

8

Besturen als zwak proces *Over het gedachtengoed van Gert Biesta en onderwijsbestuur*



Een van de filosofen waarmee Biesta in *Het prachtige risico* in gesprek is, is Emmanuel Levinas. In dit hoofdstuk vertaalt Hartger Wassink Biesta's interpretatie van het gedachtegoed van deze Franse filosoof naar de praktijk van schoolbestuurders. Hij houdt daarmee in aansluiting op Geritjan van Luin in het vorige hoofdstuk een pleidooi om ook besturen te zien als een 'zwak' proces.

Uit de vacaturetekst van zo maar een schoolbestuur: 'Wij zoeken een zelfverzekerde bestuurder die de implementatie daadkrachtig vorm kan geven.' Ook als het om besturen gaat, lijkt het vooral belangrijk om krachtig te zijn. Het ergste dat een bestuurder kan overkomen, is toegeven niet *in control* te zijn. Toch wil ik, gebaseerd op het gedachtegoed van Gert Biesta, juist pleiten voor besturen als een zwak proces, om de complexiteit van onderwijsbestuur recht te doen. Door besturen als een zwak proces te beschouwen, kom je als bestuurder, paradoxaal genoeg, sterker in je schoenen te staan.

Leidinggeven: het beïnvloeden van een veelheid van interacties en conversaties

Het lijkt aan de ene kant zo logisch: een grote, complexe organisatie, die geconfronteerd wordt met ingewikkelde uitdagingen kan maar het beste een krachtige bestuurder hebben. Je ziet het zo voor je: iemand die vol charisma en energie de lijnen uitzet en de koers bewaakt. Iedereen kan rustig slapen met zo'n roerganger aan de helmstok. Toch is voor veel bestuurders de ervaring van alledag anders. Er doen zich allerlei onverwachte ontwikkelingen voor en veel bestuurswerk komt neer op improviseren op basis van beperkte kennis en middelen die beschikbaar zijn. Daarbij zijn bestuurders voor het uiteindelijke resultaat sterk afhankelijk van de manier waarop leidinggevend en leraren hun dagelijks werk doen. Dat beeld van de krachtige bestuurder die de koers bepaalt, is in de praktijk daarom niet zo behulpzaam.

In *Focus op leiderschap* (DNM 1.4, december 2014) werd in een aantal artikelen het gedachten-

goed van Thijs Homan besproken. Daarin kwam naar voren dat er geen eenduidige werkelijkheid is waaraan een leider 'sturing geeft', maar dat leidinggeven bestaat uit het beïnvloeden van een veelheid van interacties en conversaties. Die kunnen uiteindelijk leiden tot nieuwe patronen in denken en handelen van de mensen die de organisatie vormen en daarmee in het beleid van die organisatie. Aan deze visie van Homan op leiderschap wil ik een visie op besturen toevoegen, die ik ontleen aan het werk van Gert Biesta. Want vaststellen dat er geen eenduidige werkelijkheid is, is een ding, maar bepalen wat dat betekent voor de rol van de bestuurder is iets anders. Daarbij kan het denken van Biesta houvast bieden.

Ik bouw mijn beschouwing als volgt op. In de afgelopen decennia zijn vrijwel alle vrijwilligersbesturen omgevormd tot professionele besturen, al dan niet met een raad van toezicht. Maar wat is nu de professionaliteit van de bestuurder? Die vraag wil ik verbinden met de professionaliteit van leraren, waarbij Biesta's opvattingen over professionaliteit behulpzaam zijn. Ik wil laten zien dat beide vormen van professionaliteit een gezamenlijke basis hebben in het kernproces van het onderwijs. Die kern bestaat uit de menselijke relatie, wat onderwijs tot een morele onderneming maakt. Veel beslissingen die dagelijks in scholen genomen worden, zijn - vanwege dit relationele aspect - niet zozeer technisch-rationele beslissingen over wat het beste is, maar vooral morele beslissingen over wat het goede is. Dit werk ik verderop nader uit, waarbij ik gebruik maak van Biesta's begrip subjectivering. Vervolgens wil ik duidelijk maken hoe we ook besturen als een proces van zwakke schepping kun-

nen opvatten. Met zo'n zwakke opvatting kunnen we een antwoord geven op de complexiteit, niet als zwakgebod, maar als sterkgebod, juist vanuit de morele kern van het onderwijs.

