

De paradox van de autonomie; De vrijescholen in beweging

Gepubliceerd in VBSchrift 6 en 8 2003

Het blad voor besturen van bijzondere scholen; (o.a. vrijescholen en Montessori scholen)

In dit artikel worden een aantal facetten van de vrijeschool-organisatie besproken die momenteel zorgen voor stagnatie in de ontwikkeling. Daaraan gekoppeld beschrijf ik een optie voor de ontwikkeling van dit schooltype. Voor lezers die niet met vrijescholen te maken hebben kan het om twee redenen interessant zijn om dit artikel te lezen. Ten eerste om inzicht te krijgen in vraagstukken waar een 'traditionele vernieuwingschool' mee worstelt in de 21^e eeuw en ten tweede omdat in dit artikel een kijkwijze op de dynamiek van scholen en teams wordt beschreven die de school als systeem centraal zet en vanuit een basale groepsdynamische optiek grenzen en interactie als een fenomeen onderzoekt waarin de onderliggende processen het organisatorisch proces substantieel beïnvloeden. Voor lezers die direct betrokken zijn bij vrijescholen, hoop ik dat dit artikel bijdraagt aan de discussie m.b.t. de ontwikkeling van hun school.

Inleiding

In de afgelopen jaren ben ik betrokken geweest bij veranderingsprocessen in een aantal vrijescholen in Nederland. Hierbij vervulde ik, naar gelang het contract, verschillende rollen; Interim-directeur, teamtrainer, coach van leidinggevendenden of de meer gedistantieerde rol van consultant. De titel van het artikel is: de **paradox van de autonomie**. Ik wil hiermee aangeven dat ik het als de grootste tegenstelling en uitdaging voor de vrijescholen zie om een nieuwe invulling te geven aan het begrip vrijheid en autonomie en om vanuit die 'toestand' te komen tot inhoudelijke vernieuwing.

Mijn ervaringen zijn opgedaan op ruim 10 % van de vrijescholen in Nederland. Dat betekent dat de onderstaande reflecties niet per definitie voor alle vrijescholen op zullen gaan. Ik vermoed wel dat een aanzienlijk deel van de vrijescholen met de ontwikkelingsvragen te maken hebben waarover ik hier schrijf.

Bij het schrijven van dit artikel heb ik waardevolle feedback gehad van een aantal betrokkenen uit verschillende lagen van de vrijeschool wereld. Ik ben hen daar zeer dankbaar voor.

De structuur van dit artikel:

Ten eerste wordt de organisatie van de vrijeschool geschetst vanuit de traditionele vorm. Daarna wijd ik een paragraaf aan de ouders die in de dynamiek van de vrijeschool een belangrijke rol spelen. Er zijn meerdere factoren die een structurele verandering in de organisatie van de vrije school legitimeren; zij worden ook beschreven. Vervolgens benoem ik een aantal belemmeringen in de ontwikkelingsruimte van de scholen. In de aanloop naar een nieuw organisatie-model volgt een reflectie over de betekenis van het werken aan heldere grenzen voor de vrijeschool. Hierop volgt een voorstel voor aanpak met speciaal focus het werk wat moet gebeuren om datgene wat 'onder de oppervlakte' speelt zo helder mogelijk te krijgen. Een aspect daarbij is het verhelderen van rollen en transparant leiderschap. Er volgen tenslotte een aantal suggesties voor andere terreinen waarop actie wenselijk is en een korte reflectie over de betekenis van de groep medewerkers als 'college' of als 'schoolteam'.

De vrijeschool toen en nu

In de vrijeschool ziet men het onderwijs in de eerste plaats als opvoeding. De leerstof wordt daarbij beschouwd als ontwikkelingsstof en het leren is een hulpmiddel om het kind in zijn ontwikkeling te begeleiden. Men ziet de ontwikkeling van het kind als een ontlukende bloem die je met de juiste zorg tot bloei kunt brengen. Het brede aanbod van vakken is een van de middelen daartoe. Om die ontwikkeling te bereiken wordt niet alleen het denken, maar ook het doen en het willen, hoofd, hart en handen in het leerproces betrokken. Mooie doelen die ik op veel scholen ook werkelijk in de praktijk gebracht zie worden.

