

30 jaar onderwijsbeleid: over bureaucrativering en bezieling. Een terugblik en een blik vooruit.

Geert Devos (*)

Een terugblik: de confrontatie met turbulente maatschappelijke veranderingen

Een terugblik op 30 jaar onderwijsbeleid en onderwijsrecht en van daaruit vooruit kijken naar de uitdagingen van de toekomst kan uiteraard vanuit veel invalshoeken. Ik wil dit hier vooral doen vanuit één bepaald perspectief, dat ongetwijfeld één van de belangrijkste evoluties omvat in het onderwijsbeleid van de voorbije decennia. Het centrale concept hierbij is Weber's ijzeren kooi van de bureaucratie (DiMaggio & Powell, 1983). Bureaucrativering is tegenwoordig een negatief geladen begrip, maar oorspronkelijk was het een concept dat verwees naar de superioriteit van de rationaliteit tegenover traditie. Geef toe, dat is op zich een positief uitgangspunt. De redenering hierbij is dat door rationeel, wettelijk gezag regels en procedures worden uitgevaardigd die garanderen dat mensen niet volgens willekeur worden behandeld, of op basis van vriendjespolitiek en machtsposities. Vanuit rationele efficiëntieoverwegingen worden taken verdeeld en hiërarchisch aangestuurd. Relaties worden onpersoonlijk, want daardoor is meer objectiviteit gegarandeerd. Dit leidt tot een toenemende centralisatie en juridisering. Tot op zekere hoogte heeft dit uiteraard belangrijke voordelen, want regels gebaseerd op rationaliteit leiden tot doelgerichtheid, systematiek, objectiviteit en expertise. Maar Weber waarschuwde voor het gevaar van de ijzeren kooi van de bureaucratie (Weber, 1958; 1968). De rationalisatie van de bureaucratie kan zo ver doorschieten dat ze onomkeerbaar wordt, steeds verder om zich heen grijpt en daardoor de mens gevangen zet. De bureaucratie leidt tot een ontmenselijking van de maatschappij. Het grootste probleem hierbij is dat de bezieling, die mensen inspireert, begeestert en engageert, dreigt verdrukt te worden. De ratio, die de menselijkheid in zijn tekortkomingen moest bijsturen, wordt allesoverheersend, waardoor de rationele sturing uiteindelijk leidt tot ontmenselijking. Het middel is doel geworden.

Hierbij dienen twee cruciale opmerkingen te worden gemaakt. Ten eerste is het belangrijk te onderstrepen dat bureaucratie op zich verwijst naar de waardevolle benadering van de rationele analyse. We moeten niet tegen rationaliteit zijn. We mogen dus niet het kind met het badwater weggooien als we bureaucratie afwijzen. Ten tweede is de ijzeren kooi van Weber geen echte kooi, maar een mentale kooi. Het zit dus in de hoofden van de mensen. Dat betekent dat we iets kunnen doen aan de evolutie van de steeds toenemende bureaucrativering. Dat kan vooral door datgene wat in de verdrukking komt – bezieling, begeestering en gedrevenheid - ruimte te geven, te stimuleren en voorrang te geven op bureaucratische processen.

Trends van de voorbije 30 jaar

Ons onderwijs is de voorbije 30 jaar enorm veranderd. Dat komt vooral omdat onze maatschappij ontzettend getransformeerd is zonder dat we daar zelf veel bij stilstaan. In 1990 was er nog geen (wijd) gebruik van internet noch van de gsm. Van een smartphone of sociale media was er nog geen sprake. Er was nog geen vluchtelingenprobleem. Het bedrijfsleven, dat veelal de voorloper is van wat in andere sectoren gebeurt, stond - gedreven door het harde neo-liberalisme van Thatcher en Reagan - aan de vooravond van een gigantische flexibiliserings- en afslankingsoperatie waarin lean management, kostenbeheersing en schaalvergroting zouden primeren. Kwaliteit werd nog gezien als een kenmerk van een goed product; het zou in de toekomst steeds meer als competitiviteit en klantentevredenheid worden gedefinieerd. De euro moest nog ingevoerd worden en de EU moest nog zijn begrotingsregels met budgettaire orthodoxie aan de Eurolanden opleggen. De mondigheid van de individuele burger

