

Biesta, G.J.J. (2014). De vorming van de democratische professional. Over professionaliteit, normativiteit en democratie. [The formation of the democratic professional: On professionalism, normativity and democracy.] *Waardenwerk: Journal of Humanistic Studies* 56(May 2014): 7-18.

De Vorming van de Democratische Professional

Over Professionaliteit, Normativiteit en Democratie

Gert Biesta

Van moderne professionals wordt gevraagd dat ze klantgericht zijn, dat hun handelen evidence-based is, en voldoet aan extern geformuleerde kwaliteitscriteria. Tegen de achtergrond van een analyse van de ontwikkeling van professionaliteit laat ik zien hoe deze verwachtingen het democratisch gehalte van professioneel handelen ondergraven en geef ik suggesties hoe het democratisch karakter van professioneel handelen weer herwonnen zou kunnen worden.

Inleiding

In dit artikel onderzoek ik de relatie tussen professionaliteit en democratie. Ik laat zien hoe er in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw een democratisering van de traditionele conceptie van professionaliteit heeft plaatsgevonden met betrekking tot de relatie tussen professionals en hun cliënten en de relatie tussen professionals en de samenleving. Ik analyseer vervolgens drie meer recente ontwikkelingen in professionele domeinen: de opkomst van klantgericht denken; de opkomst van een afrekencultuur; en de opkomst van 'evidence-based' werken. Ik betoog dat in ieder van deze gevallen geen sprake is van een verdere democratisering van het professioneel handelen maar van wat ik aanduid als een post-democratische verstoring van professionaliteit. In een laatste stap geef ik een aantal suggesties voor de manier waarop het democratische karakter van professioneel handelen weer herwonnen zou kunnen worden, waarbij ik vooral wijs op een intrinsieke relatie tussen professioneel handelen en democratisch handelen.

De democratisering van klassieke professionaliteit

Het klassieke argument voor professionele autonomie, dat wil zeggen voor de idee dat professionals zelf zeggenschap dienen te hebben over hun werk, berust op drie pijlers (zie bijvoorbeeld Freidson 1994). Allereerst is er het argument dat het werk van professionals zich onderscheidt van dat van veel andere beroepen omdat het is gericht op het bevorderen van *menselijk welzijn*. Dit laat al zien dat professionaliteit niet louter technisch van karakter is, maar altijd ook een normatieve dimensie bevat, aangezien de bepaling van wat als welzijn geldt altijd een waardengeladen kwestie is. Ten tweede is er het argument dat het werk van professionals zich onderscheidt van veel andere beroepen omdat het (zeer) *specialistische kennis en vaardigheden* vereist, wat een van de redenen is waarom de opleiding van traditionele professionals (dokters, rechters, priesters) van oudsher aan de universiteit plaatsvindt. Ten derde is er het argument dat het werk van professionals zich onderscheidt van dat van veel andere beroepsgroepen omdat professionals werken in *relaties van gezag en vertrouwen*, een gedachte die onder andere tot uitdrukking komt in de idee van het beroepsgeheim. De drie genoemde pijlers constitueren enerzijds een *definitie* van professionaliteit en verschijnen daarom steeds in de discussie wanneer nieuwe beroepsgroepen zich als professies wensen te zien dan wel zich tot professies wensen om te vormen of te verheffen. Anderzijds vormen de drie genoemde pijlers ook een *rechtvaardiging* voor een geclaimde bijzondere status van professies en voor de daaraan gekoppelde infrastructuur van professionele zelfregulering.

De klassieke configuratie van professionaliteit beschouwt professies als sterk gesloten en naar binnen gerichte gehelen die weliswaar belangrijke functies voor de samenleving vervullen maar in zekere zin geïsoleerd van die samenleving opereren. In deze configuratie onttrekken professies zich daarmee structu-

reel aan democratisch controle op hun functioneren. Een belangrijk aspect van de infrastructuur van klassieke professies is immers dat professies zelf controle uitoefenen op de kwaliteit van het professioneel functioneren, middels controle van zowel de opleiding als de toegang tot de professie en, bij professioneel falen, ook de 'exit' uit de professie. Zowel *de jure* als *de facto* zijn professies daarmee machtige gehelen, zowel in de macht die ze over zichzelf hebben als de macht die ze hebben over centrale domeinen van menselijk welzijn. Daarmee wordt begrijpelijk hoe de relaties van gezag en vertrouwen die kenmerkend zijn voor de professies maar al te snel om kunnen slaan in ongerechtvaardigde machtsuitoefening en machtsmisbruik.

