

GYROSCOPISCH COMMUNICEREN.

WAT COMMUNICATIE IN EEN HBO-OMGEVING 'WAARDE'-VOL MAAKT.

JOOP VINKE & FRANK VONK¹

Inleiding

In deze bijdrage bespreken we een zelfontwikkelde methodiek, waarin communicatief handelen en communicatieve sensitiviteit in de docentenrol tot uitdrukking komt. De methodiek komt voort uit onze manier van denken over communiceren, handelen en veranderen en de problemen die zich bij de rol van communicatie in 'verandermanagement', als wezenlijk thema van elke economische hbo-opleiding, voordoen binnen een onderwijsorganisatie. Daarbij staat de meerwaarde van de relatie tussen docenten, het onderwijs, de student en de beroepspraktijk centraal. Het gaat daarbij om de volgende vraag: Wat is er nodig om een communicatief goede verandermanager te zijn of te worden en op welke wijze kan gyroscopisch zelfmanagement hierin een rol spelen?

1 Veranderen en communicatie

Wat een goede verandermanager vooral nodig heeft, is *durf*. Durf om traditionele opvattingen opzij te zetten en zichzelf als uitgangspunt van veranderingen te zien. Durf om zich kwetsbaar op te stellen en zichzelf te zien als degene die veranderingen in gang zet en tegelijkertijd diezelfde veranderingen ondergaat, zowel intern (als persoon) als extern (als onderdeel van een organisatie). Dit lijkt een open deur, maar wanneer we de verschillende benaderingswijzen van verandermanagement onder de loep nemen, is die durf vaak ver te zoeken. Hier een antenne voor hebben en de signalen doorlaten en doorgeven is een vaardigheid waarover niet iedereen beschikt. Dat veel aankomt op een gyroscopische houding ten aanzien van de communicatiemodus, waarin veranderingen plaatsvinden, is een ervaringsgegeven. Het gaat er nu om te kijken hoe dit ervaringsgegeven in gyroscopisch docentschap in het hbo kan worden omgezet naar succesvolle communicatie – en zo bijdraagt aan een verbetering (= verandering) van de organisatie op ethisch, cultureel en HR-niveau. Human resource management (HRM) thematiseert en onderzoekt hierbij met name de kwaliteiten, inzet en waarde(n) van werknemers en leidinggevendenden binnen een organisatie en tussen organisaties.

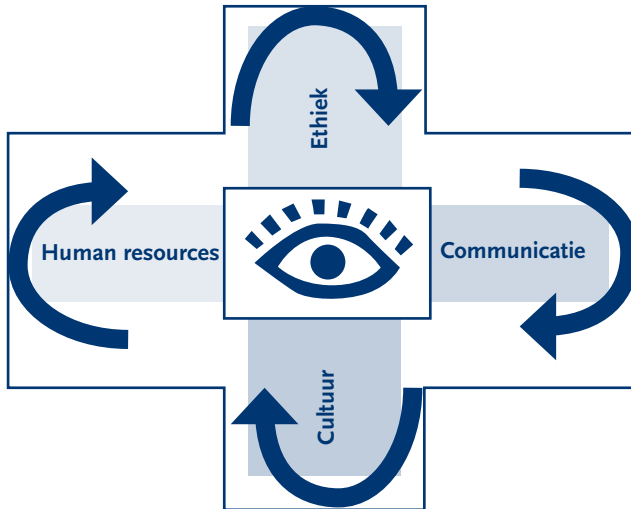
Wat naast durf ook nodig is, is besef en bewustzijn van de positie van de interactoren en daarnaast een moeilijk te definiëren 'sensitiviteit' die ook de positie en het belang van anderen meeweegt in veranderingsprocessen. Nu is het zo dat het ook in gyroscopisch denken niet alleen om de eigen, persoonlijke ontwikkeling gaat, de eigen mogelijkheden en onmogelijkheden, maar ook om de acceptatie dat er te allen tijde botsingen zijn met

'andere' gyroscopen met eigen mogelijkheden en onmogelijkheden. Dat mij de inzichten van anderen niet altijd goed uitkomen, zelfs hinderen om een vlekkeloos verandertraject door te voeren, is een ervaringsgegeven, waar ik toch door mijn vermogen tot sensitiviteit of inleving in anderen mee om zal moeten gaan. Dat betekent heel concreet dat ik continue input van de ander krijg en deze input op een positieve manier wil integreren in mijn veranderingsdenken.

Zo willen studenten bij voorkeur op een moment naar huis, wanneer jij nog volop met de uitleg of nabespreking van de les bezig bent. De reden is heel simpel. De student moet een trein en een bus halen en denkt: als ik deze mis dan scheelt me dat 1 ½ uur reistijd, omdat mijn bus maar een keer in de twee uur rijdt. Het lesrooster en het einde van de les botsen met het belang van de student om "op tijd" thuis te zijn en zo nog iets aan de avond te hebben: hij kan dan nog studeren, een rapport afschrijven, iets voor de dorpsgemeenschap betekenen als trainer van een jongensvoetbalteam, etc. In feite moet de student zelf bepalen wanneer hij vertrekt, maar je scheidt zo wel een precedent: straks heeft elke student een goede reden om eerder op te stappen en kun jij in plaats van twee en een half uur les een les van anderhalf uur voorbereiden en kom je niet door de stof heen. De student zal als tegemoetkoming zeggen: ik bekijk de syllabus en powerpointpresentatie thuis wel, vandaag of morgen, en als ik vragen heb, meld ik mij. De vraag is natuurlijk: kun je en wil je als docent dit 'patroon' doorbreken of leg je je er bij neer dat studenten feitelijk bepalen hoe lang de les duurt en dus ook hoe jij je lessen kunt en moet inrichten als gevolg van het gegeven dat studenten de volle rit niet uit kunnen zitten.

2 Beweging in het hbo

Op dit moment ervaren wij in het hbo volop beweging: de ontwikkelingen in het maatschappelijk krachtenveld eisen van de opleidingen in het hbo dat deze flexibele leerroutes zowel vanuit het perspectief van de student als vanuit dat van het beroepenveld en de mogelijkheden van de docenten zijn geformuleerd. Beide 'afnemers' vragen om specifiek, aangepast onderwijs (maatwerk) dat zich niet langer kan verschuilen achter het aanbod, maar zich moet richten naar de vraag.



Figuur 1. De basis van het vliegwiel: volop dynamiek en beweging, niets ligt vast. Alles hangt met alles samen, verandering vindt plaats door continue adaptatie aan veranderingen door immanente dynamiek.

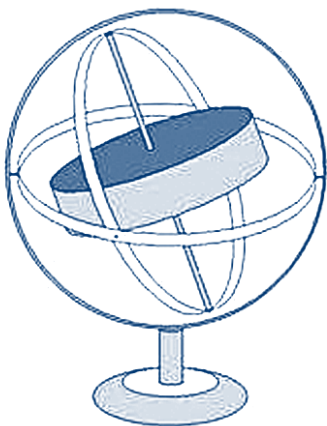


Daartoe hebben we een vliegwielgedachte ontwikkeld, gebaseerd op de gyroscoop, een vliegwiel dat die ontwikkelingen aanjaagt. Dat vliegwiel doet een beroep op de verschillende inhoudelijke perspectieven die niet alleen het ontwikkelen van flexibele leerroutes maar ook dat van flexibele studenten, docenten en onderwijsorganisaties met zich meebrengt. Wij vinden een gekozen perspectief alleen dan relevant, wanneer het laat zien waarom andere perspectieven minder geschikt zijn om een bepaalde ontwikkeling of verandering in gang te zetten.

Deze ervaringen zijn onze bron geweest om op zoek te gaan naar een veranderingskundige denkwijze die zich vooral richt op durf. Uit de combinatie van durf en vliegwiel ontstaat de metafoor van een gyroscoop (zie figuur 2).² De gyroscoop geeft de veranderende contexten aan, waarbinnen het 'zelf', het handelend subject, stabiliteit krijgt. Alleen in beweging is de gyroscoop stabiel, als object van onderzoek of als aanleiding tot het vastleggen van deelaspecten komt het vliegwiel tot stilstand en verandert beweging in starheid: de gyroscoop valt om en er 'gebeurt' niets meer. Niet alleen vanuit het perspectief van het ontwikkelen van flexibele leerroutes maar vooral ook van flexibele studenten, docenten en onderwijsorganisaties levert de genoemde metafoor een ander perspectief

dan de gebruikelijke in verandermanagement. Hierbij stellen we vast dat een voldoende begrip van veranderen geen voorgegeven optie is of kan leiden tot een vastliggend resultaat. Integendeel, elk resultaat is voorlopig en onderhevig aan een continue beïnvloeding door processen van communiceren, ethisch denken en handelen en het inzetten van human resources. Elke bevestiging is een ontkenning, elk ja een nee, elke acceptatie een afwijzing. Op deze wijze deconstrueert³ de gyroscoop elk denken en handelen, elk spreken en schrijven en zit in elke immanente oplossing een volgend probleem, is elk dilemma een trilemma en elke afronding een begin.