(*) Devos, G. (2020) Dertig jaar TORB, dertig jaar onderwijsbeleid en onderwijs: een terugblik en een blik vooruit. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 1, 13-19.

was toen nog relatief beperkt en professionele beroepen hadden nog een natuurlijke autoriteit. De veranderingen die we sindsdien hebben gekend, hebben onze maatschappij onwaarschijnlijk dooreen geschud, en ons onderwijs is daar willens nillens mee geconfronteerd geweest. Het is eigenlijk absurd dat mensen het onderwijs van nu nog zouden beschouwen zoals het 30 jaar geleden was. De wereld is zo ontstellend veranderd en we realiseren ons meestal niet met welke uitdagingen ons onderwijs inmiddels is geconfronteerd geweest. Onderwijs is dan ook vooral door al deze maatschappelijke veranderingen enorm veranderd. Het onderwijsbeleid is zelf ook door deze veranderingen beïnvloed. Deze bijna onmerkbare beïnvloeding werd gecombineerd met de sluipende evolutie van de bureaucratisering, de ijzeren kooi van Weber.

Laat ons eens kijken naar enkele belangrijke onderwijsrevoluties. De voorbije decennia hebben we een belangrijke verschuiving gezien van leerstofgericht onderwijs, met nadruk op memorisatie en de beheersing van niet-direct buikbare vaardigheden zoals spelling, grammatica en zinsontleding, naar leerlinggericht onderwijs, met de klemtoon op inzicht, probleemoplossende vaardigheden, en praktisch bruikbare persoonlijke en sociale vaardigheden. Het begrip competenties wordt daarbij vaak gebruikt. Daarnaast was er de lancering van de idee dat goed onderwijs voor iedereen moet gewaarborgd worden en dat inclusief onderwijs noodzakelijk is. Daarom werden eindtermen ontwikkeld die alle leerlingen moesten bereiken en werd in Vlaanderen via het M-decreet het principe van inclusief onderwijs sterk uitgebreid. Daarnaast werd ook een uitgebreid zorgbeleid ontwikkeld om ervoor te zorgen dat kansarme leerlingen gelijke kansen zouden krijgen. De toenemende diversifiëring in de leerlingenpopulatie, als gevolg van migratie en vluchtelingen, versterkte deze tendens. Daarnaast leidde ook de explosieve toename aan diagnoses van leerstoornissen door de sterk toegenomen ontwikkeling en invloed van de diagnostiek voor een steeds grotere behoefte aan individualisering en flexibilisering van het leren in functie van de noden van de leerlingen. Door de stijgende mondigheid van de burger die zich meer en meer als een vrije markt consument begon op te stellen tegenover het onderwijs, werd het cliëntelisme zeer dominant. Ouders eisen nu dikwijls dat de school individuele oplossingen biedt voor hun kind of zij dreigen er mee naar een andere school te verhuizen. Waar het kind vroeger als het werd gestraft, er nog een straf bovenop kreeg van de ouders, dienen de ouders nu dikwijls een klacht in tegen de leraar die straft of wordt zelfs met een proces bedreigd, als een beslissing van de school de ouders niet bevalt. Een laatste belangrijke evolutie was de tendens om scholen verantwoordelijk te stellen voor de resultaten die ze bereiken met hun leerlingen en de inspectie die controleert of ze daaraan voldoen. Dit wordt dan ook publiek bekend gemaakt, zodat ouders een alternatieve school kunnen kiezen als zij niet tevreden zijn met het resultaat. In veel landen werden centrale gestandaardiseerde toetsen ontwikkeld, die de scholen moeten behalen met hun leerlingen. Daar worden ze dan op afgerekend. Door de goede prestaties van ons Vlaams onderwijs in internationaal vergelijkende studies tot ongeveer 2015, hebben de onderwijsnetten deze centrale toetsen lang kunnen afhouden om zelf hierin autonoom te blijven. Maar de dalende resultaten van ons onderwijs in internationale studies, hebben hierin verandering gebracht, mede ook omdat nu de NVA, een partij die niet aanleunt bij één van de onderwijsnetten, de onderwijsminister levert. Momenteel staan ook in Vlaanderen net- en koepeloverstijgende, gestandaardiseerde toetsen in het leerplichtonderwijs op de agenda.

