

ko | lo
= bo

onderwijs begeleiding

SCHOOLWERKPLANONTWIKKELING: HET BINNENSTE NAAR BUITEN

De medewerkers van het Advies- en Begeleidingscentrum te Amsterdam hebben contacten met scholen over schoolwerkplanontwikkeling.

In dit artikel beschrijft Teun van der Steeg hoe ze hun begeleiding van schoolteams vooral richten op het bewust maken van onderwijsopvattingen. Vanuit die opvattingen wordt gekeken naar het dagelijks handelen in de praktijk.

Een groot aantal praktische problemen die gelden voor het ontwikkelen van een schoolwerkplan voor de nieuwe basisschool komt daarbij aan de orde.

Zit u verlegen om een gespreksonderwerp voor een groep mensen die bij het basisonderwijs betrokken zijn? Het woord 'schoolwerkplan' staat garant voor velerlei reacties. U kunt afkeer verwachten en enthousiasme, een uiteenzetting of een hardgrondig zwijgen. Sinds de concept-wet voor het basisonderwijs 'het schoolwerkplan' noemde, vlogen de pennen over het papier, ra-telden de schrijfmachines, kwamen allerlei ton-gen los en bleven sommige monden goed geslo-ten. Niet dat al die reacties over hetzelfde gingen al hadden ze dezelfde aanleiding. Het begrip 'schoolwerkplan' is na meer dan vijf jaar discussie en ervaring nog de vlag voor allerlei soorten la-ding.

Met het werken aan schoolwerkplannen houden zich op het ogenblik velerlei organisaties en men-sen bezig: kleuterleidsters, onderwijzers, leer-krachten aan pedagogische academies en kleuter-opleidingen, schoolbesturen en hun ambtenaren, onderwijsbegeleiders, ouders en oudercommis-

sies, medewerkers aan landelijke pedagogische centra, inspecteurs van het onderwijs, ambtena-ren in provinciale en rijksinstanties enz. Waar-schijnlijk zijn er even zovele benaderingen als ca-tegorieën van werkers aan een schoolwerkplan.

Is de wet zo onduidelijk?

In de wet op het basisonderwijs staat onder arti-kel 12 samengevat het volgende:

- 1 Het onderwijs wordt gegeven volgens een werkplan dat een overzicht geeft van de organisa-tie en de inhoud van het onderwijs. Daarbij wordt er van uit gegaan dat de leerlingen in beginsel binnen een tijdvak van acht aaneenslui-tende jaren de school kunnen doorlopen.
- 2 Het schoolwerkplan vermeldt tenminste: de leer- en ontwikkelingsdoelen van de school; de leerstofkeuze; de didactische werkvormen; de voorzieningen voor leerlingen die belemmeringen ondervinden in hun leer- en ontwikkelingsproces;

de schoolorganisatie; de controle op de organisatie en de resultaten van het onderwijsleerproces; de beoordeling van en rapportage over leerlingen; de wijze waarop het contact met de ouders wordt onderhouden.

3 Voorts worden schooltijden, vakanties en andere vrije dagen vermeld.

4 Betrekkingen met instituten waarmee de school contact heeft.

5 Het schoolwerkplan wordt uitgewerkt in werkschema's, waarin een activiteitenplan voor de leerlingen en de taken van het onderwijzend personeel wordt opgenomen.

Gelukkig is er de ruimte voor interpretatie van de wet, de mogelijkheid om op verschillende manieren vorm te geven aan de eigen basisschool. Afhankelijk van de visie van bestuur, leerkrachten en ouders. Ook de inbreng van de leerlingen en buurtbewoners kan daarbij een rol spelen.

Er moet in het schoolwerkplan te vinden zijn hoe al die mensen de taak van de school zien.

Bijvoorbeeld: 'Deze school ziet het als taak om de kinderen zoveel mogelijk kansen om te leren te geven. Daarbij willen wij inspelen op de veelzijdigheid en de interesses van de opgroeiende mensen, die kinderen zijn. Wij willen dat een kind op onze school veel kennis en vaardigheden kan opdoen. Maar daarnaast willen we aandacht geven aan de vormingsgebieden: de sociale vorming, de emotionele vorming, de waarden-opvoeding, de muzische vorming en het bewegingsonderwijs.' (Citaat uit het begin van een schoolwerkplan.)