Wanneer we op deze manier naar professies kijken, wordt zichtbaar dat er sprake is van een fundamenteel democratisch 'tekort.' Dit democratische tekort is in de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw aan de kaak gesteld en 'opgebroken,' deels door cliënt- en patiënt-emancipatie (bijvoorbeeld in de medische zorg en de psychiatrie) en deels door veranderende inzichten over en nieuwe definities van lichamelijke en geestelijke gezondheid en menselijk welzijn (zoals bijvoorbeeld in de anti-psychiatrie; zie Blok 2004). Deze ontwikkelingen, die deel uitmaakten van bredere emancipatiegolven in de samenleving (waaronder ook de studentenrevoluties van 1968 en de opkomst van de anti-pedagogiek), stelden vooral de ongerechtvaardigde machtsuitoefening en het machtsmisbruik binnen professionele praktijken aan de kaak en waren daarmee uit op wat we een democratische herdefinitie van de relatie tussen professional en cliënt/patiënt zouden kunnen noemen.

In de mate waarin na de Tweede Wereldoorlog veel professies verweven raakten met het 'project' van de verzorgingsstaat en daarin in toenemende mate een centrale rol in gingen spelen (zie bijvoorbeeld Van Doorn & Schuyt 1978) vond er ook een verschuiving plaats van een strikte oriëntatie op de behoeften van in-

dividuele cliënten en patiënten naar ruimere vragen over de rol van professies en professionals met betrekking tot het algemeen welzijn – of in het Engels ‘the common good.’ Ook dit kan worden gezien als een democratiserende impuls waarbij professies in democratische verantwoordingsrelaties met cliënten, patiënten en uiteindelijk de samenleving als geheel werden geplaatst.

Drie post-democratische verstoringen

Deze beknopte geschiedenis van de ontwikkeling van professies is allereerst belangrijk om zichtbaar te maken hoe er in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw een democratisering van de klassieke configuratie van professies heeft plaatsgevonden, zowel via een herdefinitie van de relatie tussen professional en cliënt/patiënt als via een herdefinitie van de relatie tussen professies/professionals en hun maatschappelijke omgeving. Inzicht in deze ontwikkelingen is echter ook van belang voor een goed begrip van wat ik in het navolgende wil karakteriseren als de post-democratische *verstoring* van democratische professionaliteit. Ik heb drie verstoringen op het oog – verstoringen die op het eerste gezicht in het verlengde lijken te liggen van de eerdere genoemde democratiserende ontwikkelingen maar die in feite juist een bedreiging vormen voor de democratische dimensie van professioneel werk. Het betreft hier: (1) de transformatie van cliënten, patiënten en ook van studenten tot klanten; (2) de transformatie van een democratische verantwoordingscultuur tot een technisch-bureaucratische afrekencultuur; en (3) de transformatie van professionele kennis tot ‘evidence’ (en het eraan gekoppelde fenomeen van ‘evidence-based’ werken).

Deze ontwikkelingen, die ik hieronder in meer detail zal bespreken, dienen begrepen te worden tegen de achtergrond van de transformatie van de verzorgingsstaat en de opkomst van neo-liberale vormen van besturen en re-

geren. De transformatie van de verzorgingsstaat – zelf deels het gevolg van teruglopende publieke middelen (de oliecrisis) en deels het gevolg van ideologische interventies zoals de conservatieve idee van de kleine staat (‘Thatcherisme’, zie Faulks 1998) heeft een verschuiving teweeg gebracht van een oriëntatie op sociale rechtvaardigheid en solidariteit (‘the common good’) naar de idee van de overheid als de verstrekker van een beperkt pakket van publieke diensten en voorzieningen. Het neoliberalisme heeft daarbij de rol van de overheid in belangrijke mate geherdefinieerd als die van de ‘regulator’ van de markt van publieke diensten en voorzieningen, waarbij het niet langer gaat om een substantiële (en dus politiek-democratische) definitie van de ‘common good’ maar om formele noties zoals ‘kwaliteit’, ‘keuze’ en ‘de klant is koning.’ De overheid is hier niet langer een centrale actor in het politieke debat over de ‘common good’ maar wordt een proces-manager van de ‘markt van welzijn en geluk’ (Achterhuis 1979) die het als haar belangrijkste taak ziet om via standaards en inspectie de kwaliteit van de aangeboden ‘producten’ te garanderen. Kwaliteit wordt daarbij in strikt formele zin geoperationaliseerd, dat wil zeggen als de situatie waarin een bepaalde praktijk of manier van werken aan de standaards voldoet, maar waarbij de vraag of die standaards zelf betekenisvol zijn letterlijk ‘buiten de orde’ is.