De ijzeren kooi van de bureaucratisering

Bij al de hierboven vermelde evoluties hebben diverse actoren (niet alleen de Vlaamse overheid, maar alle beleidsactoren) getracht een beleid te ontwikkelen, dat de ene keer meer naar links ging en de andere keer meer naar rechts. Maar in dit slingerend parcours van het beleid is er minstens één constante: de sluipende bureaucratisering. De klassieke beleidsaanpak is er een van bijkomende regels te ontwikkelen, waarop de scholen en de leerkrachten worden gecontroleerd. De regels impliceren

ook veel procedures en checklists, die dan door de scholen en de leerkrachten op papier of in excel-sheets moeten bijgehouden worden. Dat is immers makkelijker controleerbaar. Hier geldt het adagium: 'als iets op papier staat, dan is het goed'. Dit is helaas dikwijls het leidende principe van moderne kwaliteitszorg. Dit is niet typisch voor onderwijs: in de zorgsector, het sociaal werk, de overheid en zelfs het bedrijfsleven geldt precies hetzelfde. Onze maatschappij wordt steeds meer een dwangbuis van regels en registratie van activiteiten, voortgedreven door de obsessie om alles te rationaliseren, te systematiseren en te controleren.

Dit zien we zeer sterk in de hierboven opgesomde trends van de voorbije decennia in onderwijs. Deze trends zijn trouwens helemaal niet typisch Vlaams (Sahlberg, 2016). Zij zijn internationaal, kenmerkend voor de steeds toenemende globalisering. De evolutie van een leerstofgericht naar een leerlinggericht onderwijs heeft zich gemanifesteerd in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Deze eindtermen worden bij ons dan vertaald in leerplannen, handboeken en leerlijnen. Scholen en leerkrachten moeten daarbij tal van soms zeer gedetailleerde documenten bijhouden om aan te tonen dat zij wel degelijk de eindtermen nastreven en de leerlingen er op evalueren. Dat zien we in de jaarplannen, de klasagenda's, het extra cursusmateriaal, de registratie van het bereiken van elk apart doel in de evaluatiepraktijk, enz. Het brengt heel wat administratief werk met zich mee. Hier zien we het typische bureaucratiseringsrisico optreden: het middel - de regels, de procedures en de registratie - wordt belangrijker dan het doel op zich - het stimuleren van het leren van de leerlingen.

Eenzelfde fenomeen doet zich voor bij het streven naar meer inclusief onderwijs en de uitbreiding van de zorg voor kansarme leerlingen. Ook de toenemende aandacht voor leerstoornissen brengt bijkomende procedures met zich mee. Het wordt belangrijk om telkens te registreren wat de school en de leerkrachten doen om leerlingen te ondersteunen, te oriënteren en te remediëren. Voor hun gelijke kansen beleid moeten scholen analyses maken van de beginsituatie, een planning opmaken en een zelfevaluatie uitvoeren aan de hand van zeer uitgebreide documenten. Een leerlingvolgsysteem kan op zich een uitstekend instrument zijn om de leervooruitgang van leerlingen op te volgen en bij te sturen zodat de leerling optimaal leert en vordert. Maar het kan ook een zeer belastend bureaucratisch instrument worden, als elke handeling van een leerkracht, elk remediëringinitiatief moet geregistreerd worden; als elk stapje vooruit of achteruit van elke individuele leerling, moet bijgehouden worden in ontelbare excel-sheets. Dan ontstaat een overdaad aan data, waar meestal niets mee gebeurt. Het goede principe van opvolging van leervooruitgang is dan verworden tot zinloze gegevensregistratie. Om in orde te zijn. Voor het geval de inspectie langs komt. Of om zich als school in te dekken tegen het permanente risico dat ouders klacht neerleggen tegen de school omdat die niet op tijd heeft ingegrepen of verkeerde handelingen heeft gesteld voor de begeleiding en de zorg van hun kind. Het Ministerie van Onderwijs heeft hier zelf in opdracht van de vorige onderwijsminister een uitstekende analyse over gemaakt (Departement Onderwijs en Vorming, 2015). Wat er op wijst dat ook de overheid zelf zich hier van bewust is.