Half a century ago, Yale University Press published the first edition of "The Lonely Crowd", by David Riesman with Nathan Glazer and Reuel Denney. The book's subject was nothing less than a sea change in American Character: as America was moving from a society governed by the imperative of production to a society governed by the imperative of consumption, the character of its upper middle class was shifting from 'inner-directed' people who as children formed goals that would guide them in later life to 'other-directed' people, 'sensitized to the expectations and preferences of others'. In Riesman's metaphor, the shift was from life guided by an internal gyroscope to life guided by radar. The new American no longer cared much about adult authority but rather was hyperalert to peer groups and gripped by mass media. Father might know best, but is he did, it was increasingly because a television program said so. (Vgl. Todd Gitlin: "How Our Crowd Got Lonely", <http://www.times.com/books/00/01/09/bookend/bookend.html>, gezien op 7 maart 2010; Gitlin schreef overigens het Foreword van de editie uit 2001 van The Lonely Crowd)



Figuur 2. Een gyroscoop (zie: www.wikipedia.org/wiki/Gyroscoop)

Deze zienswijze maakt onrustig, laat studenten in verwarring achter in de lessen, geeft geen definitief antwoord, maar laat slechts ruimte aan 'aanjagende vragen'. Uitgaande van de ideeën van o.a. David Riesman (1909-2002) in zijn boek *The Lonely Crowd* (1950; 1961) zien we communicerende actoren enerzijds als gyroscopische, 'inner-directed' systemen, anderzijds als radar of 'other-directed' systemen. Riesman ziet een verschuiving in de Amerikaanse maatschappij in de jaren 1950 van meer gyroscopische naar radarsystemen (zie kader onder). Deze verschuiving heeft alles te maken met de ontwikkeling van een productie naar een consumptie-maatschappij, waarin de autoriteit, de kennis en bronnen van inzicht, steeds vaker buiten het subject komen te liggen.⁴ Het gyroscopisch denken dat dus eigenlijk wordt opgegeven, zien wij juist als een metafoor voor

zowel de innerlijke, op de eigen ontwikkeling gerichte ontwikkeling en beweging, als ook voor de interactie tussen het eigen zelf en de externe omgeving. De radar als scanner van die externe omgeving is een metafoor die voorbij gaat aan hetgeen dit ‘instrument’ kan. Het geeft aan waar ik sta ten opzichte van andere mij omringende objecten, maar het blijft een steriele metafoor die weliswaar ook beweging veronderstelt om het ‘omringende beeld’ tot stand te brengen. – In tegenstelling tot de gyroscoop heeft de radar geen eigen momentum – een eigen specifieke kracht of vermogen dat voortvloeit uit de beweging en de gyroscoop op een ‘bepaalde manier’ laat bewegen. In onze visie gaan radar en gyroscoop in een vloeiende beweging in elkaar over: richt de docent zich op de ‘inner-directed’ ontwikkeling van kennis, vaardigheden en een professionele houding dan zit daar impliciet de ‘other-directed’ kant in opgenomen: er vindt een voortdurende afstemming plaats tussen wat ik nodig heb als student en wat aan mijn innerlijke ontwikkeling ten goede komt, maar ook hoe ik dat te gelde kan maken en hoe ik daar het beste van kan profiteren, bijvoorbeeld met het oog op een geschikte baan, carrièremogelijkheden of andere, voor anderen ‘zichtbare vormen’ van mijn kwaliteiten. Ethisch gezien botsen hier eigenbelang en de belangen van anderen die zich in mijn gezichtsveld bewegen en met wie ik te maken heb bij het bepalen van de onderlinge verhoudingen (posities). De radarvisie geeft ook een duidelijk beeld van de homo consumens,⁵ waarop het hedendaagse kapitalistische systeem met zijn doel-middelrationaliteit als gedragsinitiator draait (vgl. Lemmens 2010: 2). Een zuivere radaranalyse van ons hedendaagse gedrag zou in de valkuil van het consumentisme vervallen, terwijl de gyroscoop te allen tijde de ‘producent’ aansprakelijk stelt voor zaken als kwaliteit, betrouwbaarheid, ontwikkeling, et cetera. Wanneer we niet ‘voorbij’ de *homo consumens* (daartoe rekenen we ook de studenten en docenten) kunnen geraken, zullen we ons steeds meer conform gestandaardiseerde formats gedragen en ook het handelen van anderen volgens die formats beoordelen.

Een bekend voorbeeld is de standaardisering van onderwijs, toetsing, evaluatie en hun kwaliteit op basis van accreditatiecriteria, toetsingscriteria, competenties, generieke hbo-kwalificaties en wat iets meer zij. De eerdere producent van criteria ter beoordeling van het resultaat van groepswork – denk aan een adviesrapport – wordt steeds meer een invuloefening van een voorgefigureerd beoordelingsformat dat als leidraad voor adequaat handelen van zowel student (bij het construeren van een beroepsproduct) als docent (bij de beoordeling van het eindproduct) dient. Interessant is hier, wat de docent communiceert, wat hij overdraagt aan de student. Welke verwachting hij koestert en hoe – deze verwachting – van de student, die een fijn ontwikkelde radar heeft ontwikkeld om precies te doen wat er van hem gevraagd wordt. Interessant is dan ook hoe wij omgaan met de wens of de eis van hogescholen en hun faculteiten om zogenaamde ‘innovatieve professionals’, ook op het gebied van ethiek, communicatie en cultuur, op te leiden. Wat is er innovatief aan beoordelingsformats en wat kan een student doen om ‘voorbij’ dit formatdenken te geraken?

Het formatteren van ons onderwijs (denk aan het formatteren van een harde schijf of een usb-stick) leidt tot:

Een leven dat alleen nog gericht is op de bevrediging van behoeften en de voorziening in het levensonderhoud, een modus van bestaan die de mens deelt met de dieren. De hedendaagse mens voelt zich meer en meer gereduceerd tot een pure eindgebruiker, tot een *end-user* van producten en 'services', een afnemer van gestandaardiseerde artikelen en gepreformatterde leefpatronen. Het is een mens die, doordat hij uitsluitend nog leeft volgens de gebruiksaanwijzingen die hem door de marketing worden aangedragen (tot in zijn vrije tijd en vakanties toe), elke creatieve en zorgzame relatie met zijn eigen bestaan en dat van zijn medemensen heeft opgegeven, die in de uitdrukking van [Bernard] Stiegler [een Franse filosoof die zich in zijn werk voornamelijk richt op de globale, mondiale psychomacht die alle informatie-, communicatie en entertainmenttechnieken heeft geannexeerd en ons individuele en collectieve bewustzijn grondig in haar greep heeft – aut.] zijn *savoir-vivre* volledig is verloren. (Lemmens 2010: 6)⁶

De eindgebruiker neemt genoeg met hetgeen hem in zijn omgeving wordt aangeboden: van tv-formats (wereldwijd soortgelijke producten die grossieren in 'eenvoudig vermaak', kennelijk vraagt 'het publiek' daarom) tot consumentenbehoeften als flatscreen TV's en de nieuwste laptops, games of fitnessactiviteiten. Meer is voor onze radar ook niet zichtbaar – wat een pleidooi zou moeten zijn voor een hernieuwde opwaardering van de productiekant van de mens als creatief, denkend, dynamisch en (zich) ontwikkelend wezen dat zijn gyroscoop optimaal laat functioneren. We zien in het consumentisme ook duidelijk dat er 'stilstand' wordt nagestreefd (een ultieme behoeftebevrediging), geen continue verandering (omdat de behoeftebevrediging, het (af)kopen van potentiële onrust, ook immanente ontevredenheid, de drang naar meer en beter, met zich meebrengt) en ontwikkeling (scholing houdt niet op bij de diplomering, maar is noodzakelijk een continu proces dat voortduurt tot in het oneindige, het ontsnapt ons steeds, zou een andere Franse filosoof, Emmanuel Levinas (1906-1995) zeggen). Wat juist niet het streven zou moeten zijn is het stilleggen van de gyroscoop voor diepgravende analyses, maar het contextueel en daarmee decontextueel aanjagen van een 'onformatteerd' vliegwiel dat vol staat met allerlei verschillende interagerende ideeën, denkwijzen, processen, weetjes en feiten. De uitdaging blijft volgens ons daarin bestaan hoe we deze 'levensstijl' (ook: doceer- en leerstijl) in een continu wederzijds, interactief aanpassingsspel kunnen omzetten.

3 Op het spoor van gyroskopisch denken: een immanente ontsporing

Het gaat er ons heel concreet om de student op het spoor te zetten van wat wij 'gyroskopisch zelfmanagement' noemen (zie figuur 1), daarmee ook een ontsporing nastrevend.

Ontsporingen die de mens heeft meegemaakt blijven hem beter en langer bij dan de reguliere, alledaagse treinreis met vaste vertrek- en aankomsttijden. De eerste leiden tot gedragsaanpassingen of veranderingen – ik ga niet meer voorin de trein zitten maar meer naar achteren de laatste waarschijnlijk niet. Zo ook is communicatie als ontsporing voor ons het creëren van een potentieel misverstand, aangezien dit uiteindelijk – ook weer naar ons inzicht – langer en beter blijft dan de welhaast automatisch en vanzelfsprekend aflopende stroom van taal die uiteindelijk een ‘beter begrip’ moet opleveren. Wij hebben dit niet zo ervaren. Integendeel, studenten die bij alle docenten op dezelfde manier worden aangesproken en op dezelfde manier worden getoetst houden niets onderscheidends meer over aan hun lessen, toetsen, presentaties et cetera. Ook omdat steeds maar weer het opgebouwde verwachtingspatroon wordt bevestigd door de docent. Innovatief vermogen aanspreken doe je niet door je te houden aan hetgeen alle ‘pedagoochelaars’ en didactici voorschrijven, maar door interventies die prikkelen, andere denk- en handelwijzen van de studenten vragen, hen leren omgaan met ‘zelf-geproduceerde’ innovatieve mogelijkheden die ons flexibele hbo-onderwijs biedt.

Daarbij gaan we uit van *alle* aanwezige factoren: de docenten, de organisatie en haar samenstellende delen, het beroepenveld, kwaliteitszorgmedewerkers, accreditatie-eisen, toetsing en toetscommissies, studieloopbaanbegeleiding, Ministerie, hbo-raad, lectoren en praktijkgericht onderzoek, flexibiliteit, creativiteit, innovatie, alsmede internationalisering. Hoe meer factoren meegenomen worden, des te groter de chaos aan data en informatie, des te meer mogelijkheden er geboden worden om op andere dan de gebruikelijke manieren te kijken naar en om te gaan met onderwijs. De vaardigheden die in deze gedachte tot uitdrukking komen liggen ons inziens op verschillende terreinen. Voor het hbo-onderwijs zijn de belangrijkste: cultuur (Cu), communicatie (Co), ethiek (E) en inzet van mensen (HRM, zie kader onder). Deze terreinen vloeien in autonome beslissingen die door het handelend subject genomen worden, samen en krijgen door deze aanpak een meerwaarde (*added value*). Wat dit uiteindelijk voor de betrokkenen betekent, zullen we verder uitwerken, en wel met het ‘oog’ op de vier hiervoor genoemde aspecten evenals op de onderwijsorganisatie.

Onder een HR-gerelateerde setting verstaan we de menselijke bron, ofwel die inbreng in een organisatie, die alleen een mens kan hebben, met andere woorden de meerwaarde van wat de persoon inbrengt in een organisatie. Dat kan hier zowel de student, de docent, de ondersteuning, het management of de inbreng van het beroepenveld zijn.