Besturen als professie

Door de combinatie van decentralisatie van beleid, lumpsumfinanciering en de daaruit voortkomende scholenfusies, is de complexiteit van het bestuurswerk vanaf de jaren '90 sterk toegenomen (Hooge, 2013). De toenmalige vrijwilligersbesturen konden dit werk niet meer aan, of durfden de risico's niet meer zelf te dragen. In toenemende mate werden bestuursverantwoordelijkheden in de loop der jaren doorgeschoven (gemandateerd) naar directeuren. Centrale directies werden colleges van bestuur en voormalige bestuurders kregen zelf een meer toezichhoudende rol, op afstand van de uitvoering, analoog aan de raad van commissarissen die het bedrijfsleven al veel langer kende. Als sluitstuk werd in 2010 de wetgeving aangepast. Vanaf dat jaar geldt de verplichting om onderscheid te maken tussen de uitvoerende en toezichhoudende rol in het onderwijsbestuur. Dit werd door de meeste partijen als een logische bijstelling gezien: in de praktijk werkten de meeste grote schoolbesturen al op die manier (Turkenburg, 2008).

Wat is professioneel?

De uitvoerende bestuurlijke rol wordt inmiddels vrijwel altijd door een of meer betaalde functionarissen verricht. Het woordje professioneel houdt echter meer in, dan alleen betaald worden voor iets dat voorheen door vrijwilligers gedaan werd. Dat is de eerste betekenis van het woord professioneel; een beetje zoals we in de sport het onderscheid maken tussen professionele topsporters en amateurs. Ook als amateur kun je een aardig niveau bereiken, maar het verschil met professionals is dat de laatste ervoor betaald wordt.

Een tweede betekenis van professioneel verwijst naar het kennisniveau dat voor bepaalde beroepen noodzakelijk is. Zoals bij de klassieke professies

van arts en advocaat: je moet een aantal jaren studeren voor je tot de beroepsgroep kunt toetreden. In relatie hiermee werd het professionele van onderwijsbestuur aanvankelijk vooral ingevuld vanuit de technisch-instrumentele kant. Het opzetten van een professioneel personeelsbeleid, een goede financiële organisatie, het inrichten van een nieuwe organisatiestructuur na een fusie, dat was iets waar je kennis voor nodig hebt. Deze dimensie van professionaliteit kan worden vastgelegd in protocollen en formats.

Maar er is nog een derde betekenis van het woord professie. Die heeft, zo betoogt Biesta te maken met het maatschappelijk belang van het werk van de professional (Biesta, 2014). Of een beroep een professie genoemd wordt, heeft ook te maken met de moreel-normatieve kant. Het werk van de professional dient namelijk het menselijk welzijn. Die extra dimensie bepaalt volgens Biesta waarom we bij professionele beroepen over cliënten spreken en niet over klanten. Want een patiënt is niet iemand die een dienst bij een arts inkoop. De arts geeft de patiënt niet zomaar wat de patiënt wil, maar hij stelt met de patiënt vast wat het beste voor hem zou zijn en schrijft dan een passende behandeling voor. Daarin weegt de arts het belang van de patiënt af tegen zijn beroepsnormen en het grotere maatschappelijk belang. Daarbij heeft de patiënt in het succes van die behandeling zelf een actieve rol.

Evenzo geeft in het onderwijs de leraar de leerling niet zomaar wat hij wil. En evenmin draaien leraren hun lesjes af, zonder zich te bekommeren om wie er voor hen zitten. De kern van onderwijs is de relatie die de leraar met de leerling aangaat, op grond waarvan de leraar besluit wat het beste is om te doen. Daarbij speelt de vraag naar wat het beste is voor de leerling en wat maatschappelijk gezien wenselijk is, voortdurend een rol. En ook hebben leerlingen zelf een belangrijke eigen invloed en verantwoordelijkheid voor hun schoolresultaten.

Wat in dat complex van interacties het goede is om te doen, met het oog op het welzijn van alle individuele betrokkenen en het grotere maatschappelijk belang, is niet iets dat zomaar voor de hand ligt. Bij de keuze ligt een belangrijke morele verantwoordelijkheid bij de onderwijsprofessional.