Zo zien we dat verschillende trends door elkaar vloeien en de bureaucratisering, Weber's ijzeren kooi, versterken. Let wel, alles begint bij rationele analyse, wat op zich een goed uitgangspunt is. Maar wat een goede vertrekbasis is - een zekere planning, een zekere doelstelling, een bepaalde controle - kan evolueren tot een verstikkende machine waarin het doel, het leren van leerlingen optimaliseren, uit het oog wordt verloren. Het grote probleem is dat de planning en de controle dikwijls van geen ophouden weet, en steeds verder wordt uitgebreid. Het problematische woord in integrale kwaliteitszorg is niet 'kwaliteitszorg', maar 'integrale', of in het Engels nog duidelijker: TOTAL quality management. Het is de reflex om telkens ALLES te willen registreren, ALLES te documenteren, ALLES te controleren, die ervoor zorgt dat een goed principe evolueert tot een zware last, waardoor het oorspronkelijk doel vervaagt, de registratieverplichtingen een planlast worden en het engagement en

enthousiasme van de leerkrachten verloren gaan en demotivatatie en burn-out gevoelens in de plaats komen.

Natuurlijk, deze bureaucrativering is niet zo totaal als ik ze hierboven beschreven heb. Er zijn diverse krachten die zorgen dat dit zich niet overal en altijd doorzet. Er is ook geen enkele beleidsmaker die intentioneel zegt: "We zullen eens een ferme duw geven aan de bureaucrativering in het onderwijs. We zullen eens zorgen dat de planlast voor de scholen en de leerkrachten serieus toeneemt" (zie ook Clegg, 1989; Devos, 1995). Integendeel, zo tracht de Vlaamse overheid soms iets te doen aan de sluipende bureaucrativering. De recente vernieuwing van de inspectie 2.0 en de ontwikkeling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit zijn daar mooie voorbeelden van. Bovendien, zoals ik al herhaaldelijk heb beklemtoond: niet alles aan de bureaucrativering is slecht. Rationele analyse is nuttig, een zekere regelgeving, een zekere systematiek, een zekere controle zijn aangewezen en zelfs noodzakelijk. Maar het is de opgave te vermijden dat de balans te sterk doorslaat naar rationalisering en juridisering die zo belangrijk is.

Een blik vooruit: nood aan bezieling voor ambitie en persoonlijke aandacht

Hiermee komen we meteen bij één van de grootste uitdagingen voor de toekomst van ons Vlaams onderwijsbeleid: het doel van onderwijs levendig houden en de onomkeerbaarheid van de bureaucrativering toch trachten om te keren. Met andere woorden: zorgen dat Max Weber geen gelijk krijgt. En dat kan. Ondanks de globalisering in onderwijs, ondanks de steeds toenemende bureaucrativering in onze maatschappij, is het mogelijk om als beleidsactor hier toch een eigen invulling aan te geven (Battilana, Lecca & Bexenbaum, 2009; Steiner-Kamsi, 2016). Nee, het is niet simpel, maar het is mogelijk en het vergt constante aandacht en doorzetting.

Bezielend leiderschap

Laat mij beginnen bij het doel van onderwijs levendig houden. Uit onderzoek (Jennings & Greenberg, 2009; Reynolds et al, 2014) weten we wat essentieel is om het leren van leerlingen te stimuleren: ambitie en persoonlijke aandacht. Vrij vertaald betekent dit om vanuit een betrokken, positieve houding hoge verwachtingen te stellen aan de leerlingen, gecombineerd met goede relaties van vertrouwen, zorg en respect met deze leerlingen. Of we het nu hebben over sterke intellectuele leerlingen, kansarme leerlingen, vluchtelingen of leerlingen die tot de middenmoot behoren, telkens wijst onderzoek uit dat ambitie en persoonlijke aandacht het beste uit die leerlingen halen, zonder hen uit te persen, te veel te stresseren of te brainwashen. Met andere woorden: optimaal leren en welbevinden zijn niet tegengesteld aan elkaar, integendeel, zij kunnen elkaar versterken. Het is de passie, de bezieling voor deze doelen in onderwijs die we ten allen tijde moeten levendig houden en wat de bureaucrativering niet mag kapot maken.