Het schoolwerkplan bekent kleur, geeft de identiteit aan.

Functies van een schoolwerkplan

Door het spelwerkplan van de kleuterschool en het leerplan van de lagere school samen te voegen ontstaat nog geen schoolwerkplan. Meestal omvat het leerplan de verdeling van de leerstof van de vakken, de schooltijden, de vakanties en de samenstelling van de urentabellen en de roosters. Het spelwerkplan geeft in grote lijnen de activiteiten aan waarmee binnen de kleuterschool gewerkt wordt. Bij beide ligt het accent op het feit dat elke kleuter- en lagere school over zo'n document moet beschikken omdat het wettelijk voorgeschreven is.

Het is de bedoeling dat een schoolwerkplan het

resultaat is van een ontwikkelingsproces dat het schoolteam, en de andere betrokkenen, bij de school doorlopen. In dit plan moeten de betrokkenen hun inbreng terugvinden, zodat zij dit plan ook werkelijk beleven als iets wat de stand van zaken in de school getrouw weerspiegelt en aan de ontwikkeling ervan richting geeft. Het is dus het produkt van de gesprekken over de praktijk van het werken in de school en de visie op de ontwikkeling ervan.

Dan betekent schoolwerkplanontwikkeling het verrichten van werk waarbij sprake is van zowel een proces als een produkt, die bijeen horen. Aan beide aspecten van het schoolwerkplan worden verschillende functies ontleend:

- 1 het stimuleert het overleg tussen alle betrokkenen bij de school;
- 2 het bevordert de bewustwording, de bezinning en de (nieuwe) keuzebepaling t.a.v. het onderwijsgebeuren;
- 3 het leidt tot ordening en afstemming van allerlei activiteiten op elkaar;
- 4 het geeft voorlichting aan ouders, nieuwe leerkrachten, vervolgscholen, welzijnsinstellingen in de buurt, de onderwijsbegeleidingsdienst en het geeft een verantwoording aan de ouders, het schoolbestuur en de inspectie;
- 5 het is een leidraad voor het pedagogisch-didactisch handelen in de school;
- 6 het is een hulpmiddel bij het kiezen en inwerken van nieuwe personeelsleden;
- 7 het geeft in een planning en draaiboek een activiteitenplan weer.

Een schoolwerkplan is dus meer dan de samenvoeging van een aantal deelleerplannen voor de vakken. Een schoolwerkplan moet de grote lijn in het geheel aangeven waarin de delen hun plaats kunnen krijgen.

Een begeleidingswijze met onderwijsgegenden ontwikkeld

Het zal u duidelijk zijn dat het een zware opgave is om aan schoolwerkplanontwikkeling te werken. Allerlei vanzelfsprekendheden in de school kunnen nu ter discussie komen te staan.

Er wordt niet meer alleen geëist dat de leerkracht het werk met de klas goed laat verlopen, maar ook dat het team (en de andere betrokkenen) overeenstemming vinden over hoe dat werk dient te verlopen. Overleg moet plaatsvinden, beslissingen moeten worden genomen, de praktijk van het

werken in de klassen moet worden besproken, teksten moeten worden geschreven, een visie moet worden ontwikkeld en niet in het minst: 'het verborgen schoolwerkplan' moet ter sprake kunnen komen.

Schoolwerkplanontwikkeling is in zekere zin een nieuwe activiteit. Maar wil het plan echt structuur geven aan en een perspectief bieden voor de leef- en werkgemeenschap die de eigen school is, dan moet het plan daarbij aansluiten.

Elke school loopt over van de (veelal) verborgen gegevens voor een schoolwerkplan: het gebouw is op een bepaalde manier aangekleed, de leerkrachten gaan op een bepaalde manier met elkaar om, de methodes worden door iedere leerkracht op een bepaalde manier geïnterpreteerd, er wordt op een bepaalde manier met groepen, klassen en individuele kinderen gewerkt, er worden bepaalde eisen aan de kinderen gesteld, de contacten met de ouders en de buurt worden op een bepaalde manier onderhouden, enz.