Van oudsher (1920-1930) werd het schoolteam gevormd door het college van leraren. Traditioneel is een leraar in de Vrije School in dit kader een zich ontwikkelende deskundige die zich, aansluitend bij zijn eigen kennis en ervaring, schoolt op de terreinen van het Vrije Schoolonderwijs. Met zijn ontwikkelende kennis geeft hij aan zijn lessen. Deze lessen worden idealiter gegeven aan een klas leerlingen gedurende zes achtereenvolgende jaren. De leerkracht begint, na de twee kleuterklassen in

klas 1 en eindigt in klas 6. Een startende leraar is dus 6 jaar bezig om zich een basiskennis te verwerven over de complexe leerstof van de lagere school; - Vrijescholen spreken vanuit hun pedagogisch perspectief over 'kleutertijd' en 'leerlingtijd' en niet over 'basisschool'. Daarnaast is een traditioneel groot goed dat een leerkracht de ontwerper is van zijn eigen lesstof, wat impliceert dat zo min mogelijk lesstof vaststaat. Idealiter werkt de verantwoordelijkheid voor het lesdesign tot creativiteit en enthousiasme en is de leraar zelf het lerende voorbeeld. Maar in de praktijk met de 'klassieke organisatie' is er geen tijd voor brede voorbereiding en voor verdieping. Dit betekent dat voorbereiding vaak bestaat uit re-productie van datgene wat allang ontdekt was maar niet collegiaal doorgegeven. Mijn ervaring is, dat dit er toe kan leiden dat een traditionele leerkracht structureel achter de zaken aan loopt en onderwijsontwikkeling zo moeilijk tot stand te brengen is.

Traditioneel was er in de vrijeschool sprake van een collegeraad en een bestuursraad, elk bestaande uit ervaren en minder ervaren leerkrachten. Zij waren gemandateerd door beleidsvergadering en bestuur, om het reilen en zeilen van de school vorm te geven. De bestuurlijke zaken werden geacht meer in dienst te staan van het onderwijs. Ook was er sprake van een collegiaal en roulerend leiderschap. De nadruk die door de onderwijsgeevenden op de pedagogie werd gelegd leidde geleidelijk aan tot een onderwaardering van de directietaken en van de systeemsamenhang in de organisatie.

De directie wordt momenteel nog steeds op een aanzienlijk aantal scholen gevormd door een 'dagelijkse leiding' meestal een tweetal leraren met ruime ervaring die geacht worden de school in enkele uren of een dag per week bedrijfsmatig te runnen. In de praktijk kan dat echter leiden tot bedrijfsmatig management op 'overlevingsniveau' waarbij de mogelijkheden van extra budgetten van gemeentewege of rijkswege soms niet worden gezien. Ook is van gezond personeelsbeleid in die setting onvoldoende sprake. Er is geen formeel leiderschap en onvoldoende sturing vanuit leiders die vanuit overzicht en kennis en breed mandaat vorm kunnen geven aan, wat wij vanuit een modern perspectief, 'competent schoolleiderschap' noemen. De kennis van deelgebieden lag bij subcommissies, die gemeenschappelijk een schoolraad vormen en beslissen over de ontwikkelingen in de school.

Hier zit mijns inziens de sleutel tot de omvorming van de traditionele Vrije School tot een school die de 21^e eeuw aankan. Want door een aantal, deels externe factoren, waarvan ik er in dit artikel een aantal noem, zal de vrijeschool deze omslag moeten maken om kwaliteit te kunnen blijven leveren. Alvorens dat te doen ga ik nog in op de rol van de ouders in deze specifieke school.

Ouders en de school

De relaties tussen team en ouders is vaak wisselend in een Vrije School. De ouders verwachten heel veel van een leerkracht en steunen het leer- en groepsproces daar waar mogelijk. Op zichzelf is dit een goede zaak. Maar wanneer de leerkracht niet functioneert volgens de wensen van de ouders loopt de druk snel op en wordt de professionele distantie tussen leerkracht en ouders intensief op de proef gesteld.

Een van de kernvragen is: 'van wie is de school'. De ouders menen dat de school van hen is en zo wordt het ook vaak voorgesteld. Maar er is vanuit mijn optiek een verschil tussen directe invloed en indirecte invloed. De vrijescholen hebben zich lang verzet tegen instelling van een Medezeggenschapsraad (MR). De Ouderkring was hun paradepaardje. Maar ook de ouderraad kan maar een deel van de complexiteit van de school overzien en zal altijd vanuit beperkte deskundigheid haar invloed kunnen laten gelden. Ook speelt het gevaar, in de speciale gemeenschap die een vrijeschool is, dat er verstrengeling van persoonlijke en professionele belangen en van sympathieën en antipathieën optreedt. Ik heb dat regelmatig zien gebeuren. Bijvoorbeeld: de partner van een leerkracht die zitting heeft in de ouderraad wordt gebruikt als vooruitgeschoven pion in het schaakspel ter realisatie van persoonlijke doelen. In een omgeving waar de grenzen niet helder zijn kunnen dit soort mechanismen makkelijker opleven.

De ouders van de Vrije School willen dat type onderwijs voor hun kinderen. Daarvoor hebben ze de school gesticht, sturen ze hun kinderen naar de school en betalen ze extra schoolgeld. Maar hun primaire doel daarbij is, dat zij dit onderwijs wensen voor de ontwikkeling van hun kind en niet voor de ontwikkeling van de school. Dat laatste is mijns inziens een gedelegeerde opdracht aan het bestuur en het team. Met als verantwoordelijk persoon de schoolleiding.