De eerste post-democratische verstoring: van cliënt/patiënt/student naar klant

Ik heb hierboven laten zien dat de emancipatie van cliënten, patiënten en studenten het democratische ‘tekort’ van de traditionele professies niet alleen zichtbaar heeft gemaakt, maar daarmee die configuratie van professionaliteit ook heeft opengebrouwen. Cliënten, patiënten en studenten lieten letterlijk hun stem horen om daarmee aan te geven dat ze niet slechts object van het handelen van professionals waren, maar ook als subject in die relatie een plaats wilden hebben.¹ Zo bezien lijkt de recente tendens om cliënten, patiënten en studenten aan te duiden als klanten,

een verdere radicalisering van deze democratiseringsimpuls te zijn, één waar de klant koning is en waar professionals die werkzaam zijn in zulke domeinen als gezondheid, onderwijs en zorg, worden geherpositioneerd en geherdefinieerd als leveranciers van datgene wat de klant wenst. Is dit de ultieme democratisering van de professionaliteit? Ik heb redenen om dit te betwijfelen. De belangrijkste reden hiervoor heeft te maken met een fundamenteel verschil tussen economische en professionele transactie. Terwijl in economische transacties klanten in principe weten wat ze willen hebben, is een van de cruciale aspecten van professionele relaties en professioneel handelen dat professionals niet alleen leveranciers zijn maar ook een cruciale bijdrage leveren aan het formuleren van wat de cliënt nodig heeft. De bijdrage van de professional aan wat in het Engels wordt aangeduid als 'needs definition' laat precies zien dat de herdefinitie van de cliënt/patiënt/student tot klant geen verdergaande democratisering van de professionele relatie is, maar berust op een misvatting van waar het in die relatie om draait.

Het probleem komt wellicht het scherpst naar voren wanneer we naar de opvoeding kijken. Wanneer ouders hun kinderen alleen maar zouden geven wat ze zeggen dat ze willen, en wanneer ze nooit de vraag stellen of wat kinderen willen ook wenselijk voor ze is, is de kans groot dat hun kinderen verwerende schepsels worden die in feite slaaf zijn van hun wensen en verlangens en niet bij machte zijn een volwassen perspectief op en relatie met die wensen en verlangens tot stand te brengen. Precies daar ligt de pedagogische verantwoordelijkheid van ouders, en *mutatis mutandis* kunnen we hetzelfde zeggen van de meeste en vermoedelijk alle domeinen van professioneel handelen. De arts is er niet alleen om patiënten te geven wat ze willen, maar diens expertise ligt allereerst in

...echte emancipatie
vraagt om een dialoog
tussen professional
en klant.

het stellen van de diagnose, dat wil zeggen, het genereren van inzicht in wat er aan de hand zou kunnen zijn om op basis daarvan een voorstel voor behandeling of therapie te doen. In dat proces heeft de patiënt uiteraard een stem – bijvoorbeeld over de vraag of voordelen opwegen tegen nadelen – maar het gaat daarbij om een *dialoog* tussen de ervaringsexpertise van de patiënt en de professionele expertise van de arts, niet om een relatie waarin de arts verkoopt wat de klant wil. Dat deze processen als dialogisch begrepen moeten worden, laat precies het belang zien van het onderscheid tussen macht en gezag, en daarmee ook van de rol die risico en vertrouwen in professionele relaties spelen (over het belang van de laatste twee dimensies in onderwijsprocessen zie Biesta 2014).