Vervolgens hebben we goede leiders nodig die bevlogen zijn en die de bezieling voor ambitie en persoonlijke aandacht uitstralen doorheen de realisatie van hun beleid. Dit impliceert ook dat het hele onderwijsbeleid voldoende aandacht heeft voor dit bezielend leiderschap. Dit vereist decentralisatie, participatie, persoonlijke communicatie, gedeelde waarden, verbinding en cohesie. Dit leiderschap is nodig op alle echelons, in het centrale onderwijsbeleid, bij de diverse hoofdactoren zoals de onderwijsnetten, de onderwijsvakbonden, bij de schoolbesturen en de scholengemeenschappen, en natuurlijk in de scholen zelf. De directeurs van scholen zijn de cruciale schakels, die rechtstreeks contact hebben met de leerkrachten en het andere onderwijzend personeel. Het is vooral op de werkvloer dat deze leidinggevendenden de ruimte moeten krijgen om dit bezielend leiderschap te ontwikkelen en over te brengen op hun team. Daarbij is het van groot belang om deze directeurs niet te overladen met alle mogelijk denkbare verantwoordelijkheden. We moeten hier streven naar een goede ondersteuning, een breed gedeeld leiderschap en een betrokkenheid van het hele schoolteam.

We weten uit onderzoek dat schoolleiders de bezielers zijn van een positief schoolklimaat, dat precies gekenmerkt wordt door de combinatie van hoge verwachtingen en persoonlijke zorg voor de leerlingen (Day, Gu & Sammons, 2016; Devos, 2019). Hier liggen belangrijke uitdagingen voor het toekomstig onderwijsbeleid.

Bovendien blijkt uit recent beleidsgericht SONO-onderzoek telkens opnieuw dat schoolleiderschap de cruciale voorwaarde is opdat een bepaald beleid effectief geïmplementeerd wordt of niet. Of het nu gaat om de implementatie van het M-decreet (Van Mieghem, Verschueren, Petry & Struyf, 2018), de ontwikkeling van een taalbeleid (Vanbuel & Van den Branden, 2019), de mate waarin een gelijke kansen beleid op school daadwerkelijk resultaat heeft (Juchtmans & Nicaise, 2020), een doelgericht en effectief evaluatiebeleid (Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte, 2018), de preventie van spijbelgedrag (Keppens & Spruyt, 2016), het professioneel leren van leerkrachten (Tuytens, Vekeman & Devos, 2020), of het behoud van leerkrachten in scholen in een grootstedelijke context (Backers, Tuytens & Devos, 2020), telkens opnieuw blijkt dat goed schoolleiderschap een cruciale voorwaarde is voor de effectieve implementatie van het beoogde beleid. Telkens opnieuw blijkt dat naast een doeltreffend gebruik door de schoolleiding van visie, feedback, bijsturing en opvolging (inderdaad, principes van rationele analyse en sturing; zoals reeds eerder gezegd: we mogen het kind met het badwater niet weggooien), de bezieling van het leiderschap cruciaal is: voor de leerlingen, maar evenzeer voor de personeelsleden. Telkens opnieuw is ambitie en persoonlijke aandacht de focus van deze bezieling. Sterk leiderschap is zich hiervan bewust en weerstaat daardoor de pletmolen van de bureaucratie. Sterke schoolleiders kunnen hun team inspireren. Zij kunnen hoofd- van bijzaken onderscheiden. Zij geven prioriteit aan hun visie boven de regeltjes, ze kunnen data-registratie tot de essentie beperken en daar dan zeer zinvolle acties mee stimuleren; ze weten hoe ze kunnen weerstaan aan de steeds wisselende en soms tegenstrijdige verwachtingen van buitenaf en een duurzame visie ontwikkelen, ze weten dat een innovatief en veilig klimaat geen tegengestelden zijn, maar juist elkaar kunnen versterken.