De betrokkenheid van ouders is vaak indrukwekkend en uiterst waardevol. Maar mijn ervaring is dat 60% van hun inzet 'te niet' wordt gedaan door gebrek aan beleidssturing in de school zelf. Dit leidt op

den duur tot frustratie en verwijdering. Daarnaast is het voor ouders moeilijk om hun betrokkenheid direct met hun kind en met de klas of school als gemeenschap te scheiden. Ook zij hebben veel baat bij heldere grenzen en stimulering en erkenning van hun grote inzet maar dan wel gericht op de kinderen. Daar waar een ouder in een MR of ouderraad zit, vertegenwoordigt zij andere belangen en zal van uit een breder perspectief meepraten over de school. De bekommernissen rond eigen kinderen behoort dan van secundair belang te zijn. Heldere kaders met taak- en rolbeschrijvingen zijn hierbij van essentieel belang

Andere factoren die vragen om verandering

Er zijn nog een aanzienlijk aantal externe en interne factoren die organisatie- en structuurontwikkeling noodzakelijk maken. Hieronder beschrijf ik een aantal van die factoren.

- In de nieuwe wetgeving voor primair en voortgezet onderwijs hebben de vrijescholen (verenigd in de Bond van vrijescholen) niet meer gekozen voor een uitzonderingspositie. Zij hebben de eisen van het ministerie nu bekrachtigd en de scholen zullen hier actief vorm aan moeten geven.
- Er zijn grote maatschappelijke ontwikkelingen waar de school op in moet spelen. Bijvoorbeeld rond ICT. Hoewel er nog vrijescholen zijn die hier strategisch afwijzend tegenover staan, zijn er ook vele vrijescholen die op voor hun verantwoorde wijze de eisen op dit terrein in hun onderwijsprogramma incorporeren.
- Door de tijdsgeest worden kinderen met andere vragen en behoeften geconfronteerd dan in de vorige eeuw. De school zal een gemeenschappelijk antwoord moeten zoeken om de huidige tijd een plaats in het onderwijs te geven. Dat geldt ook voor mondiale vraagstukken; een gemeenschappelijke pedagogische aanpak van deze vraagstukken is noodzakelijk
- Daarnaast speelt mijns inziens de kwaliteit van de Pedagogische Academie in Zeist ‘Hogeschool Helicon’ ook een belangrijke rol. Kwaliteit lijkt geen constante die bewaakt wordt door het management, maar is nog te veel een resultaat van een enkele docent die naar eigen inzicht, vorm geeft aan een vak. Ik zie hier parallellen met de kwaliteitsproblematiek zoals deze op de vrijescholen zelf speelt; Daarnaast is het moeilijk om in 4 jaar een student zo’n didactische kennis mee te geven dat deze op alle vakgebieden ontwerper van leerstof kan zijn. Mijn ervaring met verschillende startende leraren en met stagiaires is, dat ze met de didactiek van de basisvakken als taal schrijven en rekenen onvoldoende uit de voeten kunnen. Dit legt ook op het team als geheel een zware druk.
- Voorts is er ook op de vrijescholen, net zoals op alle andere basisscholen sprake van een personeelstekort. Maar het heeft hier wat specifieke componenten. Het komt m.i. doordat:
 - a) Startende leerkrachten veelvuldig afhaken omdat zij merken onvoldoende geëquipeerd te zijn voor hun complexe taak. Het groeit hen binnen enkele maanden boven de pet en ze verlaten de school. Dit heeft direct effect op de kwaliteit van de school en er komen barsten in het vertrouwen dat ouders en kinderen aan de school geven.
 - b) Veel op de VPA afgestudeerde studenten niet direct en uiteindelijk ook maar deels naar het onderwijs doorstromen.
 - c) Daarnaast is het algemene aanbod van leraren beperkt en hoewel ook leerkrachten van gewone PABO’s in de Vrije School kunnen instromen, zullen deze eerder kiezen voor de ‘ideale’ baan in het reguliere onderwijs. Deze keuze is vaak op zichzelf al zwaar genoeg. De beperktheid van de mogelijkheid om in de Vrije School te werken met methoden en methodieken maken het vak vaak te zwaar.
 - d) De onderwijzers werkelijk een ideëel perspectief moeten hebben om in een Vrije School te gaan werken. Los van de vraag of men ook antroposofisch geëngageerd moet zijn, dat is niet noodzakelijk. Ik heb de indruk dat idealisme óók bij onderwijsgeevenden afneemt en pragmatisme toeneemt.
 - e) Het ziektepercentage op Vrijescholen hoog is, hetgeen weer een gevolg is van te weinig structuur in de school en van overbelasting wat betreft
 - de voorbereiding
 - de uitvoering
 - de ad-hoc wijze van registratie en verslaglegging
 - de ad-hoc wijze van inspelen en omgaan met problemen die op de school afkomen; iedere keer moet het wiel weer worden uitgevonden. (weinig afspraken en structuur)
 - f) Daarnaast levert het tijdelijk aanstellen van personeelsleden knelpunten op. Ten eerste gebeurt dan in tijden van krapte eerder op basis van beschikbaarheid dan op basis van geschiktheid. Daarnaast is er de nieuwe flexwet waardoor personeel al snel een

rechtspositionele basis in de school opbouwt. Men zit te snel vast aan nog niet competente of incompetent leraren.