Biesta laat in het boek *Goed onderwijs en de kunst van het meten* zien dat onderwijs verschillende doeldomeinen kent, waarbinnen een school haar doelen kan formuleren, die overigens nooit allemaal tegelijk te realiseren zijn (Biesta, 2012b). Over die doeldomeinen verder op meer, en zie daarvoor ook de inleiding van Biesta in dit nummer.

Voor nu volstaat het vast te stellen dat, doordat onderwijs verschillende, soms tegenstrijdige, doeldomeinen heeft, de professional (de leraar, maar ook de schoolleider en de bestuurder) telkens weer waardengeladen afwegingen maakt. Het is die waardengeladen, morele kant van de professionaliteit van bestuurders die voor een ander type complexiteit van het werk zorgt. Geen complexiteit in instrumentele zin, maar complexiteit in morele zin. Voor de instrumentele complexiteit lijkt krachtig bestuur (kennis en kunde om systemen te ontwerpen, processen in te richten en plannen te schrijven) belangrijk. Voor het omgaan met morele complexiteit komt het aan op de kwaliteiten van het omgaan met mensen. Gelukkig is voor die morele kant van onderwijsbestuur steeds meer aandacht, zoals in de nieuwe Code Goed Onderwijsbestuur VO (VO-raad, 2015). Daarin wordt zelfs gesproken van het belang van een 'moreel kompas.' Maar wat bedoelen we daar dan mee?

Onderwijs en de morele kern

Om deze vraag te beantwoorden, moeten we eerst stilstaan bij wat de morele kern van het onderwijs is. Onderwijs is, zoals gezegd, geen neutraal, waardenvrij proces. Onderwijsbestuur is dat dus ook niet, maar de praktijk leert dat veel politici, onderzoekers en bestuurders daar niet altijd naar

handelen. Onder 'goed onderwijs' werd de laatste jaren vooral 'effectief onderwijs' verstaan, dat zich uitte in het goed scoren op indicatoren, die wereldwijd vergelijkbaar waren, zoals de PISA-ranglijsten (scores van 15-jarige kinderen voor onder andere reken- en taaltoetsen).

Biesta was niet de eerste die deze beperkte kijk op onderwijs aan de orde stelde. Wel is hij een van de mensen die een precieze analyse heeft gegeven waarom we tegenwoordig in het onderwijs (en daarbuiten) zo'n probleem hebben met de doorgeschoten aandacht voor cijfers en andere harde resultaten. In het al eerder genoemde boek *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* stelt hij dat we met die aandacht zijn gaan waarderen wat we kunnen meten, in plaats van andersom. En, erger nog, dat het tegenwoordig er meer om lijkt te gaan wat de leerling voor de (resultaten van) de school kan betekenen, dan de school voor de toekomst van de leerling.

Doeldomeinen van het onderwijs

Biesta legt uit dat dit komt doordat we het meer omvattende doel, oftewel het oogmerk van onderwijs, uit het oog verloren zijn. Waartoe dient het onderwijs en wat verstaan we dan onder goed onderwijs?

Het woord goed kan op verschillende manieren opgevat worden. Niet alleen goed in de zin van effectief, dat het leidt tot een gewenste opbrengst of uitkomst, maar ook goed in de zin van het juiste om te doen, het goede in morele zin. Zo kan een school heel effectief leerlingen opleiden tot een hoog diploma met uitstekende cijfers, maar verzuimen de leerlingen ethisch besef bij te brengen. Je kunt een heel knappe econoom zijn en toch verwerpelijk handelen. Bijvoorbeeld door rommelhypotheeken te verkopen en daarmee de wereld-economie in gevaar te brengen.

Nu is er weinig discussie over het belang van onderwijs om leerlingen waarden en normen bij te

brengen, maar Biesta gaat een stap verder. Hij laat zien dat er een verschil is tussen het bijbrengen van bepaalde sociale normen, die in het maatschappelijk verkeer verwacht worden, en het ontwikkelen van een eigen opvatting over die normen. Het eerste, de overdracht van normen en waarden noemt hij socialisatie. Het tweede is een vorm van persoonlijke ontwikkeling, of persoonsvorming, die Biesta met subjectivering aanduidt. Samen met kwalificering vormen socialisatie en subjectivering de drie doeldomeinen van het onderwijs die Biesta onderscheidt. Hij betoogt dat in het onderwijs die drie doeldomeinen voortdurend aan de orde zijn, zoals bij burgerschapsvorming, waarbij het gaat om het opdoen van kennis over de democratische samenleving (kwalificatie), het leren van bepaalde conventies die daarbij horen (zoals vrijwilligerswerk en het uitoefenen van stemrecht als vormen van socialisatie) en het ontwikkelen van eigen initiatief als zelfverantwoordelijk burger (subjectivering). Socialisatie gaat over het reproduceren van gangbare opvattingen over wat we wenselijk vinden in onze samenleving; subjectivering over het zelfstandig tot ontwikkeling laten komen van een eigen opvatting over wat wenselijk is en daar verantwoordelijkheid voor nemen.