Nood aan visie op schoolleiderschap en op een duurzame ondersteuning van scholen

Dat betekent dus dat toekomstig onderwijsbeleid zich van de kracht van schoolleiderschap moet bewust zijn. Wat voor leerlingen en leerkrachten geldt, geldt ook voor schoolleiders: we moeten ook voor hen ambitie en persoonlijke aandacht hebben. Ambitie vertaalt zich in hoge, maar ook duidelijke verwachtingen. Die duidelijkheid is er momenteel niet in Vlaanderen. Wat is een goede schoolleider? Hier is geen duidelijke visie op. In naam van de vrijheid van onderwijs is de overheid hier zeer terughoudend. Nochtans is er veel onderzoek dat consistent duidelijk maakt wat goed schoolleiderschap is (Devos, 2019). Dit betekent natuurlijk niet dat schoolbesturen en onderwijsnetten geen eigen klemtonen kunnen leggen. Zoals gezegd: decentralisatie, participatie en gedeelde waarden zijn zeer belangrijk. Maar we zouden moeten komen tot een duidelijke, expliciete consensus over wat goede schoolleiders zeker zijn, ondanks die particuliere invullingen.

Vandaar is het een kleine stap naar de professionele ontwikkeling van schoolleiders. Die professionele ontwikkeling is veel meer dan een traditionele opleidingscursus. We weten inmiddels uit onderzoek (Orr & Orphanos, 2011) dat schoolleiders vooral beter worden door vanuit een consistente visie op goed schoolleiderschap te leren via een combinatie tussen praktijk en theorie; feedback van experts, peers en mentoren; en reflectie via actieonderzoek. Hier zou een veel duidelijker, systematisch beleid kunnen rond gevoerd worden. Opnieuw, vanuit een consensus over deze professionele ontwikkeling. Hierin is vorig jaar een interessant lerend project inzake poortwachterschap opgezet tussen de overheid, de 5 grote pedagogische begeleidingsdiensten, de vakbonden en wetenschappelijke experts, naar aanleiding van het onderzoek inzake stress en welbevinden van schoolleiders (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018). Dit project verdient voortgezet te worden in een bredere zin, om

verdere expertise op te bouwen en ervaringen uit te wisselen. Daarbij kunnen ook nieuwe vragen aan bod komen: wie kunnen de experts, mentoren en begeleiders zijn in het traject van de professionele ontwikkeling van schoolleiders? Hoe kunnen we een meer duurzame capaciteitsontwikkeling voor de ondersteuning van scholen opbouwen? Hoe kunnen we best geschikte en voldoende stageplaatsen voor beginnende directeurs voorzien en hoe kunnen we best samenwerkingsinitiatieven tussen opleidingsinstellingen en scholen ontwikkelen? De overheid zou hier, zoals in het project inzake poortwachterschap, het voortouw kunnen nemen om een breed gedragen kader voor de professionele ontwikkeling van schoolleiders te ontwikkelen, naar analogie met de visie op goed schoolleiderschap.

We plannen nu om net- en koepeloverstijgende, gestandaardiseerde toetsen voor scholen in te voeren. Wat zal de overheid doen als die vaststelt dat scholen hier zwak in presteren? Een van de grootste uitdagingen waar elk onderwijsstelsel voor staat, is het optrekken van de prestaties van zwakke scholen. Hebben we hier geen visie nodig op schoolontwikkeling? Hebben we hier geen expertise en ervaring nodig om scholen te ondersteunen en beter te maken? En sluit dit niet goed aan bij de nood aan visie op de professionele ontwikkeling van schoolleiderschap? Komen de netoverstijgende toetsen er enkel omdat zij staan voor controle, verantwoording, sanctionering en het geloof dat de vrije markt het allemaal verder zal oplossen of passen die toetsen in een visie op ondersteuning en ontwikkeling? Het spreekt voor zich dat, zoals altijd, de oplossing zit in de combinatie van beiden, verantwoording en ontwikkeling, maar het is wel belangrijk dat dus ook aan die ontwikkeling en formatieve feedback wordt gedacht.

Bestuurlijke optimalisatie of scholengemeenschappen?