De totaliteit van deze genoemde gegevens, die vaak sterk met elkaar samenhangen, kunnen het 'verborgen' plan genoemd worden. Dit verborgen plan geeft eigenlijk aan hoe de identiteit van een school wordt waargemaakt. Die wordt niet zozeer bepaald door het officiële etiket dat op de school geplakt is, maar door het totale gebeuren, het handelen, het doen en laten van leerkrachten, leerlingen en anderen. Via het 'verborgen' plan wordt grote invloed uitgeoefend op de kinderen. Daarom is het nodig dat dit opgelegd wordt bij de schoolwerkplanbesprekingen. Pas dan kan van een ontwikkeling vanuit de praktijk sprake zijn.

In ons SWPO-werk met schoolteams (waarover op de volgende bladzijden meer) geven we allereerst aandacht aan de volgende afspraak. Door middel van een open inventarisatie kan iedere betrokkene vragen en opmerkingen over het verborgen schoolwerkplan naar voren brengen. Deze worden gerubriceerd en daarna successievelijk besproken. Het zou te ver voeren de methodiek daarvan uitvoerig te behandelen. Voorwaarde is dat ieder in de besprekingen rustig de gelegenheid krijgt om op de vragen en opmerkingen in te gaan. Het gaat daarbij om samen een beeld te krijgen van de school zoals die is; het gaat er zeker niet om deze oriënterende besprekingen met veranderingsbesluiten af te ronden. Daarvoor is een breder kader nodig.

Op voorstel van B&W van de Gemeente Amster-

dam, stelde het bestuur van de onderwijsbegeleidingsdienst ABC in 1976 een commissie samen uit vertegenwoordigers van alle Amsterdamse schoolbesturen en het ABC-bestuur. De commissie had als opdracht zich bezig te houden met leerplan- en schoolwerkplanontwikkeling in de breedste zin van deze begrippen. De commissie heeft een werkgroep van vertegenwoordigers uit het kleuter- en lager onderwijs samengesteld die zich, met twee ABC-medewerkers, bezig hielden met de vraag: 'Aan welke voorwaarden moet voldaan zijn, willen scholen een schoolwerkplan tot stand brengen en hoe kan de begeleiding daarin behulpzaam zijn?' (ABC betekent: Advies- en Begeleidings Centrum.)

Deze werkgroep kwam na een tiental bijeenkomsten tot een advies. We citeren enkele gedeeltes daaruit.

'Was de leerplanontwikkeling er vooral één die geïnitieerd en gecontroleerd werd "van bovenaf", bij schoolwerkplanontwikkeling dient een zwaarder accent te liggen op de invulling van "onderop". Schoolwerkplanontwikkeling benadrukt immers de eigen identiteit van iedere school. Het gaat erom dat het schoolteam gezamenlijk (met ouders en bestuur) op weg gaat, zich bezint op eigen doen en laten en vanuit die bezinning gaat werken aan een pedagogisch plan. Het werkplan is dan de neerslag van een vernieuwingsproces, dat het team (met de andere betrokkenen) door maakt. Dit ontwikkelingsproces van het schoolwerkplan is belangrijker dan het plan zelf omdat alle betrokkenen de gelegenheid krijgen in dit proces te groeien en te veranderen.'

Uit een ander citaat mag blijken welke invalshoek de werkgroep voor schoolwerkplanontwikkeling koos:

'In bijna elk schoolwerkplanschema komt weldra de opdracht "geef de doelstelling aan van ...". Daarmee wordt de valkuil voor een louter theoretische discussie geopend. De doelstellingsvraag brengt de onderwijskracht gemakkelijk in een onderwijskundige discussie waarvan het grote aantal noodzakelijke woorden en de zin ervan voor de praktijk vaak als niet met elkaar in overeenstemming gevoeld worden.

Het referentiekader voor de onderwijskracht in de kleuter- en lagere school wordt veel minder bepaald door doelstellingen dan bijvoorbeeld door:

- het milieu van de leerlingen
- contacten met de ouders en de mate waarin de

- ouders bij de school betrokken zijn
- het verloop van het werken in de groepen
- de wijze waarop de teamleden al dan niet samenwerken.

Voor het verkrijgen van een perspectief is het stellen van doelen of aangeven van een richting een voorwaarde. Maar er zijn andere voorwaarden waaraan eerder moet worden voldaan, zoals het overzien, bespreken en beschrijven van het gebeuren in de eigen school.'

In samenwerking met de werkgroep ontwikkelden de ABC-medewerkers een werkwijze om te komen tot de basis voor een schoolwerkplan, die daarna in een veertigtal scholen werd uitgevoerd.