Nu lijkt dit bij burgerschapsvorming voor de hand te liggen, maar zijn boek werkt hij het ook uit voor wiskunde. Dat dit niet vergezocht is, blijkt al uit het hierboven gegeven voorbeeld van de banksector. Veel van de briljante bankiers die miljarden voor hun baas verdienden (en miljoenen voor zichzelf) zijn wiskundigen. De vraag is of zij zich tijdens hun rekenwerk afvroegen of ze het zelf wenselijk vonden, wat ze deden. Een antwoord op die vraag is overigens te vinden in *Dit kan niet waar zijn*, waarin Joris Luyendijk de mores in de Britse zakenbanken van binnenuit beschrijft (Luyendijk, 2015).

Subjectivering en de morele kern

Subjectivering wordt ook wel vertaald als persoonsvorming, maar daarmee verdwijnt het woord-

je subject uit beeld, wat juist van belang is om zicht te houden op de morele kern van het onderwijs. Ik kies er daarom voor het woord subjectivering te gebruiken om aan te geven hoe dat verbonden is met de professionaliteit van schoolbestuurders. Het woord 'subject' verwijst naar de menselijke interactie, die het hart van onderwijs vormt. Onderwijs is geen eenrichtingsverkeer tussen leraar en leerling, met de leerling als object, maar - zo betoogt Biesta - een uitwisseling tussen twee mensen, die allebei subject zijn. Deze gedachte heeft verregaande consequenties.

In de opvatting van Biesta gaat onderwijzen zoals gezegd niet alleen om het overdragen van kennis of het bijbrengen van sociale normen en waarden, maar betreft het ook het vormingsproces waarbij de leerling zich ontwikkelt tot een zelfstandig handelend en zich verantwoordelijk voelend burger. Wat het subjectiverende element daarin betreft, gaat Biesta vervolgens nog een stap verder. Hij laat in *Het prachtige risico* zien, dat het subject-zijn alles te maken heeft met onze verantwoordelijkheid voor de ander. Hierin sluit hij aan bij het gedachtengoed van de filosoof Emmanuel Levinas. Levinas stelt dat we niet een mens zijn, zoals Descartes stelt, omdat we een individueel denkvermogen hebben ('ik denk, dus ik ben'), maar dat we zijn mens, omdat we iemand zijn in relatie tot een ander mens. Die relatie is er, zonder dat we daarvoor bewust kiezen. Dat gegeven-zijn van die relatie kunnen we ervaren, omdat we ons geraakt voelen door een ander mens, zonder dat we dat per se willen of ervoor kiezen. Op zo'n moment worden we - of we dat nu willen of niet - aangesproken door de Ander (met hoofdletter), en doet die Ander een appel op onze verantwoordelijkheid.

Die verantwoordelijkheid, zo formuleert Biesta in zijn interpretatie van Levinas, heeft te maken met de manier waarop we onvervangbaar uniek zijn voor een ander: ik beteken in deze situatie iets voor die ander, dat alleen te maken heeft met mij, in het hier en nu van de relatie met de ander. In

die zin is de relatie die we hebben met de ander asymmetrisch: het zegt nog niets over de manier waarop de ander zich verantwoordelijk kan voelen voor mij.

Bovendien is deze relatie een zwakke relatie volgens Biesta, omdat we niet kunnen voorspellen, noch beïnvloeden, wat de ander doet met de verantwoordelijkheid die we ervaren. De verantwoordelijkheid die je kunt ervaren voor de Ander is, anders gezegd onvoorwaardelijk, en niet-wederkerig. Het is het appel dat wij persoonlijk voelen. Het is aan ons om te bepalen wat we doen met die verantwoordelijkheid die we ervaren.