Tegenover ambitie staat ook persoonlijke aandacht. Het is belangrijk dat mensen waardering krijgen voor wat ze doen en dat ze ook voldoende ruimte krijgen om zelf invulling te geven aan hun job. De waardering van de schoolleiders komt enerzijds van goede, positieve feedback van de schoolbesturen. Maar ook van aantrekkelijke werkvoorwaarden. De verloning speelt hierin een belangrijke rol. Schooldirecteurs worden in Vlaanderen, in vergelijking met andere landen of met leerkrachten, relatief weinig betaald terwijl ze nochtans een grote verantwoordelijkheid moeten opnemen. Maar als je het aan de directeurs zelf vraagt, geven zij nog meer prioriteit aan voldoende omkadering. Zij worden door hun sleutelpositie overbevraagd. Dat maakt dat velen er niet toe komen om meer te doen dan het strikt operationele. De bezieling, die zo broodnodig is, maar ook de rationele capaciteit om een beleid te ontwikkelen en te implementeren, vraagt meer dan operationele inzet. Daarom is het talent om gedeeld leiderschap te ontwikkelen en te kunnen delegeren zo belangrijk. Maar het heeft ook met structuren te maken. Hoe kunnen schooldirecteurs van hun vele taken verlicht worden? Het antwoord is complex. Het begint reeds bij de selectie en de professionele ontwikkeling van de directeurs. Sterke directeurs kunnen hoofd- van bijzaken onderscheiden en verliezen zich niet in teveel operationeel en administratief werk. Het heeft ook te maken met de omkadering in de school. Zeker in de basisscholen zit dit in Vlaanderen nog steeds niet goed. Maar het gaat verder: hoe kunnen schoolbesturen en scholengemeenschappen hierin een rol spelen? Dit is een belangrijk vraagstuk, waar zowel opportuniteiten als valkuilen liggen (zie Devos 2014, 2018). Zoals eerder reeds gezegd is decentralisatie en schoolautonomie zeer belangrijk. Dus moeten schooldirecteurs zeggenschap blijven houden voor cruciale bevoegdheden inzake onderwijs- en personeelsbeleid. Grotere schoolbesturen kunnen mogelijk scholen in randactiviteiten ontlasten. Maar ook hier kan de ijzeren kooi van de bureaucratie toeslaan. Centralisatie kan makkelijk leiden tot meer betutteling, meer regeltjes, meer controle. Dan zijn grotere schoolbesturen wel het laatste wat schooldirecteurs nodig hebben. Ook de afstemming tussen scholengemeenschappen en schoolbesturen blijft een onafgewerkt hoofdstuk in Vlaanderen. Scholengemeenschappen zijn in de vorige legislatuur in theorie eerst afgeschaft, daarna uitgesteld, tot bleek dat het alternatief, de bestuurlijke optimalisatie van de schoolbesturen, op veel problemen en

weerstand botste. In de huidige legislatuur zijn scholengemeenschappen weer terug, meer dan ooit. Het wordt tijd dat Vlaanderen ook hier een duurzaam kader ontwikkelt waarin de scholen, schoolbesturen en scholengemeenschappen goed op elkaar zijn afgestemd. Hiervoor hebben we een visie nodig op lange termijn. De organisatie van het bovenschools niveau is in Vlaanderen een onafgewerkt hoofdstuk. Hier is nochtans nood aan, want het vormt de structurele onderbouw van een duurzaam onderwijsbeleid in alle mogelijke denkbare domeinen.

Dus ja, er is ook nood aan een meer rationele, optimale uitbouw van ons Vlaams onderwijsbeleid. Mijn pleidooi voor meer bezieling en het terugdringen van de bureaucrativering betekent niet dat rationele analyse, doelgerichtheid, systematiek, opvolging en controle niet meer nodig zijn. Maar in deze rationele aanpak mogen we uiteindelijk het belang van bezieling, betrokkenheid en engagement voor optimaal leren van leerlingen nooit vergeten. Dat maakt mijn boodschap complex. Het is geen pleidooi voor alleen maar bezieling; het is geen pleidooi voor wat meer bezieling en wat minder ratio; het is een pleidooi om selectief de ratio optimaal aan te wenden, onderbouwd door degelijk, duurzaam wetenschappelijk onderzoek, en daarbij nooit het finale doel, de bezieling, het mooiste in de mens, uit het oog te verliezen.