De hier beschreven 'ver-klanting' van professionaliteit is daarom precies *geen* doorzetting van de bovengenoemde democratiseringsimpuls, maar is een ontwikkeling die de mogelijkheid van professioneel handelen juist ondergraaft en uiteindelijk blokkeert. De reden hiervoor ligt in het feit dat het een autoritaire definitie van professionaliteit slechts op zijn kop zet en alle macht aan de kant van de klant situeert, in plaats van in te zien dat echte emancipatie vraagt om een dialoog tussen professional en cliënt/patiënt/student. Dat wordt ook zichtbaar wanneer we naar een ander aspect van de 'ver-klanting' kijken, namelijk de suggestie dat wanneer klanten totale keuzevrijheid hebben er sprake zou zijn van democratie. Ofschoon keuze een rol speelt in de democratie, gaat het hebben van een keuze vaak niet verder dan de mogelijkheid om uit een aantal opties te kiezen, terwijl de vraag van de democratie te maken heeft met de mogelijkheid invloed uit te oefenen welke opties er op tafel worden gelegd – iets wat bijvoorbeeld een concreet (en complex) probleem is

in de discussie over vrijheid van onderwijs en 'school choice.'²

De tweede post-democratische verstoring: van een democratische verantwoordingscultuur naar een technisch-bureaucratische afrekencultuur
Een tweede verstoring heeft te maken met de manier waarop de democratische verantwoordingscultuur is getransformeerd tot een technisch-bureaucratische afrekencultuur (zie bijvoorbeeld ook Kneyber & Evers 2013). In een democratische verantwoordingscultuur leggen professionals verantwoording af over de kwaliteit van het professionele handelen in directe interactie met mogelijke 'stakeholders' (cliënten, patiënten, studenten, en uiteindelijk de samenleving als geheel). In de technisch-bureaucratische afrekencultuur gaat het niet meer om verantwoording over de kwaliteit zelf, maar worden professionals afgerekend op basis van de mate waarin hun handelen al of niet voldoet aan bepaalde standaarden. In het domein van het onderwijs heeft de overheid zich in veel landen steeds meer opgeworpen als een leverancier van publieke diensten, waarbij die diensten niet langer van het publiek zijn maar *aan* het publiek worden geleverd.

Daarbij neemt de overheid weliswaar verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het 'product,' zij het niet door daarover een inhoudelijk debat aan te gaan met mogelijke stakeholders, maar door het formuleren van standaarden en het opzetten van uitgebreide inspectie- en controlesystemen die moeten nagaan of geleverde diensten aan de standaards voldoen. De vraag in hoeverre die standaarden valide zijn, dat wil zeggen in hoeverre die standaarden een valide definitie van kwaliteit representeren, verdwijnt daarbij maar al te vaak uit beeld of wordt afgedaan als niet relevant. Op die wijze ontstaat er een kloof tussen de professionals (geherdefinieerd als 'leveranciers van publieke voorzieningen') en de cliënten (geherdefinieerd als klanten) – een kloof die wordt opgevuld door (veelal geprivatiseerde) inspectieorganen en

-instanties. In deze constellatie zijn de relaties niet langer substantieel – ze gaan niet langer ergens over en zijn niet langer betrokken op een gezamenlijke definitie van de 'common good' – maar worden strikt formeel ingevuld, dat wil zeggen louter in termen van de vraag of het 'product' aan de standaard voldoet.

Daarmee wordt nogmaals zichtbaar hoe een ontwikkeling, kennelijk verder doorgezet in de democratiseringsimpuls, in feite de mogelijkheid voor democratische relaties en praktijken ondergraaft door de kwestie van verantwoordelijkheid om te vormen tot een kwestie van 'afrekenen' (niet in de laatste plaats middels de sancties die staan op het niet behalen van een kwaliteitskeurmerk van de inspectieorganen). Dat de op deze manier gevestigde afrekencultuur niet alleen ondemocratisch is maar tevens perverse consequenties heeft die precies ingaan tegen datgene wat de afrekencultuur beoogt te waarborgen, is helder zichtbaar gemaakt door Onara O'Neill in haar Reith-lectures over 'accountability' (O'Neill 2002).

O'Neill laat in haar analyse twee belangrijke verschuivingen zien. De eerste verschuiving heeft te maken met een verschuiving ten aanzien van degenen aan wie verantwoording afgelegd wordt.