- Personeelsbeleidsfactoren veranderen. Door regelingen als BAPO – ADV – en spaarverlof zal de organisatie meer in moeten spelen op flexibele inzet van het personeel. Dit botst met de traditionele beroepsopvatting van een vrijeschool-leerkracht en met de cultuur van de school.
- De personeelspopulatie verandert. In toenemende mate bestaat deze uit vrouwen die naast een deeltijdbaan in het onderwijs nog een part-time baan hebben in het eigen gezin.
- En niet in de laatste plaats, aansluitend bij het vorige punt, is het traditionele beeld van één leerkracht die de klas volledig begeleidt al lang aan het verdwijnen. De duo-leerkracht heeft ook hierin zijn intrede gedaan. Daarnaast wordt de leraar die zes jaar een groep begeleidt ook een uitzondering. Maar de cultuur groeit niet mee en het loslaten van klassen wordt eerder gezien als falen dan als een goede, van bovenaf begeleide, strategische keuze.

Stagnerende processen in de organisatieontwikkeling

In deze jaren vinden er in de vrijescholen procesmatige ontwikkelingen plaats van een collectieve organisatievorm naar een beperkte lijnorganisatie, maar mijns inziens is de school gebaat bij snelle doorstroming naar een volwaardige lijn-staf organisatie. Ik zal dit uitleggen.

De traditionele 'collectieve organisatie' kenmerkte zich door gemeenschappelijke besluitvorming op vele terreinen en gemandateerde deelbevoegdheden voor subgroepen van leerkrachten, soms bijgestaan door ouders of bestuursleden. De sturing kwam dus van onderaf. Door de toename van complexiteit van beleid en de eerder geschetste maatschappelijke veranderingen blijkt het beleid echter niet meer door subgroepen te kunnen worden gemaakt en uitgevoerd. De materie is te complex en zonder samenhang in beleidselementen als financiën, beheer, personeelsbeleid, onderwijsbeleid en pedagogisch beleid, is de school niet aan te sturen. Gevolgen kunnen zijn: financieel wanbeheer, persoonlijke willekeur, arrogantie en machtsmisbruik en grote spanningen tussen teams; tussen teams en ouders, tussen individuele leerkrachten en ouders en spanningen tussen deze groeperingen en de besturen. Ook andere deskundigen zoals Antroposofische (school)artsen en Euritmisten (antroposofische bewegingsdocenten) kunnen soms vanuit hun traditionele visie en hun te gefragmenteerde deelname aan de schooldynamiek diepgaand partij worden in de complexe machtsdynamiek van deze scholen.

Soms pakken bestuursleden de taak van directeur tijdelijk op. Met wisselend succes uiteraard. Ondanks hun grote inzet en betrokkenheid zijn zij vaak niet deskundig en zijn zij formeel niet gemandateerd. In andere situaties die ik aantrof was er 'dagelijkse leiding' benoemd met bredere bevoegdheden en begon zich een organisatie met staffunctionarissen te ontvouwen. Maar altijd was er sprake van een beperkt mandaat. Hierdoor kon samenhang in beleid onvoldoende tot stand komen. Een remedial teacher signaleert bijvoorbeeld dat het rekenonderwijs kwalitatief te sterk wisselt en wil dit structureel bespreken om tot meer samenhang te komen. Zij wil deze zaken op teamniveau zo doorwerken dat het leidt tot onderwijsontwikkeling en toename van regelmatige kwalitatieve meting van de resultaten. Door teams worden dit soort knelpunten vaak teruggeduwd tot het niveau van de noodzaak van individuele scholing en ontwikkeling voor diegenen die niet voldoende kennis hebben. Het vraagstuk wordt niet getild naar het niveau van een structurele teamvraag. De macht van het individu, met name van diegenen die zich op grond van hun kennis van de antroposofie opwerpen als informeel schoolleider blijft dan zéér groot. En het college blijft zich dus voornamelijk bezighouden met pedagogiek en niet met didactiek. Kwaliteit blijft dan een individueel kenmerk en criterium en wordt geen schoolnorm. Ik noem deze organisatievorm een 'beperkte lijnorganisatie'.