Op veel hogescholen in Nederland vinden veranderingsprocessen plaats die betrekking hebben op de inrichting van het onderwijs en de onderwijsorganisatie. Traditionele, aanbodgestuurde onderwijsmethoden worden geleidelijk vervangen door vraaggestuurde. Meer en meer wordt uitgegaan van het principe – dat studenten zelf regisseur – zijn van – hun eigen studieloopbaan. Organisaties in het onderwijs hebben lange tijd de verschillende veranderingen die in het maatschappelijke krachtenveld gaande waren, in het traditionele onderwijs buiten de deur weten te houden. De organisaties zien echter steeds vaker in het kader van de kenniseconomie het belang van een *integrale* visie op onderwijs, beroep en maatschappij duidelijker in. Verschillende instrumenten en trajecten worden ontwikkeld om dit veranderingsproces binnen de hogescholen in goede banen te leiden en uiteindelijk het beoogde resultaat te bereiken. De beweegredenen voor dit veranderingsproces liggen veelal in externe omstandigheden, zoals een nieuwe onderwijsstructuur (het Bachelor-Master-systeem), een nieuw accreditatiesysteem met het oog op de financiering van de verschillende opleidingen en instituten en de constatering dat het onderwijs bij hbo-studenten niet de eerste prioriteit heeft.

Deze ontwikkelingen leiden tot andere vormen van onderwijs, met elementen die de oude of traditionele onderwijsstructuur al kende, zoals het werken in projectgroepen met tutoren, probleemgestuurd onderwijs, studieloopbaanbegeleiding, stages en afstudeeropdrachten. Ook zien we een toenemende focus op internationalisering van studenten en het verrichten van toegepast onderzoek door lectoren en kenniskringen. De enige manier om onderwijs up-to-date te krijgen en te houden is haar verankering in maatschappelijke ontwikkelingen en het onderwijs zelf. Daardoor fungeert het als aanjager van die veranderingen, waarvan het zelf deel uitmaakt.

De vraag is of dit alles met durf gebeurt. Zijn er duidelijke antennes aanwezig die de signalen doorlaten en doorgeven? Doe ik dat zelf? Met andere woorden: ben ik een vaardige verandermanager in mijn eigen onderwijs? Wat velen die werkzaam zijn in het onderwijs vergeten, is dat het onderwijs in potentie één van de belangrijkste maatschappelijke aanjagers is om studenten (en daarmee de deelnemers aan de toekomstige arbeidsmarkt) kennis te laten maken met veranderprocessen en hen hieraan te laten deelnemen. Daarom biedt de onderwijsorganisatie ongekende mogelijkheden om het veranderproces van binnenuit vorm te geven. Hiervoor is het wel noodzakelijk dat de student startpunt en doel van onderwijsveranderingen is, ingebed in de veranderende maatschappelijke context. Studenten hebben geen 9 tot 5-mentaliteit, maar nemen actief deel aan de maatschappij en verwerven hier al de nodige kwalificaties die zij in hun post hbo-carrière (en ook al in hun schoolloopbaan) kunnen inzetten. Zij bepalen veelal hun doelen op grond van deze actieve deelname. Als de studenten zelf kunnen aangeven, wat zij als mogelijke of noodzakelijke verandering onderschrijven of waar de veranderingen voorbij gaan aan hun doelen, dan zal ik als docent en deelnemer aan dit proces hierin moeten participeren.

De laatste jaren lijkt de onderwijsorganisatie vooral een uil van Minerva die pas gaat vliegen als de dag voorbij is. De onderwijsorganisatie kenmerkt zich door een aperte logheid waardoor zij niet kan vooruitlopen op de ontwikkelingen zoals deze zowel in het beroepveld als bij de individuele student plaatsvinden. Daarnaast is de docent binnen het hoger beroepsonderwijs onderdeel van en bezig met de veranderingen in mijn organisatie en probeer hieraan vorm te geven.

Belangrijke vragen maken deze logheid van onderwijsorganisaties pijnlijk duidelijk: Wat zijn bijvoorbeeld de communicatiemiddelen die nu door jongeren worden gebruikt (mobiele telefonie, Internet of chat-cultuur) en welke status hebben zij voor hun functioneren in het maatschappelijke krachtenveld? Hoe speelt de onderwijsorganisatie in op veranderingen die toe te schrijven zijn aan internationalisering of globaliseringsprocessen? Welke rol speelt cultuur hierin? En welke betekenis wordt bijvoorbeeld toegekend aan de vertraging die de Europese eenwording oploopt doordat afzonderlijke landen en hun inwoners aan de noodrem trekken?

Wij zijn van mening dat organisaties in het hoger beroepsonderwijs met de huidige, veelal traditionele aanpak – verandermanagement vanuit organisatiekundig of veranderkundig perspectief – onvoldoende durf aan de dag leggen om hier op in te spelen. De organisatie die de studenten leert hoe ze moeten omgaan met veranderingsprocessen bevindt zich – in een situatie waarin het (nog) niet mogelijk blijkt om met de inbedding in traditionele cursussen veranderingsmanagement hierop een antwoord te geven. Ons devies is daarom ook: handel naar wat je in je lessen de studenten voorhoudt (“practise what you preach”).

4 Hoe kan ik studenten voorbereiden op hun beroepspraktijk?

Op dit punt ontstaat binnen de onderwijsorganisatie momenteel een steeds groter wordend dilemma. Het huidige onderwijs blijkt niet in voldoende mate in staat om de *individuele* student te faciliteren in de loopbaan naar bepaalde beroepsprofielen. De student maakt steeds vaker zelf keuzes en verlangt van de onderwijsorganisatie dat deze hierin meegaat. Een bepaald eigenbelang speelt een doorslaggevende rol in de trajecten die de student wil doorlopen. En dan mag hij van de onderwijsorganisatie die hij heeft gekozen verwachten dat deze hem in zijn keuze faciliteert. **De studenten** zijn op zoek naar een antwoord op het motief voor hun keuze voor en deelname aan een studie. Onderwijs kan voor studenten alleen maar motiverend zijn als dit een antwoord geeft op de behoefte(s) die ze individueel hebben. Het onderwijs dient dus meer gericht te worden op het beantwoorden ofwel het intrinsiek belonen van het motief van de student dan op het proberen om studenten vanuit aanbodgestuurd onderwijs extrinsiek te motiveren. Kunnen medewerkers en onderwijsorganisaties hier wel op inspelen? De organisatie en haar medewer-

kers zijn druk doende met het veranderen van het onderwijs om dit te laten aansluiten bij die nieuwe zienswijze op onderwijs. Maar ook ieder afzonderlijk, betrokken en belang hebbend bij het onderwijs, is op zoek naar een beloning voor het motief om deel te nemen aan de organisatie. Ofwel: waar zit nu eigenlijk het grootste veranderingspotentieel, bij de organisatie, in het beroepenveld, bij de individuele student of bij de docent?

In het bekende dagblad de Korean Times verscheen op 17 januari 2007 een bijdrage van Taru Taylor. Hij pakt de tweedeling van Riesman in 'inner-directed' en 'other-directed' op en koppelt ze enerzijds aan het Neoconfucianisme en stelt vast dat beide mogelijkheden onvoldoende ruimte laten voor de moderne Zuid-Koreaans. Traditie geeft slechts geritualiseerde patronen, other-direction is niet meer dan een geraffineerde utilitaristische berekening. Het enige dat overblijft, is de keuze voor de gyroscopie, de 'inner-directedness', die als ultieme 'humane choice', dus niet alleen menselijk, maar ook humaan, een moeilijke en ingewikkelde keuze lijkt te zijn. Het voordeel voor de Zuid-Koreaans is echter dat zijn vlag, gebaseerd op de belangrijkste elementen van de I Ching principieel een voortdurende ontwikkeling en beweging representeert. (Vgl. http://www.koreantimes.co.kr/www/news/opinion/2009/10.162_17476.html, bezocht op 7 maart 2010)

Meer aandacht dient uit te gaan naar de vaardigheden van de betrokkenen ('stakeholders'), dat wat zij meenemen en inbrengen in de lessen. In de voorbereiding of uitvoering van die lessen, in de contacten met mensen in de praktijk (stages, afstudeeropdrachten) en de eigen positionering in de organisatie, ontwikkelt – de docent deze vaardigheden die wij onder de noemer 'gyroscopisch zelfmanagement' brengen. Dit gyroscopisch zelfmanagement omvat drie belangrijke elementen, te weten:

- het besef dat de beslissingen die ik neem ingegeven zijn door de wijze waarop ik cultureel ben gevormd (Cu),
- de toegevoegde economische waarde van mijn beslissingen voor de organisatie waarin ik werk (HRM), en
- de manier waarop dit besef wordt geconcretiseerd in communicatief handelen, in dit geval de onderwijsorganisatie (Co).

Elke belanghebbende beslist zelf onder welke condities en randvoorwaarden hij in lopende processen participeert en hoe hij met de gevolgen van deze beslissingen omgaat.

In de praktijk zien we dat studenten na hun studie steeds vaker ervaren dat de geleerde kennis en vaardigheden alléén een onvoldoende basis vormen om kritisch(e) beslissingen te nemen en om te gaan met de gevolgen van die beslissingen. Eigenschappen zoals durf, communicatieve vaardigheden of cultureel besef blijken van doorslaggevend belang te

zijn, meer nog dan te weten welke instrumenten kunnen worden gebruikt om bepaalde strategische veranderingen binnen organisaties te bewerkstelligen. Dan heb je natuurlijk niet zoveel aan studenten die doen wat ze geacht worden te doen en keurig op de paden blijven. Mintzberg (2005: 24 e.v.) zegt onomwonden dat die studenten hem het beste bijgebleven zijn en hij het meest koestert, “who did the unexpected”. Ofwel: “I prefer a bit of quirkiness [eigenzinnigheid, ook: spitsvondigheid] in my doctoral students, which reflects no fear of being different”. Het gaat om de ontdekking van patronen, relaties, verbindingen die onverwacht zijn, niet vanzelfsprekend, maar uit een continu onderzoek naar interdisciplinaire verbanden, maar ook het vanzelfsprekende met elkaar in verband durven brengen en net als het jongetje in het sprookje “De nieuwe kleren van de keizer” durven uitroepen dat de keizer geen kleren aanheeft – waarschijnlijk heeft iedereen dit wel gezien, maar niemand *durft* dit te roepen: de kinderlijke verwondering is wellicht de belangrijkste waarde in onderzoek, management en ook onderwijs.