In theory the new culture of accountability and audit makes professionals and institutions more accountable to the public. This is supposedly done by publishing targets and levels of attainment in league tables, and by establishing complaint procedures by which members of the public can seek redress for any professional or institutional failures. But underlying this ostensible aim of accountability to the public the real requirements are for accountability to regulators, to departments of government, to funders, to legal standards. The new forms of accountability impose forms of central control – quite often indeed a range of different and mu-

tually inconsistent forms of central control. (O'Neill 2002)

De tweede verschuiving betreft de gehanteerde definitie van kwaliteit.

In theory again the new culture of accountability and audit makes professionals and institutions more accountable for good performance. This is manifest in the rhetoric of improvement and raising standards, of efficiency gains and best practice, of respect for patients and pupils and employees. But beneath this admirable rhetoric the real focus is on performance indicators chosen for ease of measurement and control rather than because they measure accurately what the quality of performance is. (O'Neill 2002)

Daarmee laat O'Neill een fundamenteel probleem zien van de hedendaagse 'cultuur van het meten' (Biesta 2012a). Het dilemma dat hier aan de orde is kan worden samengevat met de vraag 'Meten we wat we waardevol vinden, of zijn we in een situatie beland waar waardevol wordt gevonden wat kan worden gemeten of wat in feite wordt gemeten? Anders gezegd: de afrekencultuur leidt tot een situatie waarin de logica van het meten uiteindelijk begint te bepalen wat bijvoorbeeld als goed onderwijs wordt gezien, in plaats van dat het de definitie van goed onderwijs is die bepaalt wat er al of niet gemeten zou moeten worden (waarbij het dan ook nog eens de vraag is welke aspecten van onderwijs eigenlijk meetbaar zijn en welke niet).³

De derde post-democratische verstoring: van professionele kennis naar 'evidence'

De derde piste waarin naar mijn mening een verstoring van de democratiseringsimpuls van het professionele handelen heeft plaatsgevonden betreft de manier waarop professioneel oordelen in een reeks van domeinen meer en meer is vervangen of wordt vervangen door de eis om 'evidence-based' te werken (voor een analyse zie Biesta 2007; 2010).

De idee hier is dat professioneel handelen pas echt professioneel kan zijn wanneer het niet langer is gebaseerd op de singuliere inzichten (of volgens sommigen: opinies) van professionals, maar wordt gebaseerd op wetenschappelijk zekere kennis over 'wat werkt.' En de suggestie daarbij is dat de enige manier om zeker te weten of een professionele interventie werkt, bestaat in een *randomised control trial*, dat wil zeggen middels een onderzoekspopulatie met een interventiegroep en een controlegroep waarbij individuen op een gerandomiseerde manier aan een van de twee groepen worden toegewezen om vast te stellen of er een significant effect van de interventie op de interventiegroep valt vast te stellen. In de literatuur wordt naar zo een onderzoeksdesign meer en meer als de 'gouden standaard' verwezen.

Voorstanders van evidence-based werken claimen dat professionele gebieden zoals onderwijs, sociaal werk of de zorg verbeterd zouden kunnen worden wanneer ze de evidence-based benadering toepassen die voor zoveel vooruitgang in de landbouw en de medische sector heeft gezorgd (dit is bijvoorbeeld het argument van Slavin – zie Slavin 2002). Er zijn echter een aantal argumenten die laten zien dat de idee van 'wat werkt' niet zo eenvoudig is toe te passen in zulke domeinen van professioneel handelen. Allereerst is het al zo dat de vraag in die domeinen nooit de vraag kan zijn naar 'wat werkt', maar altijd de vraag moet zijn naar 'wat werkt voor wat?' – dat wil zeggen dat de vraag naar het 'werken' altijd verbonden moet worden met de vraag naar het doel of de doelen van het professionele handelen.⁴

Waar het gaat om de vraag of de idee van 'evidence-based' werken relevant is in professionele domeinen, is het belangrijk vast te stellen dat al het professionele handelen plaatsvindt in wat Aristoteles al aanduidde als de wereld van het veranderlijke, de wereld van handelingen en mogelijke gevolgen, en in niet de wereld van het onveranderlijke,

