

Historie zeggenschap en wetsvoorstel vereniging in het openbaar onderwijs

Gevraagd is iets te zeggen over 2 aspecten:

1. Hoe is het met de zeggenschap van de leraar de laatste decennia gegaan, die ertoe heeft geleid dat hij/zij kennelijk niet meer aan zet is.
2. Een wetsvoorstel “vereniging” in het openbaar onderwijs, die bedoeld is om in het openbaar onderwijs hetzelfde mogelijk te maken, dat met name in het alg. bijzonder onderwijs als bestuursvorm al ingeburgerd is, maar wellicht ook daar het onderwijspersoneel als actor meer in beeld moet gaan brengen.

Ik heb van de organisatoren 10 minuten gekregen om er iets over te zeggen en zal daarom volstaan met een korte schets waarvan ik hoop, dat beide aspecten voldoende worden aangestipt om te dienen als bijdrage aan een situatie waarbij de leraar weer aanzet moet komen.

Daarvoor is m.i. het op een rijtje zetten van relevante zaken gegeven de korte tijdspanne de enige manier, te beginnen met 1968 en de fil als het ware versneld te laten lopen.

Rond onderwijs

1. Het basisprobleem van onderwijsbeleid in relatie tot eigenaarschap op de werkvloer is dat onderwijs vanwege haar vormingsmogelijkheden zich sterk leent voor socialisatiepolitiek. Derhalve dreigt onderwijs, wanneer onvoldoende is geborgd dat het onderwijs zichzelf kan ontwikkelen, onderhevig te zijn aan wisselende politieke ambities die over het onderwijs worden uitgerold door wisselende bondgenootschappen. Dit terwijl het uiteindelijk wel gedragen en uitgevoerd moet worden door mensen die verantwoordelijk zijn voor het primaire proces.
2. Een sterke impuls kreeg dit socialisatiedoel met de Grondgedachte van de Mammoetwet, namelijk dat bestaande schoolstructuren (Thorbecke - wetgeving 19e eeuw) belemmerend zijn voor de maatschappelijke doorstroming van grote groepen in onze samenleving. Met die veronderstelling als uitgangspunt is men gaan sleutelen aan het onderwijs, zowel in structuren als in vakinhoudelijke en pedagogisch didactische aanpak met als maatschappelijk doel de samenleving maakbaar te maken via het onderwijs.
3. Op basis van die “pedagogische” tendens in PO en VO wordt in de jaren ‘ 80 basisonderwijs ingevoerd, aansluitend begin jaren ‘ 90 de Basisvorming en eind jaren ‘ 90 Tweede Fase VO met Studiehuis. Deze pedagogische vernieuwingen zijn dus niet van onderop ontstaan en ontwikkeld, in zoverre veldvertegenwoordigers wat hadden in te brengen ging dit om beperkte aanpassingen op al vast liggende blauwdrukken
4. Een andere meer subtiele ontwikkeling is die rond het lesmateriaal. Dit is steeds completer geworden met werkboeken voor een heel jaar. Hierdoor neemt een natuurlijke noodzaak om het eigen vak te onderhouden af omdat het overzicht over de leerdoelen incl. leermateriaal door het lesmateriaal wordt overgenomen, en dreigt de leerkracht uitvoerder te worden van leer en werkboek. ICT dreigt daarin voor veel leerkrachten een nog verdere uitholling van hun vak te betekenen, ofschoon ict als middel tot ontsluiting van kennis juist ook demogelijkheden biedt voor ik om leren weer vanuit doelen irt inzet van middelen te kunnen arrangeren.

5. Een focus op opbrengsten en het volgen van leerontwikkeling is vanuit een vrij perspectief voor leerkrachten om hun eigen werken te verbeteren niet ver af van een professional. Maar vanuit de geschetste historie voelt de leerkracht zich vaak niet meer een professional en wordt dit als een verdere inperking van de eigen professie ervaren.

Over Medezeggenschap

6. Rond 1980. De maatschappelijke trend uit de democratiseringsbeweging om “alle betrokkenen” te laten mee praten over het onderwijs vindt op schoolniveau zijn neerslag in de WMO 1982, (herzien in 1992 en 2007). Opvallend: niet meer de teams in de scholen vullen met elkaar de onderwijshouden binnen de wettelijke kaders in, maar “onderwijs” wordt het domein van de geledingen docenten, ouders (en in het VO – leerlingen)
7. Hoogste orgaan is daardoor niet meer de lerarenvergadering/teamvergadering, maar een MR, die m.n. formele onderwerpen bespreekt en budgetten gaat vaststellen. De ene hand weet daardoor vaak niet wat de andere doet en geeft bij onderwijspersoneel dat niet bij de MR betrokken het gevoel van vrijblijvendheid. Sectie- en bouwvergaderingen worden wel gehouden, maar zijn vaak geen essentieel onderdeel meer van het schoolwerk, omdat immers de MR het laatste woord heeft.
8. Aan de andere kant kwam men op de centrale sturingsgedachte in de jaren '80 gedeeltelijk op terug. Niet meer centraal beleid, maar op maat, dichter bij de consument door onder meer decentralisatie. In het Schevenings Beraad Bestuurlijke Vernieuwing (SBBV) wordt onderwijsbeleid gedecentraliseerd naar de scholen. Die worden “autonoom”. Door hoe het onderwijs georganiseerd is komt de beleving van autonomie bij het schoolbestuur te liggen of die van de gemandateerde schoolleider. Leerkrachten ervaren dit minder/weinig.
9. Decentralisatie heeft gecombineerd met de bekostigingssystematiek van lumpsum nog een ander effect. In het kielzog van HBO en BVE wordt in VO en momenteel ook in PO de bestuurlijke schaalvergroting een feit. Dit leidt tot een hiërarchisering in de scholen, waardoor de centrale rol van het onderwijspersoneel als besluitvormende groep inzake het onderwijsproces en wat daarmee samenhangt in de scholen verder vermindert. Bovendien moeten de nieuwe “leidinggevende en coördinerende functies” wel worden gefinancierd uit het schoolbudget wat tot een verdere scherpstelling van financiële inzetbaarheid van onderwijspersoneel leidt.
10. Bijkomend effect is dat de directeur in een heel andere positie en rol komt te verkeren en van pedagogisch leider van zijn team opschuift in de richting van “werkgeverschap” door de juridisering van de verhoudingen via de mr. In de praktijk leidt dat ertoe dat in de jaren '80 de positie van de schoolleider diffuus wordt, omdat hij/zij 2 rollen moet gaan combineren.
11. Door de schaalvergroting en verantwoordelijkheden bij de leiding ontstaat “matglas” tussen “Beleidsmakers” in de scholen en de “uitvoerders” in het primaire proces. Het begrip “lesboer” is meer dan ooit van toepassing op onderwijspersoneel, maar wordt door voornoemde beleidsmakers bij wijze van schouderklopje vervangen door “professional”. Er is echter nog nooit zo'n groot legioen van aanstuurders in het onderwijs geweest als de huidige professional deelachtig wordt. Is er toch iets mis met zijn/haar professionaliteit??