Het is een interessante vraag of er een tussenweg is tussen het traditionele organisatiemodel van de vrijeschool, dat paste bij (het begin van) de 20^e eeuw en het lijn-stafmodel. Ik weet het niet. Ik wil op grond van mijn ervaringen stellen dat er in wezen géén tussenweg is tussen lerarenzelfbestuur en het lijn-stafmodel. Doorgaan met het oude model brengt de school vroeg of laat in een grote impasse. Deze impasse wordt, naast de reeds genoemde dynamieken, ook gekenmerkt door hoog ziekteverzuim, oververmoeidheid en motivatieverlies, grote kwaliteitsverschillen binnen de school leidend tot leerlingenuitstroom en spanningen bij de ouders. Het blijft een vicieuze cirkel zolang je niet wezenlijk buiten het kader gaat denken en nieuwe structuren en strategieën toe gaat passen. Populair gezegd; het blijft anders 'dweilen met de kraan open'.

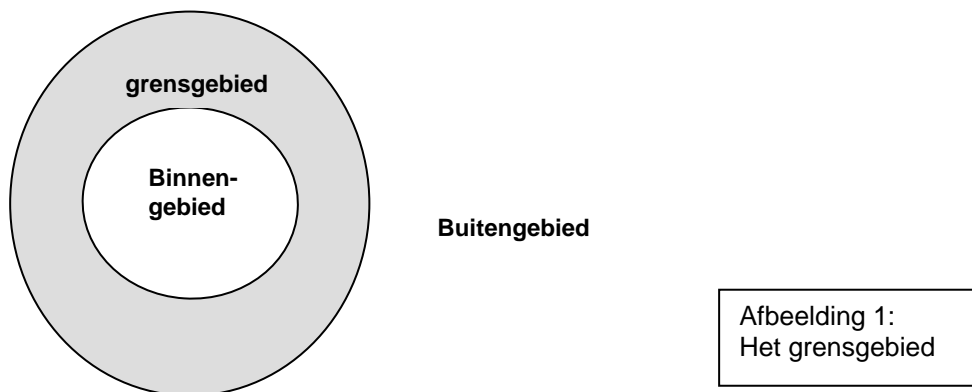
Grenzen als fundament voor ontmoeting / een visie op een beter organisatiemodel

Het lijn-stafmodel heeft als kenmerk dat een directie alle bevoegdheden in zich belichaamt, hiervoor gemandateerd door het bestuur en met instemming van team en ouders via de MR. Naast de directie zijn er staffunctionarissen met eigen (deel)taken en bevoegdheden die direct aangestuurd worden door de schoolleiding. Zij kunnen diensten verlenen aan de directie en/of de teamleden.

Een lijn-staforganisatie heeft het ook in zich, om op een heldere wijze te gaan werken met grenzen. Want wat er vanuit dit perspectief ontbreekt aan de organisatie van Vrijescholen zijn heldere grenzen op de volgende terreinen.

- De grens tussen bestuur en directie
- De grens tussen directie, staffunctionarissen en team
- De grenzen tussen teamleden onderling
- De grens tussen team en ouders, zowel collectief als individueel
- De grens tussen ouders en bestuur

Ik ga hier kort op deze verschillende grenzen en grensterritoria in. Ik noem het een territorium, omdat ik een grens niet zie als een vaststaande lijn, maar als een grensgebied dat door onderhandeling tot stand kan komen.



1. De grens tussen bestuur en directie.

Door heldere taakstelling vervat in een directiestatuut kan de directie de school gaan leiden vanuit het perspectief dat de school in samenhang met zijn omgeving één systeem is waarin de ene beleidsbeslissing de andere beïnvloedt. Het bestuur wordt hierbij een bestuur op afstand. Het voordeel hiervan is dat zij veel minder gebruikt worden om invloed op uit te oefenen terwijl de sturing bij de schoolleiding ligt

2. De grens tussen directie en team.

Door een breed ingezet leiderschap kunnen organisatie en inhoud van het onderwijs zich als één samenhangend geheel gaan ontwikkelen. De directeur wordt dan zowel een 'people manager' als een 'proces manager'. Hij stuurt de 'hele' medewerker aan en deze kan zich leren verbinden met de rol die daarbij hoort. Daardoor zullen grensoverschrijdende 'machtsspelletjes' teruggedrongen kunnen worden en uiteindelijk transparanter worden uitgespeeld binnen het speelveld en niet over de grenzen heen.

3. De grenzen tussen teamleden onderling.

Op basis van gemeenschappelijke visie kan kwaliteitsontwikkeling ontstaan, waarbij de individuele macht niet wordt gebruikt ter afscherming van datgene wat voor het geheel van belang is.