De werkwijze om te komen tot een 'uitgangspuntenstuk'

In een achttal bijeenkomsten met het gehele schoolteam wordt de basis voor het schoolwerkplan gelegd. Als, na onderling overleg, de school dit wenselijk acht, kunnen bij deze bijeenkomsten ook een vertegenwoordiging van de ouders en van het bevoegd gezag aanwezig zijn. De acht bijeenkomsten zijn ruwweg onder te verdelen in vier fasen. De eerste fase is die van de inventarisatie en de uitwisselingen. Het gaat er dan om met elkaar in gesprek te raken om als het ware een antwoord te vinden op de vraag: 'Hoe verloopt de praktijk van het werken op de school op dit moment? Welke activiteiten zijn voldoende duidelijk, waar liggen knelpunten?' (het verborgen schoolwerkplan).

In de tweede fase wordt gezocht naar de uitgangspunten die achter de praktijk van het werken liggen. Er kan gebruik gemaakt worden van dagverslagen, observaties, teksten over onderwijsopvattingen, ervaringen in het werken met kinderen enz. Het gaat erom dat betrokkenen voldoende de gelegenheid krijgen om hun ideeën over het werken met kinderen, en hun vragen erbij, naar voren te brengen. Het is niet de fase van het besluiten nemen maar het aftasten van elkaars standpunten, opvattingen en vragen. Vaak kunnen niet alle genoemde knelpunten doorgesproken worden. Het gaat om het vinden van een aantal hoofdlijnen waarlangs de school zich zou kunnen ontwikkelen. Die hoofdlijnen betreffen dan bijvoorbeeld de taak van de basisschool, de aansluiting kleuter-/lagere school, pedagogische omgang, de werkwijzen, het contact met de ou-

ders. In de derde fase wordt gezocht naar consensus op de belangrijkste punten. De kortste fase is de vierde waar in een plan van gekozen prioriteiten en activiteiten wordt opgesteld. De bijeenkomsten verschillen onderling nogal van karakter. Zij kunnen informatief zijn, maar het kan ook gaan om uitwisseling, oefening in vaardigheden in het werken als team, bezinning of vormen van onderhandeling en overleg. De werkelijke besluitvorming vindt pas plaats in de laatste twee bijeenkomsten. Daarvoor is gewerkt aan het bereiken van consensus.

Hoewel alle teamleden (en de andere betrokkenen) bij de bijeenkomsten aanwezig zijn, wil dat niet zeggen dat men voortdurend als groep om de tafel zit. Er worden nogal verschillende werkvormen gehanteerd: binnen-/buiten kringgesprekken, overleggroepen die samengesteld zijn uit de verschillende geledingen van de school, uitwisselingsgroepjes, onderhandelingsgroepjes om een gemeenschappelijke besluitvorming voor te bereiden, gesprekken met informanten 'van buiten', individuele voorbereiding van bijvoorbeeld observaties etc. Tussen de bijeenkomsten door krijgen de deelnemers regelmatig wat 'huiswerk', zoals bijvoorbeeld het maken van dagverslagen of het geven van hun kijk op de kinderen in deze bepaalde school. Voor elke bijeenkomst vindt een overleg plaats van een afvaardiging van het schoolteam met de twee schoolbegeleiders. Daarmee wordt bevorderd dat de onderwijsgevenden kunnen functioneren in een zelf gekozen onderwijs-ontwikkelingsproces.

Bij deze werkwijze wordt uitgegaan van de volgende uitgangspunten:

- Kernprobleem bij de ontwikkeling van de basisschool is niet het verstrekken van doelmatige technische informatie, maar de verandering van attitudes, vaardigheden, waarden, normen en sociale relaties.
- De onderwijsgevenden van een basisschool vormen een team en zijn als zodanig verantwoordelijk voor de vorming van hun kinderen.
- Steeds opnieuw mag gevraagd worden naar de zin van de opvattingen en (vaak niet bewuste) normen voor het dagelijks handelen in de praktijk. Het betekent eerst en vooral het ter discussie stellen en kritisch bevragen van het onderwijsgedrag. Op welke mens- en maatschappijopvattingen, op welke impliciete waarden en vooroordelen berust het?

d Dit vraagt van de onderwijsgeevenden de bereidheid om de eigen praktijk van werken ter sprake te brengen en tot het kritisch bespreken ervan, de instelling om te accepteren dat binnen een schoolteam verschillende onderwijsopvattingen kunnen leven en de wil om gezamenlijk tot overeenstemming te komen.