de wereld van noodzakelijke relaties tussen oorzaken en effecten (zie Aristoteles 1980). In deze domeinen kan onderzoek, op welke manier dan ook vormgegeven, ons slechts inzicht bieden in mogelijkheden, dat wil zeggen in *mogelijke* relaties tussen handelen en gevolgen van het handelen. Maar onderzoek kan ons nooit de zekerheid bieden dat wat in het verleden heeft gewerkt ook in de toekomst op eenzelfde manier zal werken. Naast de noodzaak om in professioneel handelen een oordeel te genereren over het doel of de doelen van het handelen, is oordelen ook noodzakelijk om de sprong te maken van algemene en abstracte kennis naar concrete toepassing in altijd unieke situaties. Wetenschappelijk bewijs over wat zou werken kan zulke oordelen niet vervangen – wanneer zulk bewijs dit wel doet is er sprake van positivisme, dat wil zeggen van een situatie waar (kennis over) de middelen de doelen gaan bepalen, in plaats van dat een visie op de doelen het criterium verschaft waarmee doelen en manieren van handelen worden geselecteerd.

De roep (en in sommige gevallen zelfs de eis) om op een evidence-based manier te werken, verschijnt daarmee als een poging om het noodzakelijke moment van oordelen – zowel over hoe algemene kennis toegepast kan worden in concrete situaties als over de gewenste doelen van zulk handelen – uit het professionele handelen te verdrijven en professioneel handelen om te vormen tot een abstracte ‘machinerie’ waar denken en oordelen uit verdwenen zijn. De idee van evidence-based werken is zo bezien niet een verdieping van de rol die professionele kennis en professioneel oordelen in het professionele handelen spelen, maar juist een poging om die oordelen buiten te sluiten. De schijnzekerheid van evidence-based werken installeert daarmee in feite domme praktijken waaruit professioneel denken en

oordelen – en uiteindelijk zelfs een gezonde dosis ‘common sense’ – is verdwenen. Precies daarom is hier geen sprake van een democratisering van de rol van professionele kennis, maar verschijnt ook evidence-based werken als post-democratische versterking van die kennis.

Kan de ruimte voor democratische professionaliteit herwonnen worden?

Ik heb in het voorgaande geprobeerd te laten zien hoe democratiserende impulsen in het domein van professioneel handelen door meer recente ontwikkelingen – de ‘verklanting’; de afrekencultuur; het evidence-based werken – zijn ondermijnd en uitgehold. Als het voorgaande een valide analyse biedt, dan is het vervolgens de vraag of het mogelijk is om, in reactie hierop, ruimte voor democratische professionaliteit te herwinnen. Het is in dit kader allereerst van belang om kritische vragen te (blijven) stellen over deze ontwikkelingen, precies om te laten zien, bijvoorbeeld, dat de transformatie van de cliënt tot klant geen versterking van die positie betekent maar in feite de mogelijkheid voor de ontwikkeling van professionele relaties juist ondergraaft. De taak is hier niet alleen om zulke verstoringen zichtbaar te maken, maar ook om te weigeren met zulke ontwikkelingen mee te gaan, precies omdat ze het democratische gehalte van professioneel werk niet versterken maar juist ondergraven.

‘I am a conservative –
I believe in the conservation
of radical ideas.’

Vaak betekent zo een weigering dat men zich op het eerste gezicht aan de conservatieve kant van de discussie lijkt te plaatsen door vast te willen houden aan het bestaande in plaats van mee te gaan met ‘de meest recente inzichten en ontwikkelingen.’ De uitdaging, zoals ik hierboven heb geprobeerd te laten

zien, is echter om te laten zien dat 'de meest recente inzichten en ontwikkelingen' niet automatisch beter zijn. Het gaat er anders gezegd om de progressieve potentie van op het eerste gezicht wellicht conservatieve of ouderwetse ideeën en praktijken te laten zien – iets waarbij wellicht inspiratie opgedaan kan worden bij het adagium van de Amerikaanse pedagoog George Counts die over zijn eigen werk zei: 'I am a conservative – I believe in the conservation of radical ideas.'⁵ Dit roept drie verdere vragen op. De eerste is de vraag wat voor conceptie van de professional uit deze discussie naar voren komt. De tweede is de vraag naar de bijbehorende conceptie van democratie. Beide vloeien vervolgens samen in de vraag naar de vorming van de democratische professional. In de rest van dit artikel wil ik op deze vragen kort ingaan.