Concluderend, tussen de beleidslijnen van socialisatiepolitiek van onderwijshervorming aan de ene kant en versterking van het veld door autonomie voor schoolbesturen is de positie van de docent onderbelicht gebleven. Van de autonomie van scholen, waaraan alle geledingen binnen de school ten volle kunnen deelnemen, zoals die als resultaat van het Schevenings Beraad Bestuurlijke Vernieuwing

1994 is voorgespiegeld, is nog onvoldoende terecht gekomen. De daarmee gepaard gaande bestuurlijke schaalvergroting laat zien dat bestuur dichtbij de school ook nog niet voldoende is gelukt.

Ad 2. De vereniging van personeel (en ouders)

1. Tussen onderwijspersoneel en Raad van Toezicht (RvT) zitten een variërend aantal bestuurs- en aansturinglagen. Men spreekt over professionals, maar de afstand tussen de zich ontplooiende professional en de voorzitter van de RvT via het College van Bestuur (CvB) is in het openbaar onderwijs niet kleiner dan de afstand van het onderwijspersoneel tot de wethouder van Onderwijs, de afdeling Openbaar Onderwijs of de gemeentelijke raadscommissie Onderwijs eerder waren.
2. De tendens weg van de centrale overheid, onderwijs op maat, autonomie aan de scholen e.d. leidt er medio jaren ' 80 m.b.t. het **openbaar onderwijs** toe dat de Rijksoverheid besluit het eigen **Rijksonderwijs VO** over te dragen aan gemeenten. Dat betekent concreet, dat niet meer rechtstreeks vanuit de **Rijksscholen** duidelijk wordt of beleid werkt of niet, maar dat OC & W daar derden voor inhuurt, met het gevaar dat men handelt naar " Wiens brood men eet, wiens woord men spreekt".
3. Om op schoolniveau maximale invloed van de geledingen en democratische besluitvorming te garanderen en ook werkelijk de autonomie van de school te realiseren, zou de vereniging de aangewezen bestuursvorm kunnen zijn. Van die vereniging is het onderwijspersoneel lid. Eventueel ook met direct lidmaatschap van ouders vanwege hun betrokkenheid. Juristen moeten vaststellen hoe de positie van de ouders in de vereniging openbaar onderwijs op schoolniveau goed verankerd wordt. Op die manier wordt de bestuurlijke democratie op schoolniveau versterkt.
4. Voor het openbaar onderwijs is de vereniging als bestuursvorm tot op heden in tegenstelling tot het bijzonder onderwijs niet mogelijk. Door het snel verdwijnen van de integrale bestuursvorm en in toenemende mate ook de bestuurscommissie ex artikel 83 is er behoefte aan een alternatieve vorm van rechtstreekse bestuurlijke betrokkenheid en verantwoording pal op de werkvloer. De vereniging als bestuursvorm voor het openbaar onderwijs met de centrale plaats daarin voor het onderwijspersoneel biedt die mogelijkheid! Dat bevordert betrokkenheid en garandeert onderwijshoudelijke verantwoordingsplicht. Het Professioneel Statuut van de AOb is een goede toetssteen daartoe. Op de kwaliteitsbewaking van dit onderwijs kan worden toegezien door de onderwijsinspectie als door de publieke overheid daartoe ingesteld instrument.

Tot slot een Compliment voor de VBS, als NABS lid mede gastheer van dit symposium.

De VBS is er in geslaagd over de eigen schaduw heen te springen en niet te vervallen in typische werkgevers reflexen. Het is op dit moment binnen het onderwijsbestel de enige werkgeversorganisatie, die op creatieve wijze op zoek is naar mogelijkheden het onderwijs toe te vertrouwen aan de professionals en vanuit die grondgedachte faciliterend bezig te zijn in de richting van alle betrokken geledingen in het aan haar toevertrouwde onderwijs.

Utrecht, 100414

Martien Hietbrink, secretaris CBOO, afdeling van AOb