Wellicht kan hieruit voor de lezer de vraag naar voren komen: 'leidt dit niet tot geweldige verschillen van inzicht en conflicten?'

Natuurlijk kwamen we legio tegenstellingen in schoolteams tegen. Naarmate het gesprek echter dichter bij de onderwijspraktijk bleef, waren deze beter te hanteren. Een abstracte doelstellingsdiscussie kan tot grote verschillen leiden. Als deze wordt teruggebracht naar de consequenties voor het werken met de kinderen, was er altijd overeenstemming te bereiken. Al was het maar een afspraak om eerst met bepaalde nieuwe werkvormen gezamenlijk ervaringen op te doen.

Door bijeenkomsten heen wordt gewerkt naar een eenheid van pedagogisch-didactische opvattingen en handelen. Daarop moeten de betrokkenen bij de ontwikkeling van de school elkaar in de toekomst kunnen aanspreken.

Het tempo waarin de scholen werken is niet gelijk. De ene school is inderdaad zover dat na een achttal bijeenkomsten een gemeenschappelijk uitgangspuntenstuk is vastgesteld. Maar een andere school heeft daar soms veertien bijeenkomsten voor nodig. Dit kan te maken hebben met het feit dat bij de bijeenkomsten al langer aanwezig zijnde samenwerkingsproblematiek naar voren komt.

De serie bijeenkomsten wordt afgesloten met een uitgangspuntenstuk (en een activiteitenplan) waarin de grote lijnen voor de ontwikkeling van de school beschreven staat. Daarin zijn vermeld:

- a hoe zien wij de taak van de basisschool in grote lijnen?
- b wat zullen de kinderen op deze school dus vooral moeten leren?
- c welke werkwijzen willen we daarom vooral toepassen?
- d hoe worden de resultaten van het werk verslagen en gerapporteerd?
- e op welke wijze wil het schoolteam daarin samenwerken?
- f hoe vinden de contacten met de ouders plaats?
- g hoe zien wij de aansluiting van de kleuter- en

lagere school in dit verband?

- h hoe zien wij de functie van het schoolgebouw en de leeromgeving van de kinderen?

Deze wijze van elkaar aanspreken vraagt een intensieve omgang met elkaar. Het betekent het onder ogen durven zien van de problemen waarmee de school worstelt en er op een bewust niveau aan proberen te werken. Het komen tot een uitgangspuntenstuk is een bewustwordingsproces dat wellicht in een half jaar kan worden afgerond, maar daarmee is de ontwikkeling eigenlijk pas in gang gezet. Het uitwerken van de gekozen prioriteiten (bijvoorbeeld: eenheid in de vorm van rapportage, differentiatie in het rekenonderwijs, het hanteren van kringgesprekken) kan leiden tot stukken tekst die toegevoegd kunnen worden aan het uitgangspuntenstuk. Zo kan met de cyclus bezinning, plannen maken, plannen uitvoeren, evaluatie en bijsturing, schriftelijke neerslag en toevoeging aan het uitgangspuntenstuk, het schoolwerkplan groeien. Ondersteuning of begeleiding zal hierbij veelal nodig zijn.

Een kader voor het taalonderwijs

Op verschillende manieren geeft het uitgangspuntenstuk steun aan de ontwikkeling van het taalonderwijs in de school.

In de eerste plaats heeft het schoolteam (en de anderen) zich geoefend om vanuit de praktijk, en vanuit het verborgen (taal-)werkplan te komen tot overeenstemming en afspraken.

Verder zijn er de keuzen in te vinden die voor het taalonderwijs verfijnd kunnen worden: hoe gedifferentieerd wil deze school werken? In hoeverre wordt er uitgegaan van de interesse van kinderen? Welke plaats hebben de methodes? Wat moet er van kinderen vooral verslagen en gerapporteerd worden? Hoe belangrijk zijn de buitenschoolse ervaringen van kinderen?

De uitspraken daarover geven het kader aan voor de ontwikkeling van taalonderwijs.

In de praktijk leidde dit ertoe dat de ene school een handleiding had bij de keuze voor een nieuwe methode, terwijl de andere zich er op kon baseren bij het zoeken naar een werkwijze waarbij de taalmethode een minder centrale rol zou kunnen spelen.