Een conceptie van de professional en van professionaliteit

In het voorgaande heb ik al op een aantal dimensies van professionaliteit gewezen. Ik wil die aspecten in deze paragraaf meer expliciet naar voren brengen. Ik doe dit aan de hand van het voorbeeld van pedagogische professionaliteit en suggereer dat een vergelijkbare structuur gevonden kan worden in veel – en wellicht zelfs alle – andere professionele domeinen. Kort gezegd kenmerkt het werk van de professional zich door drie aspecten: (1) de oriëntatie op de 'telos' van de (professionele) praktijk; (2) de bijdrage aan de definitie van wat wenselijk wordt geacht (in het Engels: 'needs definition'); (3) en de aanwezigheid van gezag.

Ik ben deze bijdrage begonnen met de klassieke definitie van professionaliteit, waarbij ik heb aangegeven dat een van de kenmerken van professioneel handelen de oriëntatie is op menselijk welzijn. Professioneel handelen is, anders gezegd, nooit uitsluitend technisch. Het gaat nooit (uitsluitend) om de productie van een bepaald effect of een bepaalde

uitkomst, maar om het leveren van een bijdrage aan het realiseren van de 'telos' van de praktijk waarin het professionele handelen plaatsvindt. Ofschoon we het Griekse woord 'telos' met 'doel' zouden kunnen vertalen, is het beter op te vatten als de oriëntatie van een bepaalde praktijk, dat wil zeggen datgene wat de praktijk beoogt tot stand te brengen. In het Engels gaat het hier om het onderscheid tussen 'purpose' en 'aim' waarbij de eerste de meer algemene oriëntatie van de praktijk betreft, en de tweede naar meer concrete 'uitkomsten' verwijst.⁶ In een praktijk zoals het onderwijs betekent dit dat het handelen van educatieve professionals niet (louter) is gericht op het produceren of laten produceren van 'leeropbrengsten' – wat een technisch-instrumentele productielogica is – maar uiteindelijk gericht is op het meeromvattende doel ('purpose') van het onderwijs. Professioneel pedagogisch handelen dient daarom altijd de vraag naar de 'telos' van het onderwijs in beeld te houden, wat wil zeggen: de vraag naar wat onderwijsprocessen beogen tot stand te brengen. Het gaat hier om normatieve keuzes, bijvoorbeeld om de vraag of het legitiem is het onderwijs vorm te geven als een maatschappelijke sorteermachine of dat onderwijs ook altijd een bijdrage zou moeten leveren aan de emancipatie van haar studenten. Het is daarmee de oriëntatie op de 'telos' van de praktijk die maakt dat professionaliteit noodzakelijkerwijs een normatief karakter heeft en niet louter technisch kan zijn.

Het tweede kenmerk van professioneel handelen betreft, zoals ik hiervoor al heb aangegeven, het feit dat de professional niet simpelweg datgene aanlevert wat de klant wenst, maar een rol speelt in de vraag of wat cliënten/patiënten/studenten zeggen dat ze wensen inderdaad ook wenselijk is. De professional speelt, anders gezegd, een cruciale rol in het proces van 'needs definition' waarbij dat proces, zoals hierboven betoogd, als een dialogisch proces gezien moet worden. Dat dit een cruciale dimensie van onderwijspedagogische professionaliteit is, komt bijvoorbeeld

naar voren in de karakterisering die Philippe Meirieu (2008) van het pedagogische werk geeft wanneer hij schrijft dat het er in de opvoeding om gaat het kind te helpen zich los te maken van de logica van diens eigen grillen ('Toute la pédagogie est un travail compliqué ... pour aider l'enfant à se dégager de la logique du caprice'). Het gaat, anders gezegd, in pedagogische processen altijd om de vraag of wat feitelijk gewenst wordt ook wenselijk kan worden geacht. Dit is een vraag die in eerste instantie de plaatsvervangende verantwoordelijkheid van de opvoeder aangaat, maar uiteindelijk een vraag voor het kind zelf dient te worden. Wanneer het kind zich deze vraag eigen heeft gemaakt, ontstaat de mogelijkheid van volwassenheid, dat wil zeggen, de mogelijkheid om een leven te leven dat niet wordt gedreven of gedomineerd door wensen en verlangens maar waar altijd een perspectief is op die wensen en verlangens. Dit laat ook zien dat pedagogische processen niet louter bevestigend zijn – ze zijn niet louter gericht op ontwikkeling en groei – maar altijd een moment van onderbreking in zich dragen (zie Biesta 2009), een moment waarop ontwikkeling en groei worden *bevroegd*.