In die zin zijn we onderworpen (in het Latijn: sub-ject) aan een situatie waarin we in relatie met een ander zijn. Subject-zijn is daarmee niet een aspect van een ding of een persoon, maar van een gebeurtenis, een situatie. En de belangrijkste morele vraag, volgens Biesta, is wat we doen met de verantwoordelijkheid om uit te zoeken wie we zijn voor de ander.

Van object naar subject

Subjectivering is daarmee een woord waarmee we dit onderworpen zijn aan de situatie kunnen onderkennen; een perspectief dat verdwijnt, als we het alleen over persoonsvorming hebben. Er is nog een tweede reden om dit woord te gebruiken. De verantwoordelijkheid die we ervaren voor de ander, is niet zomaar een verantwoordelijkheid. Het is de verantwoordelijkheid in letterlijke zin: een respons oftewel een antwoord te geven op het appel dat de ander als medemens op ons doet. Nemen we, zoals Biesta betoogt, het uitgangspunt van Levinas serieus, dan dwingt dat ons iedere keer weer de Ander (de leerling, de leraar, de collega-schoolleider) te zien als ander mens. Subjectivering legt op die manier een belangrijke nadruk op het gegeven dat we de ander (leerling, leraar, directeur) niet als te manipuleren object zouden moeten willen beschouwen, dat zich te voegen heeft naar het pad dat wij (als leraar, leidinggevende, bestuur-

der) voor de ander hebben uitgestippeld, maar de ander is eerst en vooral een zelfstandig, zelfverantwoordelijk en creërend mens.

Binnen het doeldomein subjectivering gaat het om het creëren van situaties waarin we ons aangesproken weten, en waarin we onze unieke onvervangbaarheid kunnen ervaren. Leraren creëren die situaties voor leerlingen, leidinggevend voor leraren, en bestuurders voor leidinggevend. En allemaal zijn ze vervolgens zelf ook subject in die situatie.

Dat is de zwakke creatie, betoogt Biesta, omdat we niet weten wat het resultaat van de ontmoetingen in die situaties zal zijn. Als opvoeders weten we alleen dat het voor de ontwikkeling van ons mens-zijn noodzakelijk is, dat we die verantwoordelijkheid leren kennen en nemen, zodat we allemaal groeien in volwassenheid. Om als leraar de leerling als medemens te zien, als subject, en je daarmee zelf ook te onderwerpen aan de situatie waarin je de leerling ruimte geeft. En dat is spannend!

Het is nu niet zo moeilijk meer om de parallel met de rol van de bestuurder te trekken. 'Subjectief' besturen is ruimte geven aan de ander als mens, waarbij onvoorspelbaar is hoe die ander reageert. En ook dat is spannend. In respons op het beroep dat de ander op je doet, moet je zelf (als leraar, als leidinggevende, als bestuurder) bepalen wat je belangrijk vindt, wat de (morele) grond is waarop je staat. Daar ben je zelf aan zet, in jouw unieke onvervangbaarheid zoals Biesta dat noemt. Er is moed voor nodig, om voor de subject-positie te kiezen, en de ander als mede-subject te beschouwen, want daarmee laat jij jezelf zien. Je geeft jezelf bloot, en dat maakt je kwetsbaar.

Besturen als zwakke creatie

In het voorgaande heb ik geprobeerd te laten zien, dat de professionaliteit van bestuurders niet alleen een antwoord is op de complexiteit in technisch-in-

strumentele zin, maar ook in morele zin. Onderwijs is in de kern een moreel vraagstuk, omdat we ons als mens hebben te verhouden tot een ander mens, zonder een vastliggend houvast voor wat het goede is om te doen.

Biesta laat zien dat iedereen (leraar, leidinggevende en bestuurder) een eigen, onvervreembare verantwoordelijkheid kan ervaren. De erkenning van de ruimte om die verantwoordelijkheid zowel te laten, als zelf te nemen, kunnen we aanduiden met subjectivering.

Het omgaan met morele complexiteit door de bestuurder is, als we Biesta's gedachtengoed goed tot ons door laten dringen, zo beschouwd de belangrijkste kern van de rol van de onderwijsbestuurder. Bestuurders (en schoolleiders) kunnen

- net als docenten voor hun leerlingen - zo situaties creëren waarin anderen uitgenodigd worden zich te laten zien. Niet uit onmacht, maar uit verantwoordelijkheidsgevoel; een verantwoordelijkheid om bij te dragen aan de groei van een ander als medemens, door mogelijkheden te creëren en te laten ontstaan, waarin de ander zich uitgedaagd voelt. Is er een mooiere opdracht als bestuurder denkbaar?