4. De grens tussen team en ouders, zowel collectief als individueel.

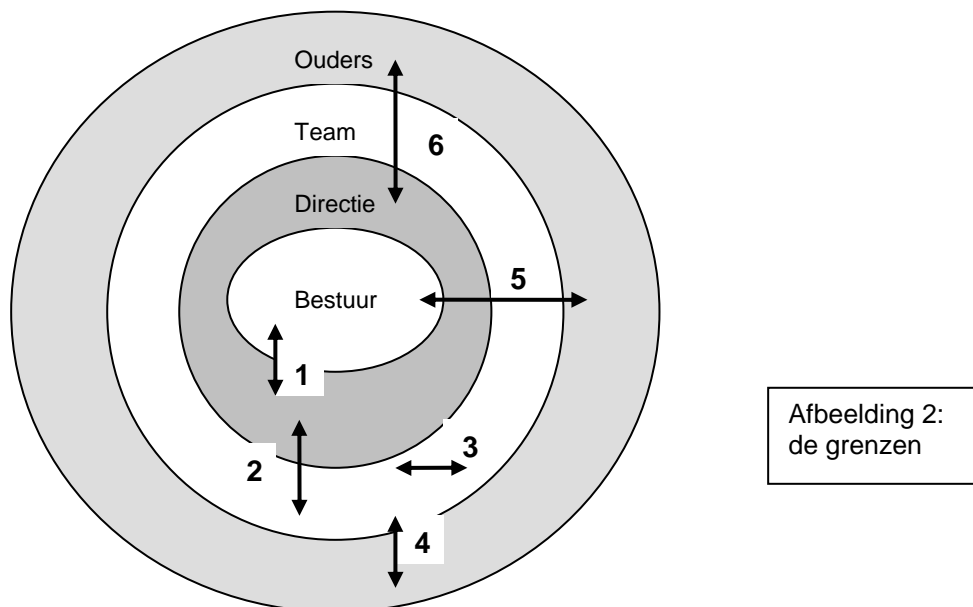
Aansluitend bij wat ik voorheen zei over de rol van ouders in de school wil ik stellen dat het de opdracht is van zowel bestuur, directie als teamleden om bewust en expliciet de ouders te helpen deze grenzen te bewaken en vanuit heldere rollen met elkaar te communiceren. Door de grensonduidelijkheid treden de rolverwarringen echter continu op en zuigen veel levensenergie uit alle betrokkenen. Mijn ervaring is dat door het instellen van een MR transparante kaders ontstaan en een heldere rolverdeling een bijdrage levert aan heldere inspraakmogelijkheden.

5. De grens tussen ouders en bestuur.

De vrijescholen zijn over het algemeen stichtingen. Zij hebben dus een autonoom bestuur. Daarmee kan bewaakt worden dat de individuele belangen van ouders niet verstrengeld raken met belangen van besturen. Besturen genereren zelf nieuwe leden.

6. De grens tussen ouders en directie.

De schoolleider zal door het 'managen' van deze grens de ouders kunnen leren om op een zodanige wijze in de school te staan, dat ook zij werken vanuit hun unieke 'ouderrol' en niet vanuit andere visie die de communicatie bemoeilijkt en vertroebelt.



Een aanpak:

In de processen waar ik gedurende de afgelopen jaren bij betrokken was, bleek de ontwikkeling van leiderschap in de school altijd de grootste bottleneck. Schoolleiderschap betekent sturingsbevoegdheid. Toename van bevoegdheden aan één kant, betekent afname van bevoegdheden aan een andere kant. Het thema is dus autonomie versus leiderschap.

Dit artikel heet de paradox van de autonomie. De paradox zit hem in het feit dat juist de 'vrijheid' van de leerkracht in een Vrije School, in het huidige tijdsgewricht leidt tot een grenzenloze gebondenheid aan niet waar te maken kwaliteitseisen. De door mij benadrukte gebondenheid van gezamenlijke onderwijsontwikkeling, onderwijsuitvoering en onderwijsborging leidt daarentegen tot de noodzakelijke ruimte om te leren. Binnen dat kader kan je je als leraar ontwikkelen en werkelijk gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen. Verantwoordelijkheid die in de praktijk uiteindelijk ervaren wordt als vrijheid: vrijheid van denken doen en handelen.

Daarmee zijn we terug bij het doel van het Vrije Schoolonderwijs; wanneer de ouder wil dat haar kind zich ontwikkelt volgens de doelen van het vrijeschoolonderwijs wordt dat het beste bereikt in een situatie waarin de leerkracht, door de organisatorische condities gesteund, ruimte krijgt tot verdieping en ontwikkeling. En niet alleen de leraar, ook de ouder en het kind, varen het best wanneer zij optimaal kunnen werken aan hun eigen taak vanuit de specifieke rol die daarbij hoort. Iedere bekommernis met andere zorgen belemmert het 'kind zijn' het 'ouder zijn' en ook het 'leerkracht zijn'. Het zorgt voor stagnatie van wat deze gemeenschap in wezen als opdracht heeft.