Wordt de basisschool een achtjarige lagere school?

Bij veel kleuterleidsters bestaat de angst dat de eigenheid van de kleuterschool zal verdwijnen bij het ontstaan van de basisschool: In het gemeenschappelijk teamoverleg is de lagere school qua aantal vrijwel altijd in de meerderheid. De ontwikkeling van de lagere school wordt bepaald door de Lager Onderwijswet uit 1920, die sterk leerstofgericht is. De van oudsher meer klassikale aanpak van de lagere school is tegenstrijdig aan het werken met groepen zoals dit zich in de kleuterschool ontwikkeld heeft. De eisen die het voortgezet onderwijs stelt betekenen voor de lagere-schoolleerkrachten vaak een druk om de kinderen tot zo hoog mogelijke cognitieve leerpresetaties te brengen. Terwijl de kleuterschool in haar werkwijze veel meer geneigd is het kind alleen activiteiten te laten verrichten 'waar het aan toe is'. De ouders verwachten van de lagere school veelal dat die hun kinderen goed cognitief voorbereidt op het voortgezet onderwijs, de kleuterschool wordt nog meer gezien als een verblijfplaats om op speelse wijze met allerlei materialen bezig te zijn.

In de scholen waarmee de hiervoor beschreven werkwijze werd uitgevoerd, was vaak een situatie waarin deze verschillen geconstateerd waren. In enkele gevallen, waarin de onderbouw van de lagere school had gekozen voor meer kindgericht werken, waren de verschillen enigszins overbrugd. Maar bijna nooit hadden ze geleid tot wezenlijke gesprekken waarbij het gezamenlijke team een gemeenschappelijke kijk op onderwijs ontwikkelde. In de schoolwerkplanbijeenkomsten konden de voor- en nadelen van de verschillende werkwijzen besproken worden. Het was verrassend om te zien hoe actief de kleuterschoolleiders zich weerden. Zij spraken gemakkelijker over hun praktijk van werken en brachten in het algemeen vrijer hun uitgangspunten naar voren. Dit leidde niet tot het verdwijnen van de eigenheid van de kleuterschool, maar veeleer tot het omgekeerde. Veel onderwijsgeevenden in het lager onderwijs voelen er wel voor meer vanuit de kinderen en minder vanuit de leerstof te werken. De kleuterschool kent deze werkwijze al langere tijd. Daardoor konden de kleuterleidsters actief meedelen en hulp verlenen bij de keuze voor meer kindgerichte werkvormen op de lagere school. Belangrijk was dat de schoolteams in de eerste

plaats actief leerden omgaan met het gegeven dat er verschillende opvattingen binnen een team kunnen leven. En dit op een manier, waarbij er ruimte is voor het toelichten van opvattingen. Het tweede belangrijke gegeven in dit verband is de ervaring dat visie-gesprekken altijd zoveel mogelijk gekoppeld moeten worden aan de praktijk van het werken in de groepen. Visie-gesprekken met een louter ideologisch karakter leiden gemakkelijker tot harde tegenstellingen, waarvan het maar de vraag is in hoeverre zij geënt zijn op de schoolwerkelijkheid. Het ging dus om de vraag: 'Wat betekent jouw opvatting voor de praktijk van je groep?' en 'Hoe vind je op het ogenblik in jouw praktijk van werken die opvatting terug?'. Er moet in een schoolteam de bereidheid zijn om deze ontmoeting met elkaar aan te gaan.

De bereidheid om in de kleuterschool te accepteren dat de lagere school een andere historie heeft en andersom. In de praktijk leidde het ertoe dat kleuterleidsters met bovenbouw-leerkrachten werkvormen ontwikkelden voor de hogere leerjaren die meer uitgingen van de interesse van kinderen dan voorheen. Als een gezamenlijk schoolteam bij de schoolwerkplanbesprekingen tot een werkelijke integratie wil komen, kan dit leiden tot het doorvoeren van de arbeid-naar keuze-werkvormen tot in de hoogste leerjaren.

Als er voor alle betrokkenen in de schoolwerkplanbesprekingen voldoende duidelijkheid is over de spanning tussen de school-werkelijkheid enerzijds en enige consensus over de gezamenlijke nieuwe uitgangspunten anderzijds, dan wordt nog wel eens gebruik gemaakt van de volgende werkwijze. Elk teamlid omschrijft, aan de hand van de besprekingen tot dat moment, zijn of haar visie op de gewenste toekomst van de eigen school in de komende jaren. Uit het geheel van individuele bijdragen is dan goed af te leiden waar de teamleden hun prioriteit leggen bij de verdere ontwikkeling van de school. Hierna kunnen de teksten, na gezamenlijke bespreking, door een kleinere groep uit het team tot een gemeenschappelijk perspectief worden samengesteld. De ervaring leerde dat hieruit niet moeilijk gemeenschappelijke prioriteiten te stellen zijn, die in een activiteitenplan omgezet kunnen worden.

Als de kleuterschool-leerkrachten voldoende de ruimte krijgen en zich voldoende inzetten zullen de sporen daarvan in de basisschool te vinden

zijn. De Wet op het Basisonderwijs spreekt immers van een continue ontwikkeling van kinderen.

Van hoofd en hoofdleidster naar schoolleidend duo

Eén van de conclusies na het werken met veertig schoolkoppels was dat de positie van schoolleiders buitengewoon moeilijk is. Een citaat uit een verslag over het schoolwerkplanwerk:

‘Het werd duidelijk dat de bekwaamheden die nodig zijn om de vaak jonge schoolteams evenwichtig te kunnen leiden, bij schoolleiders te weinig ontwikkeld zijn. Ze hebben daartoe ook geen opleiding gehad. De eisen die in deze tijd aan schoolleiders worden gesteld, zijn duidelijk meer en veel omvattender dan die aan de schoolleiders van oudsher konden worden gesteld. Er zijn nog nauwelijks voorzieningen getroffen om dit probleem aan te pakken. We hebben dit als een ernstige situatie gesignaleerd, waarnemend hoeveel schoolleiders op de rand van hun kunnen bezig zijn, of door ondeskundig handelen in conflicten betrokken raakten.’

Deze conclusie leidde tot de opzet van de workshop ‘directies in het basisonderwijs’, in een samenwerking tussen de onderwijsbegeleidingsdienst ABC, het samenwerkingsverband confessionele opleidingsscholen voor onderwijsgeven- den te Amsterdam e.o. en de Volkshogeschool te Bergen. De workshop is opgezet als een langdu- rend proces. De eerste bespreking vond plaats in november 1980, de afronding zal plaatsvinden in januari 1982. In de opzet wordt er vanuit gegaan dat het hoofd en de hoofdleidster samen een schoolleidend duo kunnen worden, waarbij zij gebruik kunnen maken van elkaars capaciteiten.

Het is dus niet zo dat er automatisch vanuit ge- gaan wordt dat het hoofd van de lagere school de directeur van de basisschool zal zijn, terwijl de hoofdleidster een soort adjunct zal worden.

De opzet van de workshop geeft de mogelijkheid allerlei aspecten van het schoolleider zijn aan bod te laten komen. Daarvoor is vaak een analyse no- dig van de wijze waarop de taak vervuld wordt. Zo kunnen organisatieproblemen, tijdsindeling en prioriteitenkeuze de aandacht krijgen.

Daarnaast heeft de schoolleider van een basis- school allerlei leiderschapsfuncties te verrichten: als teamleider, als voorzitter, als begeleider, als inwerker, als pedagogisch leider etc. Hierop wordt uitvoerig ingegaan. Opvallend is dat door de democratisering de ‘functie leiding’ in veel scholen niet meer alleen bij de schoolleider mag liggen, maar dat er nog geen nieuw patroon van samenwerking ontwikkeld is waardoor deze func- tie op een andere wijze wordt verricht. De rollen zijn wel veranderd, de schoolleider is geen hoofd meer, maar er is nog geen nieuwe keus voor in de plaats gekomen: Wie bewaakt de voortgang, wie neemt initiatieven, wie zet de grote lijn uit?

Gedurende de workshop is er een verandering waar te nemen in de positie die de hoofdleidster van de kleuterschool en het hoofd van de lagere school in het schoolteam innemen. Deze ontwik- kelt zich van twee schoolleiders van teams die min of meer samenwerken, naar een schoollei- ders-duo voor het basisschoolteam.

De hiervoor beschreven aanpak van schoolwerk- planontwikkeling richt zich op één gemeenschap- pelijke basis school-zijn, neergeslagen in het uit- gangspuntenstuk.