Een advertentie voor een nieuwe bestuurder zou dan ook als volgt kunnen luiden: 'Wij zoeken een kwetsbare bestuurder die zich laat aanspreken en de skills heeft anderen in situaties te brengen waarin ze zich aangesproken weten. Iemand die niet implementeert, maar mensen ondersteunt hun verantwoordelijkheid te nemen en zich te ontwikkelen.' ■

DE DICTATUUR VAN TABOES

Taboes zijn een essentieel onderdeel van de samenleving, dus ook in het onderwijs. In deze bundel is naast een inleiding over begrippen en verschijnselen die met taboes samenhangen een aantal taboes die nu nog in het onderwijs voorkomen beschreven.

Elke samenleving heeft blijkbaar taboes nodig. Door de loop der tijd verdwijnen taboes en komen er weer andere taboes voor in de plaats. Het grootste taboe is dat taboes nodig zijn, en negatief zijn, maar dat er geen acties in de samenleving worden genomen om taboes te doorbreken.

In deze bundel wordt een aantal taboes beschreven met als doel de discussie over taboes en hun functie in het onderwijs op gang te brengen, zodat ervoor gezorgd kan worden dat er van taboes (in de toekomst) een positieve invloed kan uitgaan.



BESTEL NU BIJ BOL.COM

9.75

Al 7 jaar, met jaarlijks ruim 200 deelnemers, het platform voor HR, bestuurders en schoolleiders in het onderwijs (PO-VO-MBO-HBO-WO) en kinderopvang

2° & 3° PERSOON
GRATIS
DEELNAME*



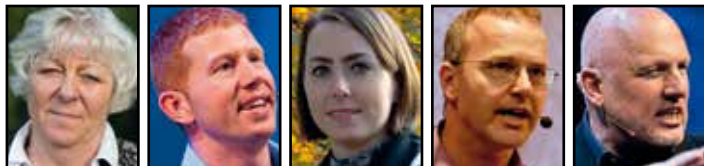
jaarcongres met expositie

hrm & het onderwijs

Strategisch HRM voor beter onderwijs

Stap voor stap naar een toekomstbestendige lerende organisatie!

Keynote sprekers



Myriam Lieskamp *uw dagvoorzitter*, auteur van professionele leergemeenschappen en mede auteur van werken met bekwaamheidseisen in de praktijk en het boek vertrouwen, verbinden en vakmanschap

Frederik Imbo communicatietrainer en coach, naast acteer- en presenteerwerk op tv, heeft hij 15 jaar ervaring in het stimuleren en begeleiden van mensen

Dr. Eva Knies onderzoeker en universitair docent Human Resource Management en Organisatiewetenschap, Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap, Universiteit Utrecht

Patrick van Veen gedragsbioloog en directeur Apemanagement®

Ruud Veltenaar filosoof, futurist, trend-teller, topspreker en bijzonder hoogleraar London Business School

7E EDITIE
DINSDAG 17 NOVEMBER
SPANT BUSSUM

HOOFDSPONSOR

driessen
HRM

SPONSOREN

Effactory

Merces

EXPOSANTEN

AFAS Software

Metafoor Personeelsbank
TeekensKarstens advocaten

Participanten bekend op 24-08-2015

**KOM MET
3 PERSONEN
VOOR SLECHTS
€ 245,-**

Geniet als abonnee van
De Nieuwe Meso
€ 50,- korting* op de
deelnameprijs van € 295,-*

Inschrijven en meer informatie via:
www.hrmenhetonderwijs.nl

Uw kortingscode:
HRO50-DNM

Interesse als participant?
Neem contact op met

ckcseminars

Nicole Slats, tel. 040-2146206
of stuur een e-mail naar
nicole@ckc-seminars.nl

WWW.HRMENHETONDERWIJS.NL

*Bent u niet werkzaam in de non-profit sector?
Dan betaalt u € 695,- (excl. BTW) per persoon. Profit organisaties
komen niet in aanmerking voor kortingsregelingen.