Het derde kenmerk van professionaliteit en professioneel werk betreft het feit dat er sprake is van relaties van gezag, waarbij gezag kort gedefinieerd zou kunnen worden als 'aanvaarde autoriteit.' Gezag is daarmee een fundamenteel andere categorie dan macht (Stellwag 1973), niet in de laatste plaats omdat gezag een kwaliteit van een relatie uitdrukt (zie Bingham 2008), terwijl macht altijd eenzijdig wordt uitgeoefend. De relatie tussen macht en gezag is uiteraard precair omdat er onder het mom van gezag altijd ongerechtvaardigde machtsuitoefening plaats kan vinden. Zoals ik hierboven heb laten zien, was dat precies de reden om het democratisch 'tekort' van de klassieke conceptie van professionaliteit aan de kaak te stellen. De relatie tussen macht en gezag is ook precair omdat – in ieder geval daar waar het pedagogisch han-

delen betreft – een van de belangrijkste taken van de pedagogische professional te maken heeft met de omvorming van machtsrelaties in gezagrelaties.⁷

Het zijn deze drie aspecten – de gerichtheid op de 'telos' van de praktijk, de bijdrage aan het proces van 'needs definition,' en de omvorming van macht tot gezag – die mijns inziens karakteristiek zijn voor pedagogische professionaliteit en die hoogstwaarschijnlijk kenmerkend zijn voor een hele 'range' van professies. Deze drie aspecten laten daarmee iets zien van het specifieke karakter van professioneel werk en professionele relaties en van de normatieve dimensies en de ethische complexiteit van professionaliteit en professioneel handelen.

Een conceptie van democratie

Aangezien het me in deze bijdrage gaat om een doordenking van de idee van *democratische* professionaliteit is de volgende taak die van het definiëren van de idee van democratie. Gegeven de veelheid aan definities van democratie is dit uiteraard geen eenvoudige zaak, maar er zijn een aantal punten waar ik in dit verband op wil wijzen. Allereerst is het mijns inziens van belang om te benadrukken dat de democratie een historische 'uitvinding' is – het is een bepaalde manier om het menselijk samenleven vorm te geven, en die is op een bepaald moment en in een bepaalde context tot ontwikkeling gekomen. Het historisch – of zo men wil: contingente – karakter van de democratie betekent mijns inziens dat de enig mogelijke definitie van de democratie een normatieve definitie is, bijvoorbeeld een die stelt dat democratie een gerichtheid op de (democratische) waarden van vrijheid, gelijkheid en solidariteit inhoudt, zelfs als die waarden fundamenteel op gespannen voet met elkaar staan (iets dat Chantal Mouffe als de 'democratische paradox' aanduidt daar waar het gaat om de fundamentele onverenigbaarheid van de waarden van 'vrijheid' en 'gelijkheid' – zie Mouffe 2000).

Een tweede punt dat ik hier wil benadrukken (en in zekere herhalen) is dat democratie mijns inziens niet begrepen kan worden als een kwestie van keuze of, meer technisch gezegd, van het uitdrukken en optellen van preferenties. Democratie moet altijd begrepen worden als een proces van transformatie waarbij het gaat om de vraag of wat op individueel niveau gewenst wordt ook op collectief niveau als wenselijk kan worden beschouwd (voor zo een conceptie van democratie zie Biesta 2013; en ook bijvoorbeeld Dryzek 2010). Dat laat zien – en dit is het derde kenmerk van de democratie – dat de democratische vraag altijd als een onderbreking van individuele preferenties functioneert waarbij de richtinggevende vraag is waar we als democratisch collectief autoriteit aan willen verlenen. Dit is een vraag die wederom te maken heeft met de omvorming van macht tot gezag.

Deze karakterisering van de democratie maakt zichtbaar dat het ook in de democratie om een normatief-politiek 'telos' gaat (een 'telos' dat ik heb aangeduid met de waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit); dat het ook in de democratie gaat om een omgang met de vraag of wat feitelijk gewenst wordt – de preferenties van individuen – ook als collectief wenselijk kan worden gezien; en dat de uitkomst van dit proces een relatie van gezag instelt, dat wil zeggen, een situatie creëert waarin gezag wordt verleend aan datgene wat als de uitkomst van zulke deliberatieprocessen naar voren komt. Daarmee zien we