Waarden van de verlichting als dam tegen nepnieuws en dictatuur

Tot slot nog een woord over een andere meer recente tendens, die onlosmakelijk verweven is met de andere trends die reeds zijn aangehaald: de dreiging van nepnieuws en van de dictatuur. Hier opnieuw wil ik waarschuwen voor het totale verlies van de rationele analyse. Juist die rationele analyse die, als ze te ver doorslingert, tot bureaucrativering leidt. Maar die dus inderdaad tegelijk de basis vormt voor wat wij in onze maatschappij sterk koesteren: de waarden van de verlichting, het gebruik van de rede, het belang van wetenschap, de rechtstaat en het legaal gezag, de democratie. Deze waarden staan tegenwoordig onder druk. De toenemende polarisering, de ondermijning van nieuws en informatie, het gebruik en het misbruik van sociale media, de steeds verder oprukkende digitalisering en straks de genetische technologie: de risico's op zowel de schaamteloze manipulatie van de emoties in de mens als op de totalitaire dictatuur worden angstaanjagend groot. Is ongeremde ratio door bureaucrativering een bedreiging voor het mooiste in de mens, dan is de ratio, gedreven door de waarden van de verlichting, de enige dam tegen het slechtste in de mens. Hier heeft ons onderwijs een kolossale opdracht voor de toekomst. Laat ons kritisch zijn tegenover onderwijsbeleid dat leidt tot Weber's ijzeren kooi, maar laat ons even kritisch zijn voor beleid dat de waarden van de verlichting in ons onderwijs wilt ondermijnen.

Referenties

Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context. *Steunpunt Onderwijsonderzoek*, Gent.

Battilana, Lecca & Bexenbaum, 2009 How actors change institutions: towards a theory of institutional entrepreneurship. *Academy of Management Annals*, 3, 1, 65-107.

Clegg, S. (1989) *Frameworks of Power*. Sage Publications, London.

Day, D., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.

Departement Onderwijs & Vorming (2015) *Operatie Tarra*. Onderzoek naar planlast, eindrapport. Brussel.

- Devos, G. (1995). De flexibilisering van het secundair onderwijs. Een organisatie-sociologische studie van macht en institutionalisering. Acco, Leuven.
- Devos, G. (2014) Bestuurlijke schaalvergroting: opportuniteit of bureaucratische valkuil? Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 3, 37-46.
- Devos, G. (2018) Op zoek naar de ideale schaalgrootte van een schoolbestuur. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 1, 8-15.
- Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen: Wat leert ons 40 jaar onderzoek? Impuls Leiderschap in Onderwijs, 1: 5-16.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983) The iron cage revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 2: 147-160.
- Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2009) The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 1, 491-525.
- Juchtmans, G.& Nicaise, I. (2020) Naar een versterking van het Vlaamse gelijke-onderwijskansen beleid. Verslag van een consensusbevraging van experts, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Leuven/Gent.
- Keppens G. & Spruyt B. (2016), The school as a socialization context: Understanding the impact of school bonding and the authoritative school climate on truancy, Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel/Gent.
- Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 128–144). Continuum.
- Steiner-Kamsi, G. (2016) New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Educational Review*, 17, 381-390.
- Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2020). Stimulerende factoren voor het professioneel leren van leerkrachten in relatie tot strategisch personeelsbeleid binnen scholen. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Vanbuel, M., & Van den Branden, K. (2019). Talenbeleid en taalscreening in secundaire scholen. Praktijk, implementatie en impact. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Leuven/Gent.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K, Petry, K, & Struyf, E. (2018). Dynamieken achter de implementatie van het M-decreet: Een casestudieonderzoek. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Antwerpen/Gent.

Weber, M. (1958) Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus; Engelse vertaling: The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. New York: Scribner, 1958.

Weber, M. (1968) Wirtschaft und Gesellschaft; Engelse vertaling: Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology. Three volumes. New York: Bedminster.

Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). Evaluatie & diversiteit in het basis- en secundair onderwijs. Deelrapport: casestudieonderzoek. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.