Mintzberg geeft het voorbeeld van de ‘werkzaamheden’ van de doorsnee manager. Veel onderbrekingen, veel overleg en gesprekken, quasi ongeordend, veel bilataaltjes. Dat schreef hij op en hij zegt daarbij dat dit beeld niet overeenstemt met wat Henri Fayol (1841-1925) in 1916 schreef: dat de taak van managers zou bestaan in planning, organisatie, coördinatie en controle. Dat managers controle uitoefenen blijkt in de actuele, veranderende managementpraktijk dus helemaal niet het geval te zijn, althans niet uitdrukkelijk. Zo creëerde Mintzberg een eigen opvatting over de taken van managers die haaks stonden op de theorie, de bril van de omstanders die niet wilden zien dat de keizer geen kleren droeg. (vgl. Mintzberg 2005: 25 e.v.) Mintzberg ontwikkelde dan ook een drietal rollen die gebaseerd zijn of herleid kunnen worden tot zijn formele status (autoriteit): de interpersoonlijke rol (“figurehead, leader, and liaison”), de informerende of communicatieve rol (“monitor, disseminator, and spokesperson”) en de rol als beslisser (“entrepreneurial, disturbance handler, resource allocator, negotiator”). Het gaat hier om een inventarisatie van management activiteiten die gezamenlijk een gyroscopisch, geïntegreerd aanjagen van gedrag binnen organisaties representeren. (Vgl. Mullins 2007⁸: 423 e.v.)

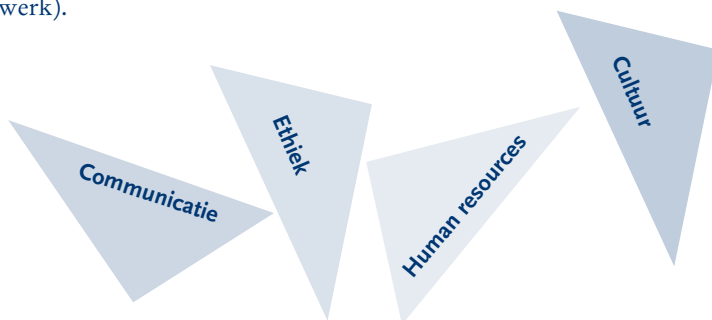
Het traditionele onderwijs probeert vooral vanuit het eigen vakgebied studenten instrumenten en modellen aan te reiken, waarbij het aanjaageffect achterwege blijft omdat niet de hele, autonome persoon in stelling wordt gebracht en de bruikbaarheid van modellen en instrumenten beperkt is.

Wij sturen daarentegen, vanuit een *integrale aanpak*, op een geheel andere focus: de zelfreflectie op subjectieve ervaringen en beslissingen in HR-gerelateerde settings. In het onderwijsproces hanteren we daartoe verschillende werkvormen, waarbij we deze manier van denken en handelen aanjagen. Dit aanjagen komt tot uitdrukking in de interactie (door het handelend subject in gang gezet), die de genoemde gyroscopische visie tussen

vaardigheden, kennis en houding, tussen subjectieve en omgevingsfactoren, tussen stabiliteit en instabiliteit tewegg brengt. De in het begin genoemde gyroscopische visie, aanpak en focus, biedt de mogelijkheid om het aanjaag- of aandrijfeffect te optimaliseren.

5 'Kleur' bekennen?

De titel van deze paragraaf is: 'Kleur bekennen'. Daarmee bedoelen we het volgende: Onderstaand figuur (figuur 3) is onderdeel van een omvattender model (figuur 4). Dit model kent verschillende losse onderdelen die als schoepen van een vliegwiel gerelateerd kunnen worden aan een 'zelf', een cultureel, communicatief en ethisch handelend persoon binnen op hemzelf en zijn omgeving betrokken situaties of handelingscontexten. Dit vliegwiel kent verschillende 'kleuren' die de afzonderlijke (traditionele) vakgebieden ethiek, communicatie, de inzet van mensen (HR) en cultuur tot uitdrukking brengen. Als we de nadruk leggen op één van de schoepen met een eigen 'kleur' – hieronder in verschillende blauwtinten die de schoepen ethiek, cultuur, de inzet van mensen en communicatie representeren⁷ – kiezen we voor een traditionele, kennisgeoriënteerde (analytische) benadering die binnen het hoger beroepsonderwijs tot op de dag van vandaag gebruikelijk is, al zijn er geleidelijk kenteringen te zien, bijvoorbeeld in het accent op vraagsturing door de student (maatwerk).



Figuur 3. De losse "schoepen" van gyroscopisch zelfmanagement

Deze afbeelding van de meer kennisgeoriënteerde en analytische benadering toont uit de aard der zaak weinig onderlinge samenhang. Het zijn afzonderlijke deelgebieden die in afzonderlijke klaslokalen aan de orde worden gesteld. De vraag hier is, wat de meerwaarde van deze benadering is! Natuurlijk is het op deze manier mogelijk om de afzonderlijke deelgebieden nauwkeurig te bestuderen, er wordt als het ware op één schoep ingezoomd, maar de toepassing ervan in de praktijk zal uiteindelijk méér vragen.

Welk praktisch of toegepast perspectief wij uiteindelijk ook kiezen: de kleuren lopen in de praktijk in elkaar over en leveren ons onderzoeksgebied op, gyroscopisch zelfmanage-

ment. Hoe gaat dat proces in zijn werk? Elke beslissing die ik als persoon in een veranderproces neem, is ingegeven door mijn eigen culturele achtergrond, mijn persoonlijke communicatieve vaardigheden, mijn kennis en ervaring binnen het relevante vakgebied (in ons geval HRM, hetgeen het vakgebied betreft dat zich bezighoudt met het effectief en efficiënt inzetten van HR) en de ethische afwegingen die ik daarbij maak.

Als ik als docent participeer in deze benadering, zal ik dus ook vaak starten vanuit mijn eigen perspectief juist omdat ik dat doe als professionele vakdeskundige. Ik beken als docent dus kleur. Door de deelname word ik daadwerkelijk een onderdeel van het totale veranderingsproces. Onderstaande afbeelding (figuur 4) geeft hiervan een statisch beeld. In de werkelijkheid zijn de afzonderlijke deelgebieden voor een externe waarnemer, in de illustratie gerepresenteerd door de vier ogen in de hoeken, niet meer van elkaar te onderscheiden als het vliegwiel, de gyroscoop⁸, is aangejaagd, in gang is gezet, en het geheel beweegt (het ‘ogenpaar’ in het midden geeft het ‘handelende subject’ weer). In het midden verzamelen zich de hierboven aangegeven afzonderlijke deelgebieden van een uiteindelijk ethische (subjectief gemotiveerde) beslissing, in het vliegwiel. Deze onderdelen gaan in een hoog tempo voor de externe waarnemer (de vier ogen in de hoeken) draaien. Door deze actie wordt voor de waarnemer onduidelijk, waar de deelgebieden nog kunnen worden onderscheiden en waar ze in elkaar overgaan. Er ontstaat een draaitol-, bioscoop- of gestaltpincipe, waarbij de status van de afzonderlijke elementen teniet wordt gedaan en de perceptie afhankelijk wordt van de samenhang, waaraan de waarnemer zijn eigen interpretatie geeft. De kleuren worden vermengd en er ontstaat een totaal nieuw gegeven, hier het principe van gyroscopisch zelfmanagement.

Een student wil een gyroscopische presentatie geven van haar afstudeeropdracht. Nog beter: deze presentatie wordt becijferd en leidt met een cijfer voor het proces en het product tot een gemiddeld cijfer dat waarschijnlijk nog wordt bepaald door een weging van de onderdelen. Zo zijn er opleidingen waar de presentatie (en verdediging) voor 30% meetelt, het proces 20% en het rapport (product) 50%. Het zou dan mooi zijn wanneer elk onderdeel ook nog eens een minimumcijfer laat zien (bijvoorbeeld een 55). Hoe steekt een student nu zo’n presentatie in? Laten we aannemen dat er ervaren presentatiebeoordelaars zitten die duidelijk weten waarop ze moeten beoordelen – dat weet de student natuurlijk ook. Wat is dan een gyroscopische presentatie, waarbij ook geaccepteerd wordt dat er bijvoorbeeld gelet wordt op overtuiging (presenteert de student op een overtuigende wijze) of gepastheid (past ze gelet op het thema en de rol van het toegepaste onderzoek dat is verricht in de betreffende context: een afstudeerpresentatie). We leggen natuurlijk een duidelijke meetlat naast de presentatie:

kan overtuigend het verbeter-scenario presenteren/verdedigen	toont d.m.v. beantwoording van vragen aan dat theoretische aspecten verbonden met de afstudeeropdracht beheerst worden
	toont d.m.v. beantwoording van vragen aan de onderzoeksresultaten in een bredere context te kunnen plaatsen
	toont aan een volwaardig gesprekspartner te zijn op beginnend beroeps-niveau (o.a. door gebruik vakjargon)
creëert draagvlak voor de imple-mentatievoorstellen	toont tijdens de verdediging aan oog te hebben voor de belangen van de verschillende stakeholders
	verantwoordt gemaakte keuzes (proces, inhoud) in het afstudeertraject
kan zich helder uitdrukken in de Nederlandse taal en presenteert overtuigend	presenteert het onderzoek en de conclusies en aanbevelingen bondig en overtuigend
	de presentatie is goed opgebouwd (structuur)
	de presentatie is professioneel qua verzorging (info per slide en hand-outs)

Op basis van het bovenstaande kunnen we bepalen wat de waarde van een presentatie of verdediging is. Zo vragen wij ons altijd af, waarom de amusementswaarde niet wordt meegewogen bij de beoordeling of het innovatieve gehalte van zowel presentatie als het onderwerp. Doel van de presentatie is dat de ander geïnformeerd wordt en dat deze informatie op een duidelijke, heldere en overtuigende manier is wellicht een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor een 'goede' presentatie. Het probleem is hier wel dat we geacht worden te beoordelen wat hiervoor wordt genoemd. Echter, een goede structuur, een verzorgde presentatie (moet dat altijd een PPT-presentatie zijn?), bondigheid zijn geen voldoende voorwaarde voor die voldoende – bovendien: wanneer is dat en 6, 6,5, 7, 7,5 of nog hoger?). We gaan dan ook al gyroscopisch om met ons decimale beoordelingssysteem: is een 6.75 mogelijk, of als iemand tussen een 6.75 en een al eerder gegeven 6.8 presenteert, is dan een 6.77 mogelijk? En wat zegt dit cijfer? Een docent die gyroscopisch beoordeelt, zal nooit en te nimmer volgens een vast beoordelingsstelsel en vaste beoordelingscriteria kunnen beoordelen, zal flexibel moeten zijn – bijvoorbeeld zal het spreektempo worden beoordeeld of de non-verbale communicatie. Of nog beter: een student is in staat om zijn eigen presentatie/verdediging te beoordelen tegenover bijvoorbeeld een irrationele beoordeling door de docent ("Deze presentatie was echt beneden de maat, een kleine 30"), dan zal de student moeten verdedigen waarom zijn verdediging voldoende was en bestaat er uiteindelijk een interactie, waarbij wederzijds begrip wordt gegenereerd rondom de beoordeling.