Werken onder de oppervlakte

Op zichzelf zet ik vaak vraagtekens bij reorganisaties in organisaties. Vaak is het een cosmetische aanpak waarmee verbloemd wordt dat er niet fundamenteel gekeken is naar wat er werkelijk aan de hand is; de potentie van de leden van het team wordt niet of onvoldoende aangesproken. In het voorgaande meen ik het 'bewijs' te leveren dat in de vrijescholen de bedoeling van het ontwerp van de schoolorganisatie niet meer aansluit bij de externe eisen en dat daarnaast de distributie van autoriteit zoals bedoeld in die veranderde context niet meer werkt. De dynamiek rond overtuigingen, verwachtingen en gedragingen met betrekking tot leiderschapsrollen zijn zo duidelijk niet meer in lijn

met de ooit beoogde beleidsstructuur, dat een verandering van die structuur noodzakelijk is. Om tot werkelijke participatie van alle teamleden te komen is een leiderschap nodig dat de vaak aanwezige onderlinge 'ongezonde afhankelijkheid' die onder de oppervlakte speelt, aan de oppervlakte weet te brengen. Pas wanneer alle teamleden hun eigen autonome plaats in kunnen nemen in het team - starter of senior- zal inhoudelijke ontwikkeling vanuit de inhoud kunnen ontstaan. De dysfunctionele historische kaders die ieder nieuw inzicht in de kiem doen smoren, worden dan van binnenuit losgelaten. Het klinkt wellicht als een contradictie, de beweging van individuele inter-afhankelijkheid naar individuele autonomie, maar ik ben er van overtuigd dat hierdoor een team-afhankelijkheid kan ontstaan op een ander niveau. Het is een, in feite onbewuste, overgave aan de eigen persoonlijke autoriteit, waardoor de mogelijkheid van acceptatie van formele autoriteit ontstaat. Het taakgerichte niveau, waarin autonoom denkende individuen gezamenlijk tot acceptatie kunnen komen van een taakafhankelijkheid, zal dan recht gaan doen aan de doelen van de school en aan de kwaliteiten van iedere medewerker afzonderlijk.

Een korte beschouwing over het opnemen van een rol en over chaos in de school.

Wanneer ik het heb over persoonlijke autoriteit en persoonlijk leiderschap in een schoolorganisatie spreek ik over de wijze waarop mensen een rol opnemen in de school. Bij het opnemen van een rol heb ik het o.a. over gedrag. Een rol op zichzelf is niet zichtbaar, maar wel het gedrag wat men vertoont. Het gedrag van de persoon toont de ideeën die in hem leven over het systeem waarin hij zich bevindt en over de relaties die er in dat systeem bestaan. De 'rol' is in die zin te definiëren als: de wijze waarop een persoon zijn gedrag vormgeeft op basis van zijn persoonlijke kijkwijze op de wereld, in relatie met zijn beeld van het systeem waarin hij zich bevindt.

Wanneer we er daarnaast van uitgaan dat een school op zichzelf een potentieel chaotische plaats is, waar voortdurend onverwachte zaken gebeuren, kan het zo zijn dat de verschillende aanwezigen in de school een verschillend idee hebben over de gemeenschappelijke taak van de school. Voor datgene wat zich in de school afspeelt zullen zij verschillende ideeën over oplossingsstrategieën hebben. De mate waarin deze ideeën verschillen of overeenstemmen, bepaalt de mate waarin de school als geheel, haar potentiële energie in kan zetten voor creatieve oplossingen van de problemen zoals zij zich hier voordoen. Wanneer de personen in de school gedeelde ideeën hebben over de rollen in de school en deze ideeën ook worden bevestigd door het getoonde gedrag, dan betekent dit, dat de personen in de school, leerkrachten en leerlingen, in staat zijn om samen te werken en gezamenlijk de primaire taak van de school te kunnen vervullen.

Het zo vaak genoemde appèl aan spiritualiteit in de vrije school komt dan pas echt tot zijn recht. Gezamenlijke spiritualiteit is niet iets wat je gericht kan zoeken, maar wat je op teamniveau pas vindt als je je gezamenlijk richt op de taak die voor je ligt.

Resumerend kan je stellen dat de impasse die momenteel in veel vrijescholen zichtbaar is, voort komt uit de veranderde sociale behoeften van de teamleden, de leerlingen en hun ouders in relatie met de veranderde eisen en dynamiek uit de omgeving. Eén niveau dieper liggen de vragen en uitdagingen over de waarden en overtuigingen die horen bij dit type onderwijs. Deze vragen kunnen alleen nieuwe invulling krijgen in een structuur waarin mensen in staat zijn tot open en fundamentele gedachtenuitwisseling. In de huidige situatie, waarin behoeften en vragen van de individuele teamleden niet gereguleerd worden door gemeenschappelijke normatieve verwachtingen, blijft de communicatie vaak op een defensief niveau. De groepsdynamische mechanismen: 'vechten en vluchten', 'coalities sluiten' en 'afhankelijk gedrag', zijn de verschijningsvormen van deze contraproductieve staat van 'zijn'.

Andere actieterreinen

Naast werken aan het transparant leiderschap, zijn voor de Vrije School vaak de volgende ontwikkelingsdoelen relevant:

- Werken aan een goede interne communicatie.
Hierover is voldoende gezegd; wanneer het geven van inhoudelijke feedback gekoppeld gaat worden aan doorvragen en afspraken maken die nagekomen worden ontstaat een vorm van communicatie die tot eren en ontwikkeling kan leiden. .
- Werken aan onderwijsinhoudelijke doelen.
Daar waar je een gezamenlijke taak wilt ontwikkelen, moet het ergens over gaan. Inhoudelijke ontwikkeling van een onderwijscomponent met relevantie voor alle betrokkenen is een belangrijk

instrument in een schoolontwikkelingsproces. Het didactisch management zal uiteindelijk de spil moeten zijn waar het in een school om gaat. Een projectgroep onder leiding van onderzoekster Annemieke Zwart heeft recent een meso-leerlijnenboek ontwikkeld met een didactisch model waarbij zelf-ontwerpen van lessen en methodegebruik op een vernieuwende wijze in evenwicht gebracht zijn. Dit zou een goed uitgangspunt kunnen zijn.

- Werken aan het actief innemen van een plaats in de lokale samenleving
De vrijescholen hebben vaak bewust een wat geïsoleerde plaats in de samenleving in willen nemen. Dit sluit vanuit hun traditionele perspectief aan bij hun ontwikkelingsdoelen. Echter de samenleving heeft zo veel te bieden wat buiten de capaciteit of de investeringsmogelijkheden van de school ligt dat het onverstandig is de uitdagingen die in de lijn van het vrijeschool onderwijs liggen niet op te pakken. Ik denk bijvoorbeeld aan kunstprojecten en sportprojecten. Maar ook PR om tot schoolgroei te komen en om beleidsmatig goede contacten met de lokale overheid te houden behoort tot de taken van een school die in de samenleving staat. Daarnaast heeft de vrijeschool ook aan de samenleving veel te bieden. Bijvoorbeeld cursussen voor de wijk, voor andere scholen en samenwerkingsprojecten met onderwijsbegeleidingsdiensten van het reguliere onderwijs zijn denkbare opties.

College of Team

Een aspect dat hier nog bij komt kijken is de discussie over de benaming van het lerarencorps. Traditioneel heet dit het 'College'. 'Van Dale' spreekt over een groep met gemeenschappelijke bedoelingen of belangen en over een 'bestuurslichaam'. Wat betreft de traditionele betekenis van het College als bestuurslichaam worstelt het college in de vrijeschool in de praktijk meer het de dynamiek van 'macht' dan met de dynamiek van 'autoriteit'. Van oudsher worden in 'het college' de pedagogische aspecten van de school besproken. De kinderbespreking maakt daar een belangrijk deel van uit; een soms uiterst spiritueel en betrokken kader waarin de leraren vanuit hun pedagogische verantwoordelijkheid en inzichten datgene delen wat een leerling of klas beweegt. Maar een groep heeft per definitie nooit gemeenschappelijke bedoelingen is mijn ervaring en de illusie dat dit zo is, maakt het open verkennen van tegenstellingen tot een hachelijk proces. Juist het delen van tegenstellingen leidt tot inzicht, onderling respect en creativiteit. En dit is wat de getransformeerde Vrije School nodig heeft. Communicatie op basis van ontmoeting en persoonlijke autoriteit niet gestoeld op 'macht'. Naast die persoonlijke autoriteit heb je sociale autoriteit nodig. Dit is niet iets wat je hebt, maar waarover je onderhandelt en het vervolgens krijgt toebedeeld. Dit in tegenstelling tot 'macht', wat éénrichtingsdynamiek impliceert.

Wanneer de teamleden vanuit hun eigen autoriteit spreken en hun bekommernissen delen, komen zij op team-niveau tot een bewuste en professionele inter-afhankelijkheid. Deze relatie van mens tot mens op leraarsniveau zal een stevige basis moeten worden voor de pedagogische groei van de leerlingen naar 'vrije mensen' zoals de vrijeschool als doel heeft. Autonomie en afhankelijkheid zijn twee zijden van dezelfde medaille. Mits goed be-geleid door een deskundige schoolleider, zal het leren op alle niveau's in de Vrije School als een spannende reis plaats kunnen gaan vinden. Het college is dan een team geworden dat door goede leiding een gezamenlijke stem krijgt. De 'macht' moet men loslaten om 'autoriteit' te winnen.

Daarmee wordt mijns inziens werkelijk recht gedaan aan Rudolf Steiner's motto van de sociale ethiek;

*Slechts dit is heilzaam, indien
in de spiegel van de mensenziel,
de hele gemeenschap zichtbaar wordt;
en in de gemeenschap
de kracht van de enkeling leeft.*

Joost Levy ©
p.r.o. Consult
19-4-2003