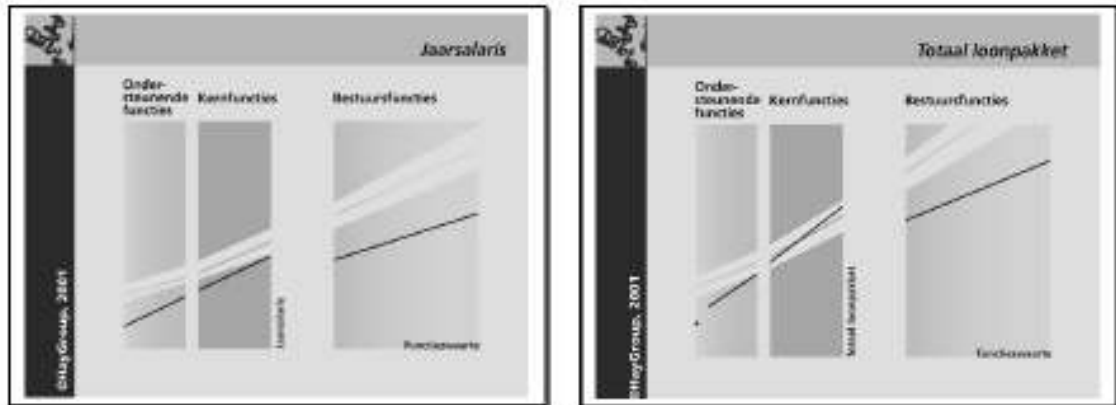
1.1 Plaats van het onderwijs op de arbeidsmarkt

Daar waar in het bedrijfsleven de verloning gebeurt op basis van de functie die iemand uitoefent, is in het onderwijs het diploma de belangrijkste beloningsgrondslag. Daarnaast spelen ook de onderwijsvorm, de graad en de anciënniteit een rol. De verschillende beloningsprincipes maken een vergelijking tussen de lonen in het onderwijs en die in de privé-sector niet eenvoudig. Door aan de verschillende componenten die deel uitmaken van het totale loonpakket een waarde toe te kennen in functie van het jaarsalaris heeft de HayGroup (2001) geprobeerd om toch tot een vergelijking tussen beiden te komen. Zo bestaat het loonpakket binnen het onderwijs volgens de HayGroup (2002) uit volgende componenten waarmee rekening moet gehouden worden:

- Een vast salaris (maandsalaris, vakantiegeld, eindejaarspremie en mandaatvergoeding)
- Een vaste benoeming
- Wekelijkse arbeidsduur
- Onderwijspensioen
- Risicodekkingen

De onderzoekers raamden de impact van de vaste benoeming op gemiddeld 6% van het vast jaarsalaris. Het effect van die vaste benoeming wordt door het variabele loon, dat op de arbeidsmarkt van toepassing kan zijn, echter volledig geneutraliseerd. Ook wat betreft de arbeidsduur is er voor schooldirecteurs nauwelijks een verschil in vergelijking met de privé-sector. Zo berekende de HayGroup (2001) dat een schooldirecteur gemiddeld 207 dagen per jaar werkt tegenover 216 dagen voor mensen in de privé-sector. Dit verschil wordt op 2% van het vast jaarsalaris geraamd. Het onderwijspensioen zorgt eveneens voor een stijgende positionering ten opzichte van de arbeidsmarkt. De vele extralegale voordelen die in de privé-sector van toepassing zijn voor bestuursfuncties, het hogere vakantiegeld en de hogere eindejaarspremies zorgen dan weer voor een daling van de positionering.

Figuur 4.1: Positionering van het basissalaris en het totaal loonpakket op de referentiemarkt



Bron: HayGroup (2001: p.17)

In bovenstaande figuur, die de functiezwaarte tegenover het jaarsalaris en het totale loonpakket weergeeft, stelt de grijze diagonaal het midden van de referentiemarkt voor. Deze bestaat uit zowel grote als kleine Belgische en internationale ondernemingen uit verschillende sectoren. De lichtgrijze strook rond deze lijn is de zone waarbinnen de loonpraktijk van 50% van de bedrijven ligt. De zwarte lijn geeft de situatie weer voor het onderwijs. Deze lijn ligt duidelijk onder die van de referentiemarkt, wat wijst op het feit dat schooldirecteurs onderbetaald worden.

1.2 Loonverschil tussen onderwijsfuncties

Tabel 4.1 geeft het loonverschil tussen twee onderwijsfuncties weer. Dit maakt niet alleen duidelijk welke impact de verschillende beloningsprincipes kunnen hebben, maar toont ook aan dat de loonspanning tussen een leerkracht en een directeur klein is. Waar het huidige loonverschil slechts 22% bedraagt, zou het loonverschil volgens functieweging bijna drie keer zo groot zijn (59%).

Tabel 4.1: Loonverschillen tussen twee functies in 2001

Onderling vergeleken functies	Loonverschil (1)	Loonverschil (2)
Van regent naar licentiaat	+ 28%	+ 11%
Van leraar TV&PV naar technisch adviseur	+ 6%	+ 23%
Van (kleuter-)onderwijzer naar regent	+ 0%	+ 0%
Van (kleuter-)onderwijzer naar directeur BaO	+ 19%	+ 50%
Van regent naar directeur MS	+ 28%	+ 66%
Van licentiaat naar directeur SO	+ 22%	+ 59%

(1) Loonverschillen tussen twee functies volgens de beloningsprincipes in het onderwijs (bij 15 jaar anciënniteit)

(2) Loonverschillen tussen twee functies volgens functieweging

Bron: HayGroup (2001: p.25)

In de toekomst zal, volgens de HayGroup (2002) ook in het onderwijs de functiezwaarte een rol spelen bij de verloning. Daarbij kunnen vier functies onderscheiden worden: bestuursfuncties, lerarenfuncties, leerlinggerichte ondersteunende functies en organisatiegerichte ondersteunende functies. Op die manier wordt geprobeerd om tot een gelijkwaardig salaris te komen voor wie gelijkwaardig werk doet. Daarbij wordt ook transparantie gecreëerd en een objectieve vergelijkbare basis met de privé-sector gegarandeerd.

Ook uit eigen onderzoek blijkt dat het loonverschil tussen directeurs en hun leerkrachten klein is.² Een licentiaat met evenveel jaren dienst als een directeur en met één kind meer ten laste verdient ongeveer 45,00 EUR meer dan zijn collega-directeur. Vanaf 1 september 2007 kunnen directeurs, zoals eerder vermeld, rekenen op een loonsverhoging van gemiddeld 7%. Dit zou volgens de geïnterviewde directeurs neerkomen op een maandelijkse loonsverhoging van 50,00 tot 100,00 euro netto, wat enorm weinig is. Als directeur draag je immers de verantwoordelijkheid over een hele school waardoor je, volgens de geïnterviewden, zelden tot rust kan komen. De lonen zouden dus nog meer aangepast moeten worden aan de uitgebreide verantwoordelijkheid van directies.

Wanneer een vergelijking gemaakt wordt tussen de verschillende bestuursfuncties op basis van de geldende barema's dan blijkt dat ook daar opmerkelijke verschillen vast te stellen zijn. Onderstaande tabel toont aan dat een regent directeur in een middenschool meer verdient dan zijn collega regent directeur in de bovenbouw. Bovendien verdient

² Bij de berekening van de loonspanning tussen een schooldirecteur en een leerkracht moet ook rekening gehouden worden met het aantal jaren anciënniteit en de gezinssituatie. Omdat hierdoor een vergelijking tussen beide erg complex wordt, worden enkel de gegevens die aan bod kwamen tijdens de interviews opgenomen.

een regent adjunct directeur van een bovenbouwschool meer dan zijn collega regent directeur van diezelfde bovenbouw. Directeur zijn van een bovenbouwschool blijkt in dit geval dus minder zwaar te zijn (DIVO, 2007: p.13-19).

Tabel 4.2: Ongelijk loon voor gelijk werk

Functie	Barema	Minimumwedde ^(*)	Maximumwedde ^(*)
Regent directeur middenschool	348	23 405,66 EUR	38 313,47 EUR
Regent adjunct directeur bovenbouw	312	20 410,57 EUR	33 275,50 EUR
Regent directeur bovenbouw	302	18 277,66 EUR	31 142,59 EUR

^(*) Bruto jaarwedde

Bron: Eigen verwerking van gegevens (DIVO, 2007: p.13-19)

Hoewel niet alle directeurs gelijk loon krijgen voor gelijk werk, directeurs de loonsverhoging erg laag vinden en ze begrijpen dat dit potentiële kandidaten afschrikt, is dit voor een aantal onder hen geen reden om niet voor de functie van directeur te kiezen. Een carrière in het onderwijs is volgens hen, zoals eerder vermeld, een soort roeping. Als leerkracht kan je bepaalde idealen realiseren binnen je klas, maar als directeur daarentegen kan je ruimer kijken dan dat. Het is een job waar je volgens de geïnterviewden voor kiest omwille van de uitdaging en de ambitie om er iets van te maken.

Een goede verloning kan echter wel noodzakelijk zijn om goede en bekwame mensen aan te trekken, te behouden en te motiveren. Dit kan volgens de HayGroup (2002) mee verwezenlijkt worden door het invoeren van een nieuw beloningsbeleid in het onderwijs. Hierdoor kan ook ingespeeld worden op de veranderende omgeving. Zo is bijvoorbeeld de rol van de leraar de voorbije jaren verschoven van overdrager van informatie naar begeleider. Daarbij wordt van de leraar verwacht dat hij, meer dan vroeger, verantwoordelijkheid opneemt en meer beschikbaar is voor de school (Meyvis, 2005: p.2). Dit verwachtingspatroon is eveneens van toepassing op een schooldirecteur.

Bij de uitwerking van het nieuwe beloningsbeleid zal door de toenemende autonomie en verantwoordelijkheid de nadruk liggen op de professionalisering van het beroep. Dit heeft gevolgen voor zowel de rekrutering, de opleiding als de bijscholing en de beoordeling. Daarbij zal de overheid volgens de HayGroup (2002) op termijn een minimum aan basiscompetenties voor bestuursfuncties vastleggen. Ook een vooropleiding of nascholing kan in het kader hiervan verplicht worden. Op die manier worden eventueel toekomstige loonsverhogingen voor directies dan weer gekoppeld aan hogere eisen.

2 (De)regulering, juridisering en autonomie

Door het voeren van een centraal beleid wil de overheid de vrijheid van onderwijs garanderen. Uit een studie van de VLOR (2005: p.11-75) blijkt echter dat de wet- en regelgeving binnen het onderwijs nog meevallen, maar dat directeurs vaak niet altijd op de hoogte zijn van hun mogelijkheden binnen dat wettelijk kader. Daarbij haalt de VLOR ook de noodzaak aan van een degelijke opleiding die hen vertrouwd kan maken met de geldende regelgeving en hen hulpmiddelen kan aanreiken om een eigen beleid uit te stippelen.

2.1 (De)regulering en juridisering

Wat betreft de regelgeving en de juridisering zijn niet alle directeurs het eens. Sommige van de geïnterviewde directeurs zien de toenemende regelgeving niet echt als reden waarom iemand niet voor een directiefunctie zou kiezen. Het is volgens hen een gevolg van de steeds complexer wordende maatschappij. De toenemende regels zijn dus niet alleen een trend in het onderwijs. Daarbij kan hier ook nog eens verwezen worden naar de veranderende rol van de school. In vergelijking met vroeger wordt, zoals eerder vermeld, immers meer van een school verwacht. Naast het overbrengen van kennis dient een school haar leerlingen ook op te voeden en te vormen. De toenemende regelgeving is volgens de geïnterviewden wel een bijkomend knelpunt.

Ook de juridisering betekent een last voor de directiefunctie. Om jezelf en je school veilig te stellen is het belangrijk dat je heel wat administratie in orde brengt. Door samen met je lerarenkorps op één lijn te zitten, kan je volgens de meeste directeurs ook al heel wat onheil voorkomen. Een andere groep zegt dan weer dat regulering en juridisering potentiële kandidaten afschrikt omdat de schooldirecteur hierdoor slechts een beperkte ruimte heeft om zijn eigen beleid te voeren.

2.2 Autonomie

Door meer autonomie toe te kennen aan scholen kan beter ingespeeld worden op de lokale noden. Volgens Vanderpoorten³ (2003) kan autonomie gedefinieerd worden als de beleidsruimte waarbinnen scholen, rekening houdend met reguleringkaders van de centrale overheid, zelf vorm kunnen geven aan de inhoud en de organisatie van het onderwijsproces. Daarbij is deregulering een noodzakelijke voorwaarde. Toch leidt dit

³ Marleen Vanderpoorten was van 1999 tot 2004 minister van onderwijs in de Vlaamse regering.

door de vele instituties die een invloed uitoefenen op het onderwijs niet altijd tot meer autonomie voor de scholen.

Autonomie leidt daarentegen wel tot meer verantwoordelijkheid voor de scholen zelf. Als scholen op basis van bijvoorbeeld een enveloppe de middelen krijgen om een eigen financieel beleid te voeren, zullen zij daarvoor zelf de verantwoordelijkheid moeten dragen en verantwoording moeten afleggen aan de overheid. Daarbij komt dat de overheid dan ook meer geïnteresseerd zal zijn in wat een school zoal kan realiseren en minder in hoe ze dit doet. De school zal daarbij meer dan ooit moeten kunnen aantonen dat haar beleid bijdraagt tot de verwezenlijking van haar maatschappelijke en onderwijskundige opdracht. Daarbij zullen de school en haar schooldirecteur voornamelijk beoordeeld worden op basis van resultaten (Vanderpoorten, 2003; Devos, 2000: p.7 & HayGroup, 2002).

Eén van de geïnterviewde directeurs merkte echter op dat een school, en meer bepaald de schooldirecteur, de dag van vandaag vanzelf al verantwoordelijk geacht wordt voor het beleid dat hij voert. Als het vroeger slecht ging met een school was het de schuld van 'Brussel'. Dit is vandaag niet meer mogelijk ondanks het feit dat scholen nog steeds met een beperkte beleidsruimte te maken krijgen.

De toenemende autonomie van scholen leidt ook tot het toenemende belang van beleidsvoerend vermogen. Daarbij zal vooral belang moeten gehecht worden aan de opleiding, de rekrutering en de nascholing van schooldirecteurs. Meer informatie over de kenmerken van beleidsvoerend vermogen kan teruggevonden worden in hoofdstuk 3.

3 Uitbouw van een middenkader

Hoewel met de term middenkader aanvankelijk enkel de functies van technisch adviseur en technisch adviseur-coördinator bedoeld werden, omvat de term volgens Van Agten (2004: p.41) alle taken, functies en groepen die zich bevinden tussen directie en leerkrachten. Daarbij gaat het meestal om taken die de directeur overdraagt aan leerkrachten die al dan niet geheel of gedeeltelijk vrijgesteld worden van hun lesopdracht om die taken tot een goed einde te brengen.

De manier waarop middenkaderfuncties ingevuld worden, verschilt volgens Van Petegem e.a. (2006: p.46-47) van school tot school. Daarbij kan het gaan om graadcoördinatoren, stagementoren, interne leerlingenbegeleiding, een preventieadviseur, enz.. Bij de aanwending van het lesurenpakket kan een

schooldirecteur er zelf voor kiezen hoe en op welke manier hij zijn middenkader uitbouwt. De ene school kiest er voor leerkrachten geheel of gedeeltelijk vrij te stellen van een lesopdracht om administratieve taken uit te voeren. In andere scholen staat het middenkader dan weer in dienst van de leerlingen en werken ze mee het onderwijskundig beleid uit. Het lesurenpakket is echter niet bedoeld om administratieve functies te creëren zoals een boekhouder, een ICT-coördinator of een preventieadviseur. Daarvoor zouden scholen extra middelen moeten toegekend krijgen.

De overdracht van taken aan het middenkader biedt niet alleen een oplossing voor de toenemende complexiteit van een directiefunctie. De directeur kan daardoor ook meer aandacht besteden aan de dingen die hij zelf belangrijk vindt. Zo zou hij bijvoorbeeld een groot deel van de administratieve taken zoals onderwijsreglementering kunnen overdragen zodat hij zich meer kan bezighouden met het pedagogische beleid van de school. Daarnaast kan de creatie van een middenkader voor het onderwijzend personeel ook een springplank zijn om eventueel te groeien en op te klimmen tot een directiefunctie. Het voordeel daarvan is dat je op die manier niet helemaal onvoorbereid aan je directieambt begint.

Het doorgeven van bevoegdheden kan ook een extra motivatie betekenen voor leerkrachten. Toch blijkt uit eigen onderzoek dat schooldirecteuren hier voorzichtig mee moeten omspringen. Door leerkrachten vrij te stellen voor bepaalde taken zou onenigheid kunnen ontstaan binnen het lerarenkorps. Zo stelde een schooldirecteur dat een leerkracht met BPT-uren kan kiezen wanneer hij een pauze neemt en niet altijd met de boekentas naar school hoeft te komen. Leerkrachten die daarentegen belast zijn met een volledige lesopdracht zijn gebonden aan lesuren. Dit toont aan dat een schooldirecteur toch ook voldoende belang moet hechten aan de ondersteuning en sturing van zijn personeel.

Door binnen een school steeds meer al dan niet wettelijk verplichte functies te creëren, wordt langs de andere kant voortdurend werk bij gecreëerd. De wet van Parkinson kan bijgevolg ook van toepassing zijn in het onderwijs. Een voorbeeld hiervan is de functie van stagementor. Waar de begeleiding van leerkrachten in opleiding vroeger gebeurde door de vakleerkracht kan een leerkracht nu enkele uren vrijgesteld worden als stagementor⁴. Toch blijven in de praktijk de vakleerkrachten verantwoordelijk voor de begeleiding van de student. De creatie van deze functie kan er zelfs toe leiden dat leerkrachten extra overleg moeten plegen en extra moeten rapporteren wat leidt tot extra

⁴ De taak van een stagementor kan er ook uit bestaan nieuwe leerkrachten binnen een school te begeleiden. De begeleiding van nieuwe leerkrachten gebeurt echter, zoals bleek uit hoofdstuk 3, vaak spontaan.

werk voor de vakleerkrachten. Daarnaast is het eveneens belangrijk om te vermijden dat bepaalde functies elkaar overlappen. Een duidelijke functieomschrijving en het zoeken naar een evenwicht tussen de verschillende taken van een directeur enerzijds en de uitbouw van een middenkader anderzijds kunnen hierbij dus een hulp zijn (Meyvis, 2006).

4 Onderwijs en management

Volgens Mahieu (1984: p.89-132) is management het synoniem van een functionele organisatie gericht op het realiseren van de organisatiedoelstellingen. In commerciële bedrijven gaat het hier voornamelijk om het maken van winst. Hoewel deze doelstelling niet van toepassing is op het onderwijs kan management ook hier van belang zijn. De verschillende functies van een schooldirecteur, zoals deze behandeld werden in hoofdstuk 3, kunnen samengevat worden onder de term 'schoolmanagement'. Deze term verwijst enerzijds naar de identiteit en de doelstellingen van een school en anderzijds naar de middelen en inspanningen die nodig zijn om die doelstellingen te bereiken.

Ook de geïnterviewde directeurs bevestigen dat er, wat het beheersmatige betreft, zeker overeenkomsten zijn tussen een school en een bedrijf. Het grootste en tevens ook belangrijkste verschil tussen beiden is echter dat binnen een school niet alleen de overdracht van kennis, maar ook de overdracht van waarden en normen steeds belangrijker wordt. De school levert daarmee een product af dat materieel niet aanwijsbaar is. De leerling als product is dus niet te vergelijken met bijvoorbeeld een ding dat van de lopende band rolt (Klasse, 1990: p.4-6).

Bij de vergelijking tussen een school en een onderneming, mogen de pedagogische doelstellingen niet uit het oog verloren worden. Deze doelstellingen zijn, zoals eerder vermeld, een belangrijk verschil tussen het onderwijs en de bedrijfswereld. Alles binnen de school staat in functie van onderwijs waardoor leerkrachten meer zijn dan bedienden in loondienst, leerboeken meer zijn dan een kostenfactor en een schooldirecteur meer is dan zomaar een directeur (Mahieu, 1984: p.89-132).

4.1 De school als onderneming

Door de black box-benadering, die kan gehanteerd worden voor een commerciële organisatie, toe te passen op een school, kan eveneens aangetoond worden dat een school verschilt van een onderneming. De leerling als input heeft een eigen

persoonlijkheid en bepaalde waarden en normen die hij al dan niet meegekregen heeft. Ook de directeur en de leerkrachten, die hen kennis en vaardigheden moeten bijbrengen, zijn mensen met een eigen persoonlijkheid en identiteit.

Leerlingen vergaren gedurende hun schoolcarrière niet alleen kennis en vaardigheden, maar groeien ook als mens. Volgens Michielsens (1998: p.83-101) maakt de directeur samen met zijn leerkrachten en leerlingen een vormingsproces door waarbij het zakelijke en het pedagogische niet van elkaar kunnen gescheiden worden. De beheersfuncties die een directeur moet uitoefenen zijn immers nodig om de algemene doelstellingen van een school te bereiken.

Een schooldirecteur heeft slechts een beperkt zicht op het proces dat een leerling gedurende zijn schoolcarrière doorloopt en kan ook weinig invloed uitoefenen op wat in de klas gebeurt. Elke klas kan binnen een school immers gezien worden als een eiland waarbinnen een leerkracht autonoom kan handelen. Daarom is het belangrijk dat een directeur aandacht schenkt aan de selectie en aanwerving van leerkrachten en aan het uitbouwen van een eigen schoolvisie.

Voor schoolleiders is het ook heel moeilijk om te beoordelen of hun school al dan niet succesvol is. Het succes van een onderneming kan gemeten worden door de omzet die een onderneming al dan niet maakt. Schooldirecteuren hebben daarentegen geen objectieve criteria waaraan ze het succes van hun beleid kunnen toetsten. Hoewel het leerlingenaantal voor het beleid binnen een school belangrijk is en een indicatie kan zijn, waren de geïnterviewde directeuren het er over eens dat het leerlingenaantal zeker niet de juiste maatstaf is. Er zijn immers ook heel wat externe factoren die het leerlingenaantal beïnvloeden. De instroom van leerlingen verschilt bijvoorbeeld door de sociale omgeving waarin de school gelegen is, maar ook het studieaanbod en de bereikbaarheid zijn voorbeelden die het leerlingenaantal kunnen beïnvloeden. Het welbevinden en de tevredenheid van alle onderwijsparticipanten kan volgens de directeuren daarentegen wel als criterium gehanteerd worden om het succes van een school te meten. Als leerlingen maximale groeikansen gekregen hebben en als de school hen een meerwaarde heeft kunnen geven, is een school succesvol.

4.2 Van pedagoog tot manager

Hoewel ook in andere organisaties het product belangrijk is voor de manier waarop een bedrijf geleid wordt, kan volgens Mahieu (1984: p.89-132) de leiding van een school niet overgedragen worden aan 'industriële' managers. Schoolmanagement is immers

een pedagogisch gegeven dat bijdraagt tot de vorming en de persoonlijkheid van leerlingen. De opvoedkundige functie die een schoolleider heeft, vereist bovendien eigen vaardigheden omwille van de complexe structuur en het specifieke karakter van de onderwijswereld. Zij-instromers hebben het daarbij niet altijd gemakkelijk om de school als organisatie te doorgronden.

Hoewel directeurs voornamelijk te maken krijgen met beheerstaken en veel minder met onderwijskundige opdrachten, benadrukten de geïnterviewde directeurs dat ze, juist omdat ze voor het onderwijs kozen, vooral pedagoog zijn en blijven. De functie van directeur verandert daar voor hen weinig aan. Schooldirecteurs staan dan wel niet meer voor de klas, maar ze proberen het contact met hun leerlingen te behouden door bijvoorbeeld regelmatig mee toezicht te houden op de speelplaats, inhaallessen te geven, tijdens de leswisselingen door de gang te wandelen en in te springen voor zieke leerkrachten. De manier van aanpak verschilt hierbij sterk van directeur tot directeur en is ook voor een groot stuk afhankelijk van de persoonlijkheid van de schooldirecteur.

Door de verschillende taken van een schooldirecteur te verdelen over de leden van een directieteam, zal de ene directeur zich al wat meer bezig houden met het pedagogische in vergelijking met zijn collega. Dat maakt dat directeurs elkaar niet alleen kunnen aanvullen, maar dat de ene directeur ook minder bezig is met het pedagogische dan de andere. Toch voelden slechts twee schooldirecteurs zich eerder manager omdat ze zich, mede door het feit dat ze als algemeen directeur de leiding hadden over meerdere scholen, bijna uitsluitend bezig hielden met beheerstaken. Beide schooldirecteurs benadrukten echter wel dat ook voor hen het pedagogische beleid binnen de school nog steeds het belangrijkste is.

Op de vraag of ook een ‘gewone’ manager een school kan leiden, antwoordden alle directeurs negatief. Managers zonder ervaring in het onderwijs zouden, volgens hen, te weinig denken in het belang van de leerlingen. Onderwijs is een aparte wereld met eigen regelgevingen. De inrichtende macht, die onderwijs inricht en uiteindelijk toch zelf of in hoofde van de directeur de verantwoordelijkheid op zich neemt, is bijvoorbeeld niet eens vertegenwoordigd in de schoolraad, zoals blijkt uit hoofdstuk 2. Natuurlijk moet een directeur ook iets afweten van de geldende reglementering, maar dat kan je volgens één van de geïnterviewde directeurs leren. In je functie als leerkracht en later eventueel directeur moet je daarentegen groeien.

Ook Devos (2006: p.78) stelt dat een pedagogische achtergrond wenselijk is. Een directeur zonder pedagogische achtergrond zal het veel moeilijker hebben om te begrijpen wat er leeft binnen zijn leerkrachtenteam. Daarnaast moet hij ook in staat zijn om een eigen pedagogische visie te kunnen ontwikkelen en overdragen op zijn team. Een schooldirecteur moet dus eveneens goed zijn in *peoplemanagement*.

Volgens Van Horebeek (1998: p.69-82) is de vraag of een schooldirecteur al dan niet pedagoog of manager is niet aan de orde. Beide functieaspecten maken volgens hem deel uit van het directeur zijn. Afhankelijk van de interesses en het kunnen van een schooldirecteur zal hij bepaalde taken tot zich nemen en andere taken delegeren.

5 Mandaten

In het decreet rechtspositie van 1991 werd ruimte voorzien voor de invoering van een mandaat van onbepaalde duur. Toch is dit in het gesubsidieerd onderwijs nog niet gebeurd. In het gemeenschapsonderwijs wordt een directeur daarentegen wel aangesteld volgens mandaat, maar ook hier is het mandaat van onbepaalde duur, zoals bleek uit hoofdstuk 1 (MVG, 2006b & MVG, 2006c). Hoewel de invoering van een nieuw type mandaatsysteem een oplossing zou kunnen zijn om de job van directeur aantrekkelijker te maken, werd nog geen overeenkomst bereikt over de invulling ervan (Vandenbroucke, 2007: p.27).

In haar loonstudie stelt de HayGroup (2002) voor iemand aan te stellen in een bestuursfunctie voor een mandaat van vijf jaar. Na afloop van het mandaat dient de betrokkene dan geëvalueerd te worden op basis van de centrale vereisten en basiscompetenties die vooropgesteld werden. Zowel de inrichtende macht, leerkrachten als de betrokkene zelf zullen bij deze evaluatie aanwezig zijn. Omdat het aantal opgenomen mandaten niet gelimiteerd is, kan de betrokkene bij een positieve evaluatie gewoon zijn mandaat verder zetten. Bij een negatieve evaluatie moet de directeur de kans krijgen om opnieuw zijn functie als leraar op te nemen. Hij kan daarentegen ook via een outplacement procedure aan een nieuwe functie buiten het onderwijs geholpen worden.

Naast het vaste salaris zou een directeur daarbij ook recht hebben op een mandaatvergoeding. Na een positieve evaluatie kan de betrokkene genieten van een verhoging van zijn vast salaris. Dit salaris wordt daarbij ook meegenomen in de berekening van de pensioenen. Na twee positieve evaluaties behoudt de betrokkene zijn vast salaris onafhankelijk van het feit of hij zijn mandaat al dan niet verder zet.

Ondanks het feit dat nog geen overeenkomst bereikt werd over de invulling van het mandaatsysteem blijkt uit eigen onderzoek dat directeurs niet tegen de invoering van het mandaat zijn. Door de invoering van het mandaat zouden nieuwe ideeën sneller uitgewerkt kunnen worden, waardoor een school dynamisch blijft. Enkele van de geïnterviewde directeurs betwijfelden wel of dit een middel kan zijn om de job ook effectief aantrekkelijker te maken. Alvorens het mandaat in te voeren, is het belangrijk dat een wettelijk kader gecreëerd wordt. Vooral wat betreft het loon, de mandaatvergoeding en de pensioenregeling zitten directeurs nog met vragen.

Daarnaast vroegen de geïnterviewde directeurs zich ook af of het nog wel mogelijk is om na je mandaat opnieuw je functie als leerkracht op te nemen. Door het feit dat je bijvoorbeeld als leerkracht een directiefunctie opneemt, creëer je automatisch een afstand tegenover je lerarenkorps. Dit vooruitzicht kan er ook voor zorgen dat een directeur moeilijke beslissingen of gesprekken tussen collega's zal vermijden. Bovendien wordt het voor een directeur niet gemakkelijk om nog een eigen pedagogisch beleid uit te stippelen. Het duurt immers enkele jaren voor je echt resultaat ziet van je gevoerde beleid.

Ook de inrichtende macht van een school zal hierin waarschijnlijk een belangrijke rol spelen. Zij zullen, eventueel samen met leerkrachten, leerlingen en ouders het beleid van de betrokken directeur moeten evalueren. Daarbij zal de inrichtende macht er op moeten toezien dat niet één facet van het hele beleid geëvalueerd wordt, maar dat het gaat om de totaliteit van het gevoerde beleid. Het functioneringsgesprek en het beoordelingsgesprek mogen daarbij door een directeur niet als bedreiging gezien worden. Het is eerder een kans en een steunmoment om bepaalde verwachtingen en bekommernissen tussen inrichtende macht en directeur te delen.

6 Opleiding en netwerking

Naast een betere verloning wil onderwijsminister Vandenbroucke (2007: p.27) ook investeren in opleiding en nascholing. Meer nog dan vroeger kunnen schooldirecteurs met hun problemen terecht bij het directieteam van de school of de scholengemeenschap. Toch is in het kader van de professionalisering van de directiefunctie een opleiding op zijn plaats. Daarbij is niet alleen de kennisoverdracht van belang, maar ook het uitbouwen van een netwerk waarop directeurs later kunnen terugvallen. Daarnaast bestaan er binnen de verschillende koepels ook directeursverenigingen die de belangen van de schooldirecteurs verdedigen bij bijvoorbeeld de overheid en de koepels.

6.1 Nood aan opleiding en nascholing

Bij de overgang van een functie als leerkracht naar een directiefunctie blijkt dat heel wat directeurs hun functie onderschatten. Vaak hebben ze ook niet altijd de juiste achtergrond om een school te kunnen leiden. Opleiding en vorming zijn dan ook een noodzaak om te komen tot professionele schoolleiders. In het gemeenschapsonderwijs dienen kandidaat-schooldirecteurs een opleiding te volgen alvorens ze zich effectief kandidaat mogen stellen voor de functie⁵. In het gesubsidieerd onderwijs is een opleiding niet verplicht, maar strekt de opleiding wel tot aanbeveling.

Vanuit de overheid ontvangen directeurs subsidies om de opleiding en nascholing te kunnen financieren. De opleidingscentra ontvangen echter geen subsidies. Om nóg meer aandacht te kunnen besteden aan de kwaliteit van de opleiding zou het volgens Spooren (2007) misschien beter zijn om de onderwijscentra te subsidiëren. Hoewel hier geen officiële cijfers over bestaan, kan immers aangenomen worden dat ongeveer 95% van de directeurs van het gesubsidieerd vrij onderwijs de opleiding van het CVA volgen.

Binnen het katholiek onderwijs volgden bijna alle directeurs de opleiding die voorzien wordt door het Centrum voor Andragogiek (CVA) aan de Universiteit Antwerpen. Sinds 1972 verzorgt het CVA cursussen voor personeelsleden en directies van secundaire scholen in het bijzonder. Het cursusaanbod is daarbij erg ruim en behandelt actuele thema's met betrekking tot schoolbeheer en schoolbegeleiding, waarin praktijkervaring centraal staat.

In het gemeenschapsonderwijs vindt, zoals eerder vermeld, de cursus plaats vóór iemand zich kan kandidaat stellen. In het gesubsidieerd onderwijs vindt de cursus plaats tijdens de uitoefening van het directieambt. Dat maakt dat de cursus van het gemeenschapsonderwijs waarschijnlijk theoretischer zal zijn dan die van het gesubsidieerd onderwijs. Beide methodes hebben echter voor- en nadelen. Zo zou het volgens Spooren (2007) interessant kunnen zijn om te werken met een preservice-opleiding en een inservice-opleiding. Op die manier kunnen kandidaat-directeurs nog voor ze aan hun ambt beginnen kennis maken met de verschillende taken die hen te wachten staan. Daarnaast kunnen ook al een aantal competenties ontwikkeld worden. Door een deel van de opleiding te programmeren na de aanstelling kan dan weer praktijkgericht gewerkt worden.

⁵ In hoofdstuk 1, paragraaf 2 kan u hier meer over lezen.

Na de basisopleiding kunnen, net zoals dat in het gemeenschapsonderwijs gebeurt, directies nog steeds bij het CVA terecht voor verdere opleidingen. Ondanks het praktijkgerichte karakter van de opleiding wordt geen aandacht besteed aan de opvolging van de beginnende directeurs in de school zelf. Volgens Spooren (2007) ontbreekt hierdoor een stukje begeleiding bij het leerproces. Daarom zou eens moeten nagegaan worden of pedagogische begeleiders niet mee zouden kunnen ingeschakeld worden om, vertrekkend vanuit de opleiding, beginnende directeurs in hun eigen school te coachen.

De cursussen aan het CVA zijn, net als in het gemeenschapsonderwijs, cursussen waar geen examens moeten voor afgelegd worden. Beginnende directeurs die de basisopleiding volgen krijgen op het einde van de driejarige opleiding een attest uitgereikt. Naast de opleiding en de praktijkervaring zijn vooral ook de contacten met andere cursisten en docenten enorm belangrijk. Uit eigen onderzoek blijkt dat directeurs zich bij het begin van hun loopbaan wat eenzaam voelen. Door de cursus te volgen ontstaat een band tussen de cursisten die ook later van pas kan komen. Zo kan je met specifieke problemen ook eens te rade gaan bij collega-directeurs. Op die manier ontstaat een heel netwerk waar je als directeur bij terecht kan.

De Universiteit Antwerpen organiseert daarnaast ook nog een tweejarige master in onderwijsmanagement, waarin de relatie gelegd wordt tussen management en onderwijs. Deze opleiding is vooral bedoeld voor schoolleiders, adjunct-directeurs en mensen die een directiefunctie ambiëren. Toch kunnen ook alle andere geïnteresseerden zich inschrijven voor deze opleiding. In tegenstelling tot de cursussen die het CVA organiseert, vraagt deze opleiding wel heel wat voorbereiding van haar deelnemers. Na het afleggen van examens ontvangen de deelnemers een diploma. Door de hoge werkdruk van schooldirecteurs is deze opleiding volgens Mevr. Spooren (2007) voor heel wat directeurs echter te zwaar.

Naast de opleidingen die georganiseerd worden door het gemeenschapsonderwijs en de cursussen gedoceerd aan de Universiteit Antwerpen bestaan ook nog heel wat andere opleidingen. Deze cursussen zijn echter minder sterk gericht op de directiefunctie en toegankelijk voor al het onderwijspersoneel. De opleidingen die bijvoorbeeld georganiseerd worden door het Groepscentrum Permanente Vorming van het EHSAL of door de Vlerick Management School zijn eerder nascholingscursussen die niet specifiek ingericht worden voor de begeleiding en ondersteuning van beginnende directeurs.

6.2 Directeursverenigingen

Waar het contact binnen de opleidingscentra vooral gebaseerd is op de vorming van schooldirecteurs, willen directieverenigingen vooral inspraak verwerven bij de overheid en de koepels. Op die manier willen ze als gesprekspartner de belangen van directeurs verdedigen. Daarnaast hechten de verenigingen ook belang aan het verstrekken van informatie.

Binnen het katholiek onderwijs is DIVO⁶ de enige directeursvereniging die alle bisdommen, onderwijsvormen, organisatiestructuren en scholengemeenschappen omvat. Zij schenkt vooral aandacht aan de specifieke aspecten van een directiefunctie en de financiële waardering. Daarbij komt ook de toenemende taaklast en de hoge werkdruk aan de orde. Vanaf de oprichting in mei 1985 wordt gewerkt met een stuurgroep, waarvan iedereen lid kan worden. Daarnaast krijgen directeurs ook de mogelijkheid om zich als ‘gewoon’ lid aan te sluiten bij de vereniging. Via de nieuwsbrief wil DIVO haar leden op de hoogte houden van haar werking en de vele veranderingen waarmee ze te maken krijgen in de onderwijswereld. De jaarlijkse studiedag, waarop actuele onderwerpen aan bod komen, vormt dan weer het moment bij uitstek waarop directies over heel Vlaanderen elkaar kunnen ontmoeten.

Ook in het gemeenschapsonderwijs verenigen directeurs zich. De directeursverenigingen ‘Atheneum’ en VIGOM⁷ willen net als DIVO collega’s vertegenwoordigen bij de overheid en de inrichtende macht van het gemeenschapsonderwijs, informatie verstrekken en ideeën en opmerkingen verzamelen die leven op het werkveld. Zij staan daarnaast nog in voor de organisatie van twee studiedagen per jaar. Enkele leden van het bestuur zetelen daarenboven in DIRGO⁸. De algemene directeurs van de scholengroepen in het gemeenschapsonderwijs maken bovendien nog eens deel uit van Co-Ra⁹.

⁶ DIVO = Directies Vrij Onderwijs

⁷ VIGOM = Vereniging Instellingshoofden Gemeenschapsonderwijs Middenscholen

⁸ DIRGO = Directies Gemeenschapsonderwijs

⁹ Co-Ra = Coördinatieraad Algemeen Directeurs

7 Over de grenzen heen

Hoewel de organisatie van het onderwijs een gemeenschapsbevoegdheid is en het hier bijgevolg gaat om een typisch Vlaamse materie, wordt toch kort even verwezen naar de situatie in de Franstalige en Duitstalige Gemeenschap en Nederland.

7.1 Franstalige en Duitstalige Gemeenschap

Het is niet duidelijk of het in de Franstalige en Duitstalige Gemeenschap ook niet gemakkelijk is om een schooldirecteur te vinden. Uit contacten met de Franse en Duitstalige Gemeenschap blijkt wel dat de functie van een schooldirecteur ook daar enorm uitgebreid is. Net als in Vlaanderen dienen directeurs er eveneens rekening te houden met verschillende inspraakorganen en instituties die een invloed hebben op het beleid. In hoeverre dit een invloed heeft op de invulling van het directieambt en het welbevinden van de directies is, door een gebrek aan informatie, niet duidelijk.

7.2 Nederland

Nederlandse scholen hebben het, net zoals in Vlaanderen niet altijd gemakkelijk om een schooldirecteur te vinden. Hoewel in Nederland ook managers of mensen zonder onderwijservaring schooldirecteur kunnen worden, hadden de meeste directieleden, net zoals in Vlaanderen, eerder een functie als leerkracht in het onderwijs. De vele managementtaken waar schooldirecteurs mee geconfronteerd worden, schrikken potentiële kandidaten af. Binnen het directieteam kunnen taken wel verdeeld worden. Kandidaat-directeurs dienen eveneens een schoolleidersopleiding te volgen. Hoewel dit geen verplichting is, strekt het toch tot aanbeveling. Ook in Nederland dient een directeur rekening te houden met de verschillende wensen van leerlingen, ouders, leerkrachten en de overheid. Zonder verder in detail te treden, kan besloten worden dat wat betreft de functie als schooldirecteur de situatie in Nederland in sterke mate lijkt op die in Vlaanderen.

8 Voorlopig besluit

Het aantrekken van competente en enthousiaste schoolleiders wordt steeds moeilijker. Hoewel schoolleiders vanuit een roeping handelen, ontkennen ze niet dat er een aantal knelpunten zijn die het beroep minder aantrekkelijk maken. Daarbij gaat het vooral om de verloning, de regulering en juridisering, het gebrek aan een uitgebouwd middenkader en de noodzaak aan een degelijke opleiding.

In het onderwijs wordt het personeel voornamelijk beloond op basis van het diploma dat ze behaalden. Een vergelijking tussen de lonen die op basis van functiezwaarte gelden in het bedrijfsleven is daardoor niet gemakkelijk, maar ook niet onmogelijk. Uit het onderzoek van de HayGroup blijkt dat het bestuurspersoneel in het onderwijs zwaar onder de markt betaald wordt.

Ook binnen het onderwijs zelf zijn een aantal opmerkelijke dingen vast te stellen. Zo is de loonspanning tussen een leerkracht en een directeur vrij gering. De loonsverhoging van ongeveer 7% waarvan directieleden vanaf 1 september 2007 kunnen genieten, verandert daar niet veel aan. Uit eigen onderzoek is immers gebleken dat dit zou betekenen dat directeurs slechts tussen de 50,00 EUR en 100,00 EUR netto meer verdienen in vergelijking met hun huidig loon. Daarnaast kunnen de lonen ook bij de bestuursfuncties onderling verschillen. Zo verdient een regent directeur van een bovenbouwschool bijvoorbeeld minder dan de regent adjunct-directeur van deze school.

Hoewel directeurs graag gelijk loon voor gelijk werk krijgen en voorstander zijn om de lonen aan te passen aan de verantwoordelijkheid die ze dragen, is dit voor een aantal directeurs toch geen reden om niet voor het onderwijs te kiezen. De drijfveer blijft voor hen voornamelijk dat ze bepaalde idealen kunnen realiseren en mee richting kunnen geven aan één van de belangrijkste maatschappelijke structuren in onze maatschappij.

Over de toenemende regelgeving en juridisering zijn niet alle directeurs het eens. Eén groep denkt dat het potentiële kandidaten afschrikt. De andere groep denkt dan weer van niet. Beide groepen zijn het er wel over eens dat door de steeds complexer wordende maatschappij scholen ook meer en meer te maken krijgen met regels en juridisering. Hierdoor wordt de beleidsruimte die een directeur heeft sterk beperkt. Het is dan ook de kunst om binnen die ruimte toch nog de vrijheid te vinden een eigen beleid te voeren.

Alle directeurs zijn het unaniem eens over de uitbouw van een degelijk middenkader. De extra middelen die ze hopen te krijgen van de overheid zouden ze dan willen gebruiken voor extra administratieve functies die mee het schoolbeleid kunnen ondersteunen. Op die manier kunnen de gekregen BPT-uren aangewend worden in functie van de begeleiding van leerlingen en verhoogt het welbevinden van de directeur omdat hij zich kan toespitsen op de dingen die hij graag doet. Daarnaast kunnen de taken die uitgevoerd worden door het middenkader ook een springplank betekenen voor leerkrachten die eventueel een directiefunctie ambiëren.

Het tekort aan directeurs zou eventueel kunnen opgevangen worden door mensen uit de privé-sector aan te trekken. Dit is volgens heel wat directeurs echter geen goed idee omdat mensen uit de privé-sector weinig tot geen voeling hebben met de complexe onderwijswereld. Managers zouden volgens de geïnterviewde schooldirecteurs te weinig denken in het belang van de leerlingen en te weinig rekening houden met het pedagogische beleid van een school.

Een schooldirecteur is zowel pedagoog als manager. Directeur, leerkrachten en leerlingen doorlopen immers samen een vormingsproces waarbij het zakelijke en het pedagogische niet van elkaar gescheiden kan worden. De overdracht van waarden en normen die daarbij aan te pas komen, maakt het ook moeilijk om een school te vergelijken met een onderneming omdat het afgeleverde product materieel niet aanwijsbaar is.

Het invoeren van de mandaatfunctie kan eveneens als middel gezien worden om het welbevinden van directeurs te vergroten en eventuele kandidaten aan te trekken. Hoewel in het decreet rechtspositie de invoering van het mandaat reeds voorzien werd, is nog geen overeenkomst bereikt over de invulling ervan. Schooldirecteurs zijn in de meeste gevallen wel te vinden voor het mandaat op voorwaarde dat er een degelijk kader gecreëerd wordt waarin duidelijkheid geschapen wordt over het loon, de mandaatvergoeding en de pensioenregeling. Daarnaast baart de psychologische impact van het mandaat sommige directeurs wel zorgen. Ze stellen zich vragen bij de continuïteit van het pedagogische beleid van een school en vragen zich af of een directeur na zijn mandaat wel opnieuw als leerkracht kan functioneren.

Investeren in opleiding en nascholing is dan weer belangrijk om beginnende directeurs of kandidaat-directeurs te laten kennis maken met de verschillende functies die een schooldirecteur allemaal moet uitvoeren. Hierbij zou het zinvol kunnen zijn om te werken met een opleiding die gespreid wordt over de periode voor de aanstelling van een directeur en de periode na de aanstelling. Op die manier kunnen bij kandidaat-

directeurs al een aantal competenties ontwikkeld worden en blijft de opleiding toch voor een groot deel praktijkgericht. Naast het aanleren van kennis en vaardigheden is ook de omgang met collega-directeurs enorm belangrijk. Zo kan een netwerk uitgebouwd worden waar directeurs steeds op kunnen terugvallen bij eventuele problemen.

De directeursverenigingen willen hun leden eveneens de kans geven elkaar te ontmoeten. In de eerste plaats zijn zij er echter wel om de belangen van hun leden te verdedigen bij bijvoorbeeld de overheid en de koepels. Daarnaast willen zij vooral ook informatie verstrekken en ideeën verzamelen die op de werkvloer leven.

BESLUIT

Ondanks de hoge kwaliteit van het Vlaamse onderwijs hebben inrichtende machten het moeilijk om een geschikte schooldirecteur te vinden. Vlaams onderwijsminister Frank Vandenbroucke wijst in zijn beleidsnota op de vele functies en verantwoordelijkheden die een schooldirecteur heeft. Bij het zoeken naar een antwoord op de vraag waarom niemand nog schooldirecteur wil worden, werd eerst dieper ingegaan op de verschillende organisaties en actoren die een invloed hebben op het beleid van een schooldirecteur. Vervolgens kwamen in een derde hoofdstuk de functies van een schooldirecteur aan bod en werd nagegaan in hoeverre een schooldirecteur beschikt over ruimte om zijn eigen pedagogisch beleid te voeren. In het laatste hoofdstuk van deze eindverhandeling werd dan weer dieper ingegaan op de knelpunten die schooldirecteurs ervaren bij de uitoefening van hun taak. Daarnaast kwam ook nog aan bod welke factoren de directiefunctie nu juist wel aantrekkelijk maken en welke maatregelen de aantrekkelijkheid zouden kunnen verbeteren.

Uit het eerste hoofdstuk bleek al dat het huidige onderwijslandschap in Vlaanderen erg complex is. Naast de overheid spelen ook de VLOR, de drie onderwijsnetten en de koepels een belangrijke rol bij het bepalen van een schoolbeleid. Op schoolniveau ondervindt de directeur dan nog invloed van de inrichtende macht. Zij zijn het die naast de vele juridische en pedagogische bevoegdheden ook de directeur aanstellen. Een standaardprocedure voor de aanstelling van een schooldirecteur bestaat niet. Elke inrichtende macht kan vrij bepalen op welke manier kandidaten geselecteerd en aangesteld worden. Hoeveel schooldirecteurs in Vlaanderen actief zijn, is niet bekend. Wel wordt aangenomen dat het aantal bestuursfuncties in vergelijking met vroeger gestegen is omwille van het stijgende leerlingenaantal en de vorming van scholengroepen en scholengemeenschappen.

De beleidsnota van onderwijsminister Vandenbroucke vermeldt dat het voor directeurs belangrijk is om een goede relatie met ouders, leerlingen, leerkrachten en de lokale gemeenschap op te bouwen. Deze relatie en de onderlinge afhankelijkheid van de verschillende onderwijsparticipanten kwamen aan bod in hoofdstuk twee. Daaruit bleek dat participatie in vergelijking met vroeger nog nooit zo belangrijk geweest is. Het nieuwe participatiedecreet van 2004 verplicht in principe elke school om een leerlingenraad, een ouderraad en een pedagogische raad op te richten. De taak van leerlingen en ouders bestaat er vooral in om advies te geven. In sommige scholen kunnen beide partijen ook een geheel of gedeeltelijke beslissingsbevoegdheid hebben. De invloed van leerkrachten op het beleid van een schooldirecteur is meestal

uitbreider. Voor hen bestaat een uitgebreid gamma aan, al dan niet legale, inspraakmogelijkheden. Leerkrachten, leerlingen en ouders zetelen samen met de lokale gemeenschap in de schoolraad. Daarnaast is ook het CLB nog een belangrijke gesprekspartner, vooral op het vlak van maatschappelijke ontwikkeling. Hoewel participatie belangrijk is en motiverend kan werken, vinden de onderwijsparticipanten dat ze niet altijd voldoende inspraak krijgen. Schooldirecteurs vragen zich dan weer af of het allemaal niet efficiënter kan. De huidige participatiestructuur is erg complex en soms ontbreekt het de participanten ook aan *know how*.

Dat de functie van schooldirecteur geen *nine-to-five* job is, werd duidelijk in het derde hoofdstuk. De schooldirecteur draagt immers de verantwoordelijkheid voor het dagelijks bestuur van de school. Omdat op basis van het leerlingenaantal financiële middelen aan de inrichtende macht van een school worden toegekend, is de school een erg flexibele organisatie. Daarnaast speelt het leerlingenaantal immers ook een belangrijke rol bij het samenstellen van het lestijdenpakket. Wat betreft de aanwending van de toegekende financiële middelen is de schooldirecteur vooral bevoegd voor de aankoop van kleinere materialen. Dit gebeurt meestal in overleg met het lerarenkorps. De invulling van het lestijdenpakket en het ontwikkelen en dragen van een schoolvisie zijn dan weer andere belangrijke bevoegdheden. De historiek en de cultuur van de school spelen daarbij een niet te onderschatten rol. De ruimte voor een eigen personeelsbeleid is eveneens beperkt. Voor een directeur is het desondanks wel belangrijk dat hij voldoende aandacht schenkt aan de selectie en de opvang van nieuwe leerkrachten. Ook de begeleiding van oudere leerkrachten mag, in het kader van het pedagogische beleid, zeker niet onderschat worden.

Uit de eerste drie hoofdstukken is gebleken dat de taaklast, de beperkte beleidsruimte en de complexe participatiestructuur de oorzaak kunnen zijn waarom het voor inrichtende machten niet altijd gemakkelijk is een geschikte kandidaat-schooldirecteur te vinden. Naast deze knelpunten spelen ook de verloning, de regulering en juridisering, het gebrek aan een uitgebouwd middenkader en de noodzaak aan een degelijke opleiding een belangrijke rol. In vergelijking met de privé-sector worden schooldirecteurs immers onderbetaald. De loonspanning tussen leerkrachten en directies is eveneens erg klein. De toenemende regelgeving beïnvloedt de keuze van een potentiële kandidaat-directeur dan weer minder. Het is eerder een bijkomend knelpunt voor directeurs die de functie reeds uitoefenen. Het gebrek aan een degelijk uitgebouwd middenkader is wel van groot belang. Op die manier kunnen directeurs niet alleen op administratief vlak ondersteund worden, maar kan het voor potentiële kandidaten ook een springplank zijn.

Het aantrekken van mensen uit de privé-sector lijkt geen oplossing om het aantal kandidaten te doen stijgen. Mensen uit deze sector zouden volgens schooldirecteurs te weinig voeling hebben met de complexe onderwijswereld. Daarbij voelen de huidige schooldirecteurs zich toch nog altijd pedagoog, ondanks de soms toenemende managementtaken waar ze mee te maken krijgen. Alle beslissingen die genomen worden, staan immers in het belang van de leerlingen. De waarden en normen die daarbij ook overgedragen worden, maken dat een school verschilt van een onderneming.

Het mandaat zou een oplossing kunnen zijn, maar daarbij ontbreekt het echter nog aan een duidelijk wettelijk kader waarin afspraken opgetekend staan omtrent lonen, mandaatvergoedingen, pensioenregelingen en terugvalmogelijkheden. Opleiding en nascholing zijn wel enorm belangrijk. Het gaat dan niet alleen om de overdracht van kennis en vaardigheden, maar vooral om het vormen van een uitgebreid netwerk waarop schooldirecteurs kunnen terugvallen als ze dat nodig achten.

Het antwoord op de vraag of niemand nog schooldirecteur wil worden, is eerder negatief. Zoals bleek uit dit werk maken heel wat factoren de functie niet echt aantrekkelijk. Toch zijn er nog steeds erg gemotiveerde en gedreven mensen voor wie de functie een soort roeping is. De vele factoren die aan bod kwamen in deze eindverhandeling hebben een negatieve invloed op het welbevinden van schooldirecteurs. De voldoening die schooldirecteurs vinden in het werken met en voor leerlingen staat daar echter boven. Het feit dat schooldirecteurs, door het realiseren van hun idealen, mee een steentje kunnen bijdragen aan de opvoeding van jongeren en hen op die manier ook een meerwaarde kunnen geven als mens, maakt het voor hen zeker de moeite waard. Al hopen heel wat schooldirecteurs dat ook de overheid hun werk in de toekomst iets meer naar waarde schat, waardoor bepaalde knelpunten, al was het maar een beetje, weggewerkt kunnen worden.

BIBLIOGRAFIE

Adriaensen I. (2006) *Vaardigheden voor de leraar tegenover de school en de onderwijsgemeenschap - Klassenraden, klassendaden!*, Lier, Sint-Ursula-instituut, 47 p.

Bernaerts I. (2006a) *Cursus organisatie van het onderwijs - Les 1*, Antwerpen, Lessius Hogeschool, 31 p.

Bernaerts I. (2006b) *Cursus organisatie van het onderwijs - Les 4*, Antwerpen, Lessius Hogeschool, 39 p.

Caenepeel L. (1988) *Scholen besturen - Samenstelling, structuur en functioneren van inrichtende machten van katholieke scholen*, Leuven/Amersfoort, Acco, 235 p.

Centrum voor Andragogiek vzw, <http://www.ua.ac.be/CVA>

Centrum voor leerlingenbegeleiding (x) *Centrum voor Leerlingenbegeleiding - De online brochure*, <http://www.ond.vlaanderen.be/clbaanpak/default.htm>, 4/04/2007

Claes L. (2006) *Ouderbetrokkenheid als hefboom naar Gelijke Onderwijskansen*, <http://www.turnhout.be/2006/index.php?pageid=060202&site=1>, Leuven, VCOV, 14 p., 24/02/2007

De Cuyper P. & Van Gyes G. (2003) *Leerkrachtenparticipatie in het schoolmanagement - Een Vlaamse beleidsstudie*, Leuven, HIVA, 234 p.

De Groof S. & Elchardus M. (2003) *Leerlingenparticipatie nader bekeken*, Brussel, Vrije Universiteit Brussel-TOR, 266 p.

De Laet E. (2006) *Interview, Algemeen directeur St. Gummaruscollege Lier en voorzitter DIVO*, 31/03/2006

De Laet E. (2007) *Interview, Algemeen directeur St. Gummaruscollege Lier en voorzitter DIVO*, 25/04/2007

De Paep E. (2007) *Interview, Algemeen directeur Pius X Antwerpen*, 29/03/2007

Deloitte&Touche (2001) *Inkomsten en uitgaven van scholen in Vlaanderen - Kwantificering van de objectiveerbare verschillen*, <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/berichten/artikels/objectiveerbareverschillen.htm>, 528 p., 17/03/2007

Devos G. (1995) *De flexibilisering van het secundair onderwijs in Vlaanderen*, Leuven-Amersfoort, Acco, 450 p.

Devos G. (2000) *Schoolmanagement: een reflectie op de praktijk van de schoolleider*, Diegem, Kluwer, 208 p.

Devos G., Engels N., Aelterman A. e.a. (2006) *Directeur in een basisschool: Een veelzijdig leid(st)er*, Mechelen, Wolters Plantyn, 91 p.

Devos G. & Vanderheyden K. (2004) *Aantrekken, ontwikkelen en behouden van leerkrachten?*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 93 p.

Devos G., Verhoeven J., Beuselinck I. e.a. (1999) *De rol van schoolbesturen in het schoolmanagement*, Leuven, Garant, 292 p.

Devos G., Verhoeven J., Stassen K. e.a. (2004) *Personeelsbeleid in Vlaamse scholen*, Mechelen, Wolters Plantyn, 318 p.

DIVO (2007) De bevraging, *Nieuwsbrief*, jg.21, nr.2, januari 2007, p.13-19

Dom L. (2006) *Ouders & scholen*, Gent, Academia Press, 336 p.

Gemeenschapsonderwijs (2004) *Bijzonder decreet betreffende het Gemeenschapsonderwijs: hoofdstuk over de schoolraad*, <http://verkiezingschoolraad.rago.be/documenten/>, Brussel, RAGO, 3 p., 25/03/2007

Gemeenschapsonderwijs, www.gemeenschapsonderwijs.be

HayGroup (2001) *Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel - Eerste fase: vergelijkende loonstudie en eerste aanbevelingen*, Brussel, HayGroup, 60 p.

HayGroup (2002) *Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel - Tweede fase: blauwdruk voor een nieuw beloningsbeleid*, Brussel, HayGroup, 56 p.

- Henderickx E., Lamberts M. & Janvier R. e.a. (2003) *Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*, Antwerpen-Leuven, UAMS-HIVA, 51 p.
- Heyvaert J. & Janssens G. (2004) *Onderwijszakboekje 2003-2004*, Mechelen, Wolters Plantyn, 491 p.
- Karstanje P. (1989) Onderwijskundig management, *Schoolmanagement*, Heerlen, Open Universiteit, p.9-32
- Klasse (1990) Managers op school - De nieuwe directeur, *Klasse - Maandblad voor onderwijs in Vlaanderen*, nr.6, juni 1990, p.4-6
- Klasse (1992) Hij is met vanalles bezig... maar hij vergeet zijn leraars en leerlingen, *Klasse - Maandblad voor onderwijs in Vlaanderen*, nr.28, oktober 1992, p.7
- Mahieu P. (1984) *Hoofd in de wolken en voeten op de grond*, Leuven/Amersfoort, Acco, 203 p.
- Meyvis P. (2005) De leraar en zijn omgeving, *Didactiek van de economische wetenschappen*, Antwerpen, Lessius Hogeschool, 10 p.
- Meyvis P. (2006) *Interview, hoofd Lerarenopleiding en prof. Didactiek Economische Wetenschappen aan de Lessius Hogeschool te Antwerpen*, 27/10/2006
- Michielsens P. (1998) Schoolleiderschap op zoek naar identiteit, *De schoolleider in beeld - 25 jaar directie-opleidingen*, Leuven/Apeldoorn, Garrant, p.83-101
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1998) *Bijzonder decreet betreffende het gemeenschapsonderwijs*,
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12293#136371>, 17/03/2007
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003) *Decreet tot oprichting van onderhandelingscomités in het vrij gesubsidieerd onderwijs*,
<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12669>, 19/03/2007

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2004) *Besluit van de Vlaamse regering van 26-11-1996 betreffende de goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten leerplannen secundair onderwijs*,

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9411>, 14/04/2007

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2005) *Onderwijs in Vlaanderen - Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap*, Brussel, Van In, 48 p.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2006a) *Ambten van directeur en adjunct-directeur*,

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=9409>, 17/02/2007

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2006b) *Decreet betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding*,

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12657>, 16/04/2007

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2006c) *Decreet betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs*,

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12528>, 16/04/2007

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2006d) *Decreet betreffende participatie op school en de Vlaamse Onderwijsraad*,

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13504>, 10/02/2007

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2006e) *Secundair onderwijs in beeld 2005-2006*, **<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2005-2006/plooi/0506/sec0506.pdf>**, 11/03/2007

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2006f) *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2005-2006*, **<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2005-2006/jb0506/default.htm>**, 17/02/2007

Oeijen G. (2007) *Antwoord via e-mail, Departement Onderwijs en Vorming - Arbeidsvoorwaardenbeleid*, 15/01/2007, gunther.oeijen@ond.vlaanderen.be

Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap,
www.ovsg.be

Ornelis F. (2001) Hoe stellen scholen schoolleiders aan? Enkele juridische aspecten,
Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, jg. 2001-2002, nr.1, p. 53-62

Peeters W. (2007) *Interview, Algemeen directeur Sint Jan Berchmanscollege Brussel*,
27/03/2007

Provinciaal onderwijs Vlaanderen, **www.pov.be**

Schodts V. (2006) *Functioneren in de school vandaag en morgen*, Lier, DIVO, 26 p.

Spooren E. (2007) *Interview, Educatieve coördinator CVA*, 24/04/2007

Stael A. (2007) *Interview, Algemeen directeur scholengroep St. Rembrecht Torhout*,
18/04/2007

Struyf B. (2007) *Interview, Algemeen directeur op rust Onze Lieve Vrouwinstituut Boom*,
23/04/2007

Taes C. (2005) Waarom niemand nog schooldirecteur wil worden, *De Tijd*, 30/08/05,
p.12

Tits R. (2007) *Interview, Pedagogisch directeur Onze Lieve Vrouwinstituut Boom Bovenbouw ASO*,
26/03/2007

Van Agten P. (2004) Middenmanagement: mode, must of nieuw métier?, *Schoolleiding en -begeleiding 2: personeel en organisatie*, Mechelen, Wolters Plantyn, p.39-56

Van Assch E. (1992) *Schoolmanagement: Exploratieve studie van (vormings)behoeften van leidinggevend personeel*, Gent, Vlerick School voor Management, 273 p.

Van de Vondel D. (2007) *Interview, Algemeen directeur KA Deurne*, 23/04/2007

Van Horebeek G. (1998) De directeur ook een onderwijskundig be-ge-leider, *De schoolleider in beeld - 25 jaar directie-opleidingen*, Leuven/Apeldoorn, Garrant, p.69-82

- Van Lommel L. (2007) *Interview, Vicaris voor het onderwijs Bisdom Antwerpen*, 18/04/2007
- Van Petegem P. & Imbrecht I. (2005) *Wegwijs in het Vlaamse onderwijs: onderwijsorganisatie en -beleid in kaart gebracht*, Mechelen, Wolters Plantyn, 244 p.
- Van Petegem P., Mahieu P., Devos G. e.a. (2006) *Beleidsvoerend vermogen van Vlaamse basis- en secundaire scholen*, Brussel, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 50 p.
- Vandenbroucke F. (2004) *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009*, <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2004-2009.htm>, 117 p., 16/12/2006
- Vandenbroucke F. (2006) *Voortbouwen en vooruitzien - Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2006-2007*, <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/brief/2006-2007.pdf>, 73 p., 20/04/2007
- Vandenbroucke F. (2007) *Een ontwerp van profiel voor de centra voor leerlingenbegeleiding*, <http://www.ond.vlaanderen.be/clb/>, 23 p., 4/4/2007
- Vanderpoorten M. (2003) *Autonomie, enkele ideeën als basis voor verdere discussie*, <http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL0301/slotRTCo.pdf>, 19/4/2007
- VCOV (2006) *Resultaten bevraging ouderraad*, http://www.vcov.be/webapps/komplete/index.php?KTURL=mod_page.html&page=798, Leuven, VCOV, 7 p., 24/2/2007
- Verhoeven J., Devos G., e.a. (2003) *Ouders over scholen*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 265 p.
- Verhoeven J., Devos G. & Vandenberghe P. (1989) *Schoolbeleid: mogelijkheden en grenzen - Een empirisch onderzoek*, Leuven/Amersfoort, Acco, 355 p.
- Verhoeven J., Jegers M. & Van Heddegem I. (1997) *Participatieraden en lokale schoolraden*, Leuven-Apeldoorn, Garant, 131 p.
- VIMKO & VVKSO (2001) *Volwaardig lid zijn van een actieve inrichtende macht in het katholiek secundair onderwijs*, Brussel, LICAP, 256 p.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, **www.ond.vlaanderen.be**

Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (2001) *Schoolwerkplanning*,
http://ond.vsko.be/pls/portal/docs/5629.DOC, 6 p., 6/4/2007

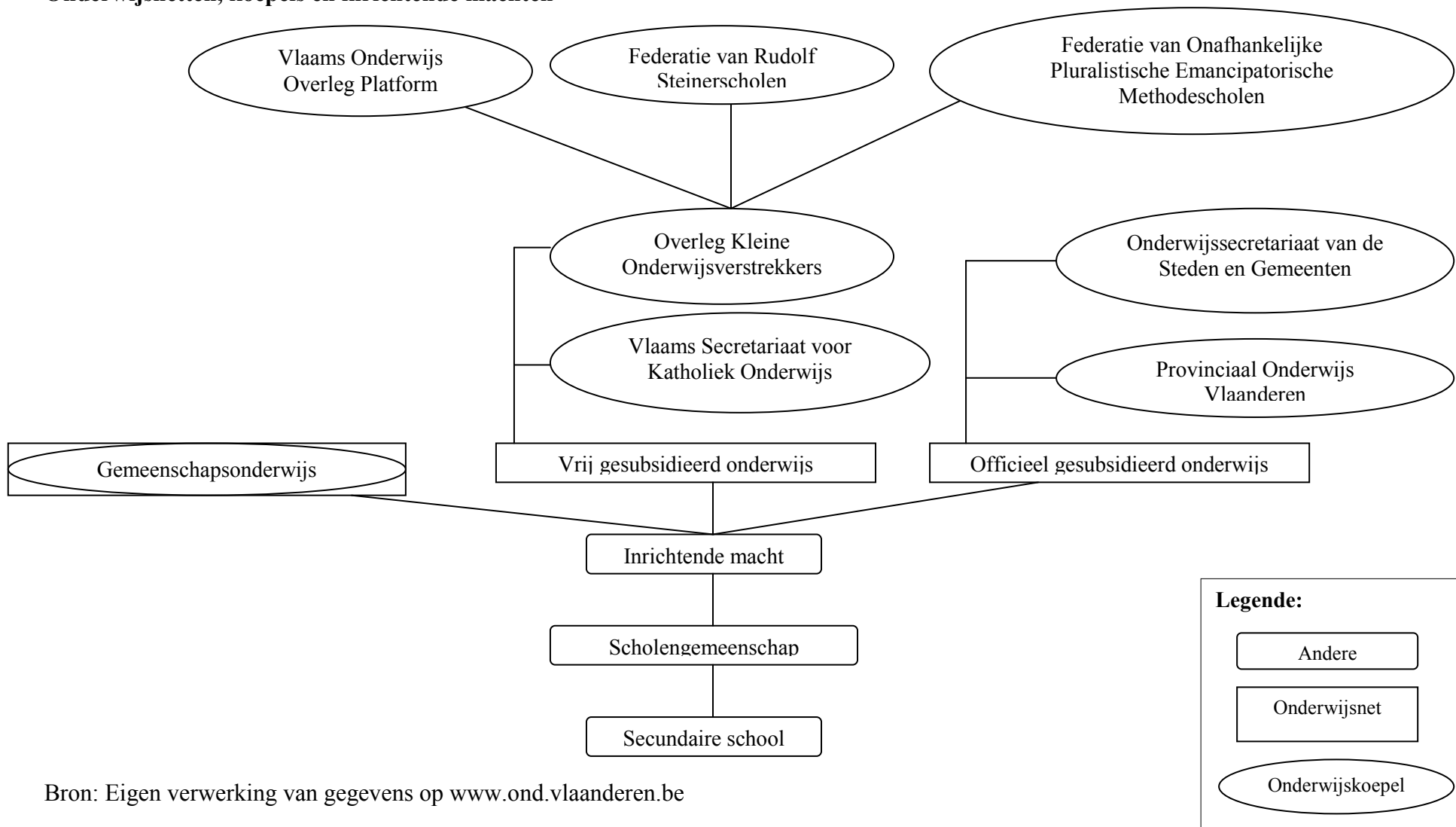
Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, **www.vvksso.be**

Vlaamse onderwijsraad (2005) *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen*,
Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 284 p.

Vlaamse Onderwijsraad, **www.vlor.be**

BIJLAGE

Onderwijsnetten, koepels en inrichtende machten



Bron: Eigen verwerking van gegevens op www.ond.vlaanderen.be