Een ander beeld, dat dit principe vanuit een andere hoek toelicht, is afkomstig uit de kwantummechanica, waar bij de beschrijving van de kleinste deeltjes waaruit onze kosmos bestaat, de onmogelijkheid wordt geschetst van de bepaling van tegelijkertijd zowel de beweging als de positie van een elementair deeltje. Als de beweging is bepaald, is de positie niet te bepalen en als de positie is bepaald, kan de beweging niet worden gemeten. Als aanjager en onderdeel van de beweging, ben ik mij van de beweging bewust, maar kan ik alleen het effect (de nieuwe kleur) onderscheiden en niet de oorspronkelijke uitgangspositie (de afzonderlijke deelgebieden). Uiteindelijk blijken alle in de figuur aangegeven onderdelen nauw met elkaar samen te hangen. Welk perspectief ik uiteindelijk ook kies: de kleuren zullen in elkaar overlopen en een nieuw onderzoeksgebied opleveren: gyroskopisch zelfmanagement. Er ontstaat een evenwicht tussen de handelende persoon en haar omgeving die het subject dwingt om steeds opnieuw een balans te zoeken, maar door de beweging, die het effect is van het vrijwel continue wederzijdse aanjagen, wordt de balans, net als bij een gyroscop, automatisch aangepast en zijn individu en omgeving in evenwicht.



Figuur 4. De samenhang van de vier schoepen in het zelfsturende subject

Bij deze afbeelding zijn nog enkele kanttekeningen te maken:

- Wanneer ik als betrokkene de keuze maak voor één van de schoepen van het vliegwiel, bestaat de kans dat ik er bij de rotatie ‘afvlieg’. De keuze voor één deel brengt dus de nodige risico’s met zich mee. Een traditionele vakgerichte benaderingswijze van mij als docent zal dit zeker tot gevolg hebben.
- Indien ik als betrokkene stil blijf staan en het roterende vliegwiel probeer te volgen, loop ik een groot risico duizelig te worden en niet meer te weten wat er voorbijvliegt. Ik ga dan niet mee in het veranderingsproces en blijf met mijn verouderde kennis achter.
- Feitelijk blijft dan voor mij een derde keuze over, te weten: buiten de constructie stappen en proberen te beschrijven wat er gebeurt, als alles in beweging is.

Maar als ik deel neem aan dit geheel, ontstaan er voor mij nieuwe mogelijkheden:

- ik zie oneffenheden (of het geheel wel goed in de pas loopt),
- ik zie een nieuwe kleur opduiken, de combinatie van de samenstellende delen, en
- ik ben in staat om afstand te nemen van het geheel (objectiveren).

Deze laatste mogelijkheid kan ik vervolgens gebruiken om te kijken of het allemaal wel volstaat om een gefundeerde keuze te maken in een bepaalde situatie, waarin ik mijn kennis, vaardigheden en houding in wil zetten. Ik neem als het ware dus afstand van mezelf, objectiveer mijn eigen beslissingsmomenten om deze in het kader van de situatie te kunnen interpreteren (dit noemen we reflectie). Daarmee beken ik kleur in een tweede betekenis. Dit tweede-‘kleur bekennen’ houdt in een bestaand kaartspel in dat er een kleur wordt gespeeld die gelijk is aan die van de voorafgaande speler(s). Ik zorg er dus voor dat ik de beslissing neem in een gebruiks- of handelingscontext zoals deze door het kaartspel is gegeven.

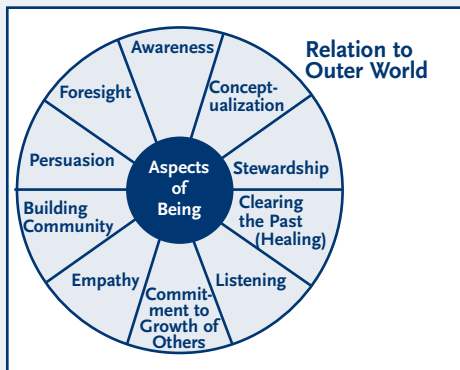
Gyroscopisch zelfmanagement bestaat erin dat ik mij bewust ben van de gemaakte keuzes op basis van een voorgegeven situatie (zoals aangegeven in het kaartspel), waarbinnen bepaalde regels, afspraken, normen en waarden gelden. Dit zou je de ‘morele context’ kunnen noemen. Deze morele context is in hoge mate terug te vinden in de afzonderlijke schoepen van het getoonde vliegwiel: mijn wijze van communiceren, beslissen, omgaan met de inzet van mensen en ten slotte mijn culturele achtergrond. Wanneer ik mij hiervan bewust ben, heb ik een hoge mate van gyroscopisch zelfmanagement bereikt. Dan kan ik mij start- en vooral veranderingsbereid of -bekwaam noemen in specifieke beroepssituaties.

Deze vorm van gyroscopisch zelfmanagement kan binnen onderwijsorganisaties zorgen voor een extra dimensie door de synergie van het “practise what you preach”. Hierdoor kan ik als docent de veranderingen binnen het onderwijs sneller en vooral recenter laten aansluiten bij de veranderende omgeving. Uit de professionele praktijk blijkt, dat door organisaties bij het plannen van veranderingen in meer of mindere mate dezelfde paradoxen ontstaan als in het onderwijs. Vaak wordt door de veranderaars veel aandacht gegeven aan de poging om medewerkers extrinsiek, van buitenaf, te motiveren om deel te nemen aan de verandering. Weinig aandacht wordt echter gegeven aan het door ons beschreven aspect van de innerlijke motivatie om al dan niet mee te gaan in het verandertraject en de beloning van juist deze motieven. Het is juist deze paradox die in het onderwijs interessante perspectieven opent: om mogelijkheid te krijgen voor persoonlijke ontwikkeling, móet ik streven naar een integratieve benadering van deelgebieden, naar het perspectief van het vliegwiel; door kleur te bekennen, neem ik bewust deel aan de verandering, die ik zelf heb aangejaagd!

Hedentendage vinden we in allerlei leiderschapopvattingen – en dus ook in doceerstijlen en – praktijken – een belangrijke aanzet tot gyroscopisch leiderschap. Een van die denkwijzen is het zogenaamde ‘servant leadership’, waarbij andere sociaalcommunicatieve en sturende kwaliteiten worden verondersteld dan in de traditionele ‘controlerende’ en ‘sturende’ functie van leiderschap. Ook Mintzberg heeft hier al het nodige over gezegd (zie hierboven). Servant leadership ontwikkelt ook een holistische visie op inner- en other-directedness. Dat doet dus een beroep andere kwaliteiten die we in ons hbo-onderwijs nog verder moeten ontwikkelen.

Differences in Leadership

	Command & Control	Servant Leadership
Business Metaphor	Organization is a machine	Organic structure of relationships
Authority	Top down	Participation by entire group
People	Instruments of production	Greatest assets and sources of creativity
Leadership Style	Distant and detached	Connected and present
Supervisory Approach	Dictate, control, punitive	Listen, facilitate, encourage
Service Orientation	Self-serving – What can you do for me and the organization?	Other serving – what can I do to help you fulfill your goals and mission?



Servant Leadership is a holistic approach to business that encourages leaders to embody the following traits in relation to themselves and the outer world.

At Heroic Journey Consulting, we coach leaders to integrate servant leadership into their personal lives and assist them in embedding it into their organizational structure. (Vgl. http://www.heroicjourney.com/graphics/page_graphics/servant_leader_traits.GIF)

Het probleem bij SL is echter dat het ingekaderd is in cultuur en persoonlijke effectiviteit en pragmatisch wordt gehanteerd. Gyroscopisch denken gaat eerder uit van paradoxen, van onmogelijkheden en tegenstrijdigheden die uit gyroscopische botsingen in continue beweging voortvloeien. Het is ook een meer dialectische denkwijze die verwijderd, inbedt, opheft, verzoent en weer afstoot, kortom: een voortdurend, ingewikkeld proces dat ook vaak met bruto geweld beweging in losse schoepen kan brengen of gestrande gesprekken kan vlottrekken (zie Wouters 1999: 55 e.v.), desnoods met wat wrikken, duwen en trekken.

Daarom is de gyroscoop een bruikbare metafoor, want als 'ik' hem aanjaag, in beweging zet, of door anderen in beweging wordt gezet en gehouden, krijgt hij 'momentum', doet de gyroscoop zijn werk en is stabiel, in evenwicht. Zodra de gyroscoop stil komt te staan, valt hij om. De gyroscoop (als geactualiseerde metafoor voor continue beweging) demonstreert het besef van de rol van interne beslissingen en externe invloeden die in evenwicht zijn – de gyroscoop wordt ook vaak met een perpetuum mobile in verband gebracht. Het vinden van dat evenwicht door 'kleur te bekennen' – soms van kleur verschieten – zal de participatie aan het veranderingsproces uiteindelijk verbeteren en daarmee meer kans geven op het doen slagen. Dat maakt het integrale perspectief tot één van de belangrijkste voorwaarden om een goede verandermanager te zijn.

6 Hoe manifesteert zich het voortdurende veranderingsproces binnen de onderwijsorganisatie?

Het appèl aan de handelende en veranderende onderwijsorganisatie kan worden doorgetrokken naar elk handelend en reflecterend individu in willekeurig welke setting. In deze bijdrage dus niet alleen naar mij als docent, maar ook naar de managers of het ondersteunende personeel binnen de onderwijsorganisatie.

Het begrip 'veranderen' klinkt daarbij wellicht als een paradox: het maken van specifieke eigen keuzes en de reflectie op de gevolgen maakt het veranderen tot iets 'onveranderlijks'. Een keuze is in principe definitief en staat vast. Het betreft immers de eigen besluitvaardigheid en de kwaliteit van de beslissingen die ik neem voor mijzelf (in eerste instantie). Dat anderen hierbij betrokken zijn en worden beïnvloed door de gemaakte keuzes is een mogelijk gevolg hiervan, maar kan paradoxaal niet deel uitmaken van mijn beslissingsmoment. Dat de gevolgen weer zullen leiden tot nieuwe keuzes is onvermijdelijk.



Figuur 5. Ook M.C. Escher (1898 - 1972) kende het principe van een zichzelf in beweging zettend perpetuum mobile; vgl. <http://extra.volkskrant.nl/betacanon/index2.php?id=173>

Voor de belanghebbenden in een onderwijsorganisatie gaat het om de inschatting van de gevolgen van de keuzes die worden gemaakt voor het onderwijs en de gevolgen daarvan voor de medewerkers binnen de eigen, door de gemaakte keuzes veranderende organisatie. Dit leidt tot een voortdurend proces met veranderingen. Veranderingen binnen onderwijsorganisaties hebben, wellicht door hun complexiteit, vaak meer dan bij andere organisaties enige tijd nodig om te aarden binnen de dagelijkse processen. Dat betekent dus voor de onderwijsorganisatie dat ze altijd achterop loopt bij het maatschappelijke krachtenveld en de ontwikkelingen van haar werknemers en belanghebbenden.

7 De relatie tussen onderwijsorganisatie, docent, student en beroepenveld:

Onderwijsorganisaties kunnen een belangrijke rol spelen in het beter afstemmen van de veranderingsprocessen en dit ‘achterop lopen’ door de ruimte te bieden om de individuele keuzes en daarmee de persoonlijke ontwikkeling te stimuleren. Daarmee leidt de gepresenteerde zienswijze van het gyroscopisch zelfmanagement ook tot een (her)inrichting van de onderwijsorganisatie als een agora, een markt, waarop belanghebbenden, kopers en verkopers, elkaar treffen om een plaats te hebben waarop wordt onderhandeld over verschillende belangen. Autonoom handelende, denkende en beslissende personen:

“Als ik geen peren maar appels wil kopen ga ik naar de betreffende kraam en onderhandel daar over de prijs” (welke waar krijg ik voor mijn geld). Maar ook vanuit het andere perspectief: “Als ik met mijn kousenstand merk dat er geen vraag naar kousen maar naar sokken bestaat, moet ik mijn nering hieraan aanpassen anders verlies ik mijn clientèle!”. Dit zelfsturende principe (“auto-poiesis” in de systeemtheorie) is erg voor de hand liggend, maar kennelijk zijn we vaker niet dan wel in staat om volgens dit principe te handelen. In het onderwijs bijvoorbeeld hebben we zoveel allopoietische systemen, regels, voorschriften, procedures, kwaliteitssystemen dat een regulier interactief communicatieproces met studenten, collega’s, directie et cetera daardoor worden geperverteerd. Dat merken we bijvoorbeeld wanneer we het hebben over onze ‘onderwijscultuur’ en het geven van een ‘thuisgevoel’ aan studenten die deze onderwijscultuur niet als de hunne (h) erkennen.

Dat betekent dus ook voor mijn onderwijsorganisatie de nodige aanpassingen die niet altijd conform mijn specialisatie of behoefte zijn. Blijf ik aan mijn oorspronkelijke koopwaar vasthouden dan heeft dat onvermijdelijk de consequentie dat ik mijn ‘kraampje’ kan opdoeken. Vanuit verschillende perspectieven worden hier belangrijke beslissingsaspecten duidelijk die niet zonder elkaar begrepen kunnen worden. Het veranderende onderwijs en de organisatie daarvan vraagt dus van alle belanghebbenden een benaderingswijze die recht

doet aan de eigen positie hierin – mede gelet op de motivationele aspecten die hiervoor al de revue gepasseerd zijn. Dit vergt van de organisatie en vooral van mij – als docent, en van het management en de ondersteuning, eenzelfde veranderende rol en instelling als die welke ik wil meegeven aan de studenten. Ik moet deze denkwijze dus onderschrijven en een activerende didactische visie nastreven en communiceren en nieuwe en andere didactische concepten ontwikkelen. Daarvoor moet ik in de gelegenheid worden gesteld (gefaciliteerd) door het management. Ook in deze facilitering zullen de cultuur van de organisatie, de wijzen van communiceren en het managen of hanteren van de te nemen beslissingen van doorslaggevend betekenis blijken te zijn (zie de voorbeelden hierna).

7.1 Voorbeeld 1: de hbo-docent en de onderwijsregelgeving

Als eerste voorbeeld noemen we een les die wij gezamenlijk geven. Wij confronteren studenten daarin met nut en nadeel van allerlei wet- en regelgeving.

Sommige studenten zijn, net als ik als docent, in meerdere of mindere mate 'allergisch' voor veel wetten en regels en gaven aan in bepaalde situaties vaker hun eigen 'gevoel' te volgen, waarbij ze regelgeving links laten liggen. Andere studenten beweerden dat de individuele burger nog te veel ruimte wordt gegeven om te handelen. Het zou volgens hen beter zijn om nog meer wetten en regels te maken en op de naleving daarvan strakker te controleren. Deze zienswijze bleek voort te komen uit specifieke individuele ervaringen met politie en justitie, de wijze waarop thuis over deze zaken wordt gesproken, bepaalde ideologieën of een verschillend ethisch besef dat bij die studenten bestond, kortom zij was te plaatsen in het individuele referentiekader van de studenten.

De relatie tussen onderwijsorganisatie, docent, student en beroepenveld werd op dat moment wel heel duidelijk toen ik, als afzonderlijke docent vanuit eigen directe daadwerkelijke ervaring en beleving in de veranderende rol van medewerker binnen de onderwijsorganisatie, dit in het gesprek vertaalde naar de eigen organisatie en hierop reageerde en erin meedacht. Vooral werd duidelijk dat ook ik als docent met verschillende rollen binnen de organisatie (docent én adviseur) vanuit mijn verschillende perspectieven de situatie benaderde. Ook de studenten bemerkten dit en gaven dit haarfijn weer.

Elke verandering die in een organisatie plaatsvindt, ontstaat in onze visie door de houding die mensen innemen ten aanzien van cultuur, ethiek, communicatie en de inzet van mensen. Doel van de verandering is daarbij doorgaans om het belangrijkste bestaansrecht van de organisatie te realiseren, namelijk het behalen van een zo groot mogelijke winst. De onderwijsorganisatie doet dit ook en is daarbij voortdurend op zoek naar een benaderingswijze om de problemen in de alledaagse praktijk te simuleren in het onderwijs. Van oudsher wordt hier casuïstiek ingezet, een methode waarbij de student in een fictieve, verzonden situatie wordt geplaatst, een analyse moet doen en daaruit voortvloeiend een keuzemoment.

Het probleem met het gebruik van casuïstiek is dat de gekozen of geschetste situaties geen herkenningspunten opleveren bij studenten. De werk- of levenservaring is in een groot aantal gevallen zodanig, dat een student eigenlijk geen bewuste meer keuze kan maken.

De student genereert dus slechts alternatieven van wat zij echt zouden doen als er zich een dergelijke situatie zou voordoen. Ditzelfde geldt uiteraard ook voor mij, de docent, die de gehanteerde methodiek om die reden niet kan gebruiken als realistische praktijksimulatie. Veelal zal ik echter toch kiezen voor deze surrogaatoplossing om te voldoen aan de eis om een praktijksituatie na te bootsen, maar niet om daadwerkelijk te streven naar het uiteindelijke doel: winst.

De benaderingswijze bij studenten heeft veel meer baat bij het in plaats van casuïstiek gebruiken van een socratische methode.⁹ Deze methode betreft een open gesprek met studenten, waar het initiatief bij de student wordt gelegd en deze zelf aangeeft, waar hij of zij over wil praten. Van belang hierbij is dat er een omgeving is waarin de student zich veilig voelt. Dat is pas dan het geval, wanneer de student het gevoel heeft dat hij of zij de eigen keuzes op een geaccepteerde manier kan inbrengen in het gesprek, zonder dat daarbij direct tegenspraak ontstaat. Het gaat dus duidelijk niet om een discussie of debat, maar om een dialoog: het verkennen van ieders meningen door naar elkaar te luisteren en de relevante informatie bloot te leggen. Ik, de docent, vervul hier een belangrijke en vooral *andere* en nieuwe rol, waarvoor durf is vereist.

Ik ben dan niet meer de bekende en zekere kennisoverdrager maar veeleer een praktische (en vooral ook zoekende) werknemer in veranderingsprocessen binnen een momenteel veranderende organisatie. Dat gegeven levert een praktijksituatie op waarbij elke gesimuleerde casuïstiek in het niet valt. Er ontstaat een sterk bewustzijn van de wijze van communiceren bij de deelnemers. Iedere deelnemer eist als het ware van de toehoorders, en dus ook van mij, dat deze de argumenten en overwegingen serieus nemen en meedenken met en in de situatie.

Het interessante van deze ervaring is dat iedere deelnemer *bij zichzelf* na zal gaan hoe uit te leggen of toe te lichten, waarom hij of zij dat zo heeft gezegd. Dat houdt in dat ik zelf verantwoordelijk wordt gehouden voor mijn beslissing en ik deze verantwoordelijkheid inzichtelijk kan maken voor anderen. Ook ik dus, als individuele docent, word hiertoe gedwongen en krijg een sterkere bewustwording van mijn eigen keuzes. Daarbij komen in de gegeven situaties basale communicatieve vaardigheden, ethiek, cultuur en de inzet van mensen om de hoek kijken, die gezamenlijk de door mij genomen beslissing schragen: de schoepen van de vliegwiel uit figuur 1 en 4 zitten vastgeklonken aan de ruggengraat die ik binnen de te nemen beslissingen vorm. Mijn participatie, als deelnemer en niet als kennisoverdrager geeft een extra draai aan het vliegwiel. De blikverruiming leidt er zowel

voor de student alsook voor mij toe dat alle gehanteerde perspectieven een eigen ethisch verantwoorde keuze mogelijk maken.

Ontbreken er één of meer perspectieven dan zal er voor mij een eenzijdige benadering van het probleem optreden en komt er een onevenwichtige oplossing die dan direct weer nieuwe problemen zal oproepen. Elk organisatieprobleem vooronderstelt een meerdimensionale ruimte, waarbinnen relevante keuzes kunnen worden gemaakt. Dat met deze aanpak niet alleen het veranderingsproces bij de student wordt gestimuleerd, maar ook dat bij mij als medewerker, en via mij het management en de andere medewerkers binnen onze veranderende organisatie, is een vorm van synergie.

Het antwoord op de vraag op welke wijze het onderwijs de relatie tussen onderwijsorganisatie, student en beroepenveld kan gebruiken, ligt uiteraard hierbij niet alleen in het vervangen van casuïstiek door socratische methode, maar veeleer in het met durf participeren en vooral bekennen van kleur in welke vorm dan ook om het vlieg wiel in werking te zetten.

7.2 Voorbeeld 2: cultuur en perspectief zonder vooroordelen

Als lezer kunt u hier wellicht tegenin brengen dat er toch ook alleen vanuit bijvoorbeeld één perspectief oplossingen gevonden kunnen worden voor een aan de business gerelateerd probleem. Dat lijkt echter maar zo. Een praktijkervaring maakt dit duidelijk. Deze ervaring stamt niet uit het onderwijs, maar uit een willekeurig bedrijf. Het betreft een (gesimuleerde) situatie waarin de inhoud van een Sociaal Plan aan de orde kwam bij het ontslaan van medewerkers binnen een organisatie.

Gestart werd met het relateren aan een traditionele sociaaldemocratische benaderingswijze: de organisatie draagt de verantwoordelijkheid om diegenen die zij ontslaat, zoveel mogelijk tegemoet te komen en de gevolgen van het gedwongen ontslag op te vangen. Dit culturele perspectief lijkt mij op zich binnen Nederland een helder en duidelijk uitgangspunt te zijn. Bij de meeste Nederlandstalige studenten wordt de oplossing dan ook snel gevonden vanuit dit perspectief. Als we echter kijken naar andere culturen, bijvoorbeeld de Amerikaanse, dan zien we grote verschillen met dit uitgangspunt. De vraag in dit internationale gezelschap diende zich dan ook al snel aan: kan de docent vanuit het internationaal denken nog langer een beroep doen op dit beginsel?

Alle deelnemers aan het gesprek gaven wel aan dat het culturele perspectief een goed beginsel is, maar de alternatieven die – hiervoor werden aangedragen zullen leiden tot veel spanningen bij de belanghebbenden: de ontslagen medewerkers, de vakbonden, medewerkers die nog wel blijven werken, de financiële manager, enz. Door een ander perspectief te kiezen (ethiek) belandden wij in het vaarwater van het zogeheten 'sociaal contract', een

begrip uit de sociale filosofie en ethiek, dat enige tijd geleden opnieuw in zwang kwam in het werk *A Theory of Justice* (1971) door John Rawls (1921-2002).¹⁰

Rawls geeft aan dat in een rechtvaardige samenleving in alle gevallen rekening gehouden wordt met degenen die vanuit het oogpunt van gelijkheid en gelijkwaardigheid eigenlijk niet kunnen deelnemen aan het 'sociale contract'. Zijn democratische gezindheid noopte hem ertoe om bij de keuze voor een bepaalde maatregel altijd rekening te houden met de belangen van *alle* deelnemers aan het contract. Dat houdt in dat vrije en gelijke deelnemers niet onderhandelen over de afspraken, maar vanuit een gelijkwaardige en vrije positie – Rawls noemt dit de “sluier van onwetendheid” – een afspraak maken, rekening houdend met een fictief gegeven, een vooronderstelling, dat de beter bedeeden ook aan de andere kant van de tafel zouden kunnen zitten. Op basis hiervan ben ik dus aangewezen op mijn eigen ethische afweging over wat ik wel en niet -inbreng in het gesprek over die afspraken.

Zo kan ik bijvoorbeeld inbrengen dat in het geval dat ik niet behoort tot diegene die wordt ontslagen, ik ook geen bijdrage hoeft te leveren aan een Sociaal Plan door bijvoorbeeld loon in te leveren.

Daarnaast, stelt Rawls in navolging van Immanuel Kant (1724-1804), moet je een ander mens als doel, als eindbestemming in je redeneren en handelen zien en niet alleen als middel om bepaalde doelen te bereiken. In dit laatste geval gebruik je namelijk mensen om die doelen te bereiken en worden ze van autonoom, uit vrije wil handelende subjecten tot gebruiksobjecten. Het is echter niet alleen mijn beslissing om de ander als object te bestemmen, maar ook de beslissing van de ander om zich als object te laten gebruiken. Ook hier bestaat een precare gyroskopische homeostasis, een toestand van balans of evenwicht.

Daarbij komt een lastige vraag voor mij of de mensen die wél zijn ontslagen als middel zijn gebruikt om mijn baan te behouden. En wie ben ik dat ik anderen voor mijn doeleinden mag en kan gebruiken? Zou het dus dan niet beter zijn om aan te bieden dat ik word ontslagen in plaats van die ander? Deze individuele overwegingen leiden ertoe dat ik als persoon zelf de beslissing neem om wel of niet een 'rechtvaardige' bijdrage te leveren aan een Sociaal Plan of zelfs om aan te bieden mij te ontslaan in plaats van een ander. Deze beslissing kan ik natuurlijk voor mijzelf houden, maar ik kan ook proberen om er ruchtbaarheid aan te geven en mee te denken over alternatieven.

Als docent te worden geconfronteerd met dit gegeven en hierover na te denken en deel te nemen met anderen in een gesprek hierover, maakte mij zeer bewust van een situatie waarin ik morgen terecht kan komen. De ervaring die ik een paar uur later had bij de confrontatie met een persbericht waarin werd gesproken van “een reorganisatie waarbij geen financiële middelen waren voor een Sociaal Plan” kreeg zowel voor mij als docent als ook voor de studenten een geheel andere lading dan normaal (het vliegtuig had zijn werk gedaan!).

7.3 Voorbeeld 3: Stoppen of doorgaan met werken

Een ander zeer recent voorbeeld binnen de eigen onderwijsorganisatie is het meepraten over het langer doorwerken op basis van een hogere levensverwachting. Het gaat dan niet meer alleen om rechten die ik als individuele docent zou hebben (om op je 65^{ste} of eventueel later, de discussies hierover lopen nog, te stoppen met werken en te gaan rentenieren), maar het gaat ook om verplichtingen die ik tegenover de maatschappij heb.

Op dit en andere punten vinden binnen de maatschappij duidelijke verschuivingen van normen en waarden plaats. Het zal duidelijk zijn dat mijn participatie als docent aan deze vormen waarin het vliegtuig onverbiddelijk wordt aangejaagd, zal leiden tot een zeer boeiende en actuele praktijksituatie die voor studenten, maar vooral ook voor docenten veranderingsprocessen op gang brengen en aanzetten tot bewuste keuzes.

Op al deze punten gaat het erom **welke** argumenten ik kan geven voor bepaalde noodzakelijk geachte ontwikkelingen en of ik deze overtuiging op anderen kan overdragen? Met andere woorden: op welke wijze kan ik door middel van communicatie uitdrukking geven aan de noodzaak? De studenten maken hierin keuzes en proberen dit te beargumenteren. Argumenten uit de traditionele onderwijssituatie zoals dat het “zo in de theorie staat” of dat “de financiële positie van de organisatie bepalend is”, zullen niet meer als alleen steekhoudend worden ervaren. Als ik ze nu zo opschrijf ben ik het er al niet meer mee eens! Voor de studenten zowel als voor mij geldt bij deze benadering de zelfreflectie: “ben ik mij ervan bewust dat de steekhoudendheid van mijn argumenten gebaseerd is op het draagvlak dat ik hiervoor bij de ander aantref?”

De genoemde voorbeelden maken duidelijk dat een benadering vanuit het perspectivisme in veranderingprocessen uitermate actueel is en leidt tot een meerwaarde voor de deelnemers, studenten en docent(en) en vooral de organisatie. Immers, ‘ik’ bepaal of beslis weliswaar in een probleemsituatie wat ik ga doen, maar ‘ik’ abstraheer in principe altijd van argumenten die slechts uit één bepaalde hoek komen. Sociale, financieel-economische, monetaire, juridische, ethische, culturele of andere overwegingen kunnen allemaal meegevoegd worden in het eindoordeel. Het eindoordeel is dan een, op verschillende niveaus gerealiseerde, afweging. Het is een samenspel van rationele overwegingen, van gevoelens en sentimenten, tradities en gewoonten, die allen hun gerechtvaardigde inbreng hebben in

het eindoordeel. Als de docent deze overwegingen en de gegeven voorbeelden meeneemt in een eindafweging, ziet hij uiteindelijk het opleiden van studenten in het bijbrengen van gyroskopisch zelfmanagement als een reële optie voor een onderwijsorganisatie om de een-dimensionaliteit (of een verregaand reductionisme) van cultuur, communicatie of ethiek te doorbreken.

Door als docent zelf – via actieve participatie – een houding aan te nemen die uitgaat van het kunnen onderbouwen van beslissingen (strategische versus doel-middelrationaliteit), neem ik zelf deel aan het veranderingsproces binnen mijn onderwijsorganisatie. Daarbij spelen kennis, gevoelens, bewustzijn en vaardigheden een belangrijke rol, maar zij smelten samen in de uiteindelijke beslissing die ik als persoon neem. Daarvoor dien ik echter wel durf te hebben en kleur te bekennen om de gyroscoop te blijven activeren en aan te jagen.

Bronnen

- Fromm, E. (1974). *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics*. New York: Henry Holt and Company.
- Lemmens, P. (2010). “Voorbij homo consumens. Over de noodzaak van een nieuwe verlichting”. *Filosofie* 20(1) 2-11.
- Mintzberg, H., F. Westley (1992). “Cycles of Organizational Change”. *Strategic Management Journal* 13, 39-59.
- Morison, R. S. (1980). “On Ethics, Gyroscopes, and Radar Sets.” *Hastings center Report* 10/1, 26-28.
- Mullins, L. J. (20078). *Management and Organisational Behaviour*. Harlow etc.: Prentice Hall/Financial Times.
- Riesman, D., N. Glazer, R. Denney (1961). *The Lonely Crowd. A study of the changing American character*. New haven, London: Yale University Press.
- Royakkers, L. et al. (2004). *Ethiek & Techniek, morele overwegingen in de ingenieurspraktijk*. Baarn: HB Uitgeverij.
- Tinnevelt, R., G. Verschraegen red. (2002). *Rawls. Een inleiding in zijn werk*. Kapellen: Pelckmans; Kampen: Agora
- Wouters, P., (1999). *Denkgereedschap. Een filosofische onderhoudsbeurt*. Rotterdam: Lemniscaat

Geraadpleegde internetsites

- Gitlin, T. (2000). “How Our Crowd Got Lonely”.
<http://www.times.com/books/00/01/09/bookend/bookend.html>, bezocht op 7 maart 2010

“Homo Consumens”. Internet:

<http://www.philosophicalociety.com/Archives/Homo%20Consumens.htm>, bezocht op 8 maart 2010.

Mintzberg, H. (2005). “Developing Theory about the Development of Theory”. Internet:

<http://www.mintzberg.org>, bezocht op 7 maart 2010 [gepubliceerd in: Smith & Hitt eds.. *Great Minds in Management*. Oxford: Oxford University Press].

Noten

- ¹ Met dank aan Toine Sterk en Els van der Pool voor hun kritisch commentaar op eerdere versies van dit essay.
- ² De metafoor van de gyroscoop is mede geïnspireerd door lezing van het boek *Ethiek & Techniek, morele overwegingen in de ingenieurspraktijk* (2004), redactie: L. Royakkers et al. en uitgegeven door HB uitgeverij Baarn, waar op de omslag de foto van een op een touw balancerende gyroscoop is afgebeeld. De bijbehorende tekst op de binnenzijde spreekt ons zeer aan: “Het op het omslag afgebeelde voorwerp is een gyroscoop. De centrifugale kracht van de sneldraaiende schijf overwint de zwaartekracht, zodat de gyroscoop op het koord in evenwicht blijft”.
- ³ Onder deconstrueren verstaan we in aansluiting op inzichten van de Franse denkers Jacques Derrida (1930-2004) en Jean-François Lyotard (1924-1998) een benaderingswijze van bijvoorbeeld communicatie, waarin communicatie zichzelf als systeem opheft en de opheffende, marginale elementen van communicatie als niet minder belangrijk worden gezien, ja wellicht zelfs belangrijker dan bijvoorbeeld het traditionele zender-ontvanger-model, zoals dat in het licht van telefonische communicatie is ontwikkeld. Te denken is in dit geval aan de chaotische opbouw van elementen en lagen in onze alledaagse communicatie die we als specifiek vrouwelijk (“zij komen van Venus”) of mannelijk (“zij komen van Mars”) bestempelen en kennelijk een belangrijkere, ontwrichtende rol spelen in communicatie.
- ⁴ Robert S. Morison publiceerde in 1980 een artikel “On Ethics, Gyroscopes, and Radar sets”, waarin hij op basis van Riesmans studie laat zien dat het interne gyroscopische kompas, dat als duidelijke wegwijzer voor het individu functioneerde en te allen tijde te raadplegen was, geleidelijk is vervangen door een ‘radar set’ die de nieuwe generaties, vanaf de jaren 60, “enables [...] to adjust their behavior to the ever-changing social scene outside. This made many ordinary people nicer to get along with and, incidentally, turned those hated nineteenth-century entrepreneurs into the men of measured merriment and cautious students of public relations who guide many of our great corporations today.” (Morison 1980: 27) Echter, zo stelt Morison, een toenemende gerichtheid op onze radar heeft ertoe geleid dat de individuele verantwoordelijkheid voor het eigen en andermans welzijn steeds meer buiten het subject is komen te liggen, denk aan de toenemende bureaucratie die overheden, zorg- en welzijnsinstellingen laten zien. Morison wil opnieuw gyroscopen in individuen installeren om de immanente redelijkheid, en het herleiden van ons gedrag hierop, weer een prominente plaats te geven en een hernieuwd ethisch besef te koppelen aan de omgeving, waar we als individuen mee geconfronteerd worden.
- ⁵ De idee van de ‘homo consumens’ vinden we al in het werk van Erich Fromm (1900-1980), een van oorsprong Duits socioloog en psychoanalyticus, die zich geleidelijk tot de humanistische benadering van het moderne leven keerde. In verschillende werken gaat hij op de ethische kant van de persoonlijkheid in, gerelateerd aan de interne (psychische) en externe (economische) krachten die de persoonlijkheid beïnvloeden. De menselijke natuur kan niet worden begrepen zonder een grondige bespreking van haar ethische kant, morele conflicten en waardesystemen, die bijvoorbeeld voortvloeien uit een voortdurende behoefte om te consumeren die te maken heeft met een ‘innerlijke leegte’, een ontbrekende gyroscoop, die de productieve en creatieve kant van de mens zou moeten ‘aanjagen’:

Behind this consumptive frenzy, [Fromm] thought, lies an inner vacuity, an incapacity of people to be autonomous, to be truly productive citizens and unique selves. The perennial challenge is to imagine an alternative existence for ourselves – one that is ever more intelligent, humane and compassionate. (vgl. *Homo Consumens* en Fromm 1974: 82 ev).

- ⁶ Een fascinerend schouwspel ontstaat, waarin de mens quasi-bewust verdomming en infantilisering nastreeft en deze ontwikkeling ook ons economische- en ecosysteem heeft aangetast. Zorgzaamheid en verantwoordelijkheid worden hiervoor opgegeven en het adagium “ik consumeer dus ik besta” lijkt de menselijke existentie te rechtvaardigen. De vraag is hier natuurlijk – en dat heeft ook alles met communicatie te maken: wie wat op welk moment naar buiten brengt – of de premissen juist zijn waaruit ons bestaan gerechtvaardigd lijkt afgeleid en of het consumeren voldoende rekening houdt met onze economische en ecologische zorgzaamheid en verantwoordelijkheid.
- ⁷ De kleuren doen er eigenlijk niet zo veel toe. Het gaat er hier om dat we de ‘vakken’ apart nemen, losmaken uit hun onderlinge samenhang, die rond dit zelf gecentreerd is (zie figuur 4). Zonder samenhang en de aanname in je lessen van deze samenhang blijft gyroscoopisch denken en handelen een utopie (een nergensland). In een voetnoot: wanneer gyroscoopisch denken niet de centrale gedachte wordt in onze lessen n het HBO zullen we doen wat we altijd al deden en een vacuüm creëren, omdat onze studenten niet anders zullen handelen dan ze altijd al handelden. Het is, weer in een voetnoot, gevaarlijk om te zeggen, maar competentiegericht opleiden en denken leidt tot een contraproductieve, meer radargeoriënteerde studentoutput. De creatieve en innovatieve professional wordt hier namelijk niet getriggered. Zo is het bijvoorbeeld raadzaam om op je eigen vakgebied, of dat nu accounting of bedrijfscommunicatie is een lateraal scenariodenken of denken in termen van strategie – het meest nietszeggende begrip dat binnen het managementdenken bestaat – te ontwikkelen dat vanzelf leidt tot tegenspraak, paradox, retorische hoogstandjes of juist een puzzel, waarvan de stukjes al kant-en-klaar liggen en zonder veel problemen kunnen worden aangelegd.
- ⁸ Een gyroscoop is een instrument dat in de luchtvaart wordt gebruikt. Het verschijnsel gyroscoop is in dit stuk een metafoor die ingezet kan worden om inzichtelijk te maken waar het ‘vliegwiel’ toe dient. Het blijft zichzelf onafhankelijk van de veranderende omstandigheden (contexten). Daarmee is een sturingsmechanisme ontwikkeld dat karakteristiek genoemd kan worden voor het begrip ‘gyroscoopisch zelfmanagement’:

Een **gyroscoop** is een rotatiesymmetrische massa die om zijn as kan draaien. Populair gezegd is een gyroscoop een tol. Met een gyroscoop kan de wet van behoud van impulsmoment gedemonstreerd worden. Een snel draaiende gyroscoop zal zich verzetten tegen verandering van de stand van de draaias. De uitvinder van de gyroscoop Leon Foucault stelde in 1852 de naam samen uit de Griekse woorden ‘gyros’ en ‘skopein’ die respectievelijk ‘cirkel’ en ‘zien’ betekenen. Voorbeelden van gyroscopen zijn de aarde, de wielen van een fiets of auto, een vliegwiel en een draaitol. Vaak is een gyroscoop, net als een kompas op een schip, in een Cardanische ophanging gevat, zoals hierboven getoond, zodat hij in alle dimensies vrij kan draaien. (Zie: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Gyroscoop>, bezocht op 7 maart 2010)

- ⁹ Zie hiervoor het boek van Jos Delnoij en Wieger van Dalen (2003): *Het socratische gesprek*. Bundel: Damon. Zie ook de bijdrage van Vonk over het socratische gesprek in dit themanummer.
- ¹⁰ Dit politiek-filosofische en ethische hoofdwerk van Rawls verscheen in 1971 en is in verschillende talen vertaald. Het gaat hier hoofdzakelijk om hoofdstuk 3, de oorspronkelijke situatie (“the original position”), in het vaststellen van een rechtvaardig contract voor alle deelnemers aan de besprekingen. Zie in het bijzonder ook de bijdrage van Frank Vandenbroucke, “Een theorie over sociale rechtvaardigheid” in: Ronald Tinnevelt en Gert Verschraegen (red.), 2002: *Rawls. Een inleiding in zijn werk*. Kapellen: Pelckmans; Kampen: Agora. Rawls denkwijze is tevens een onderbouwing en aanjager voor onze visie. Vandaar dat we hier iets dieper op zijn opvattingen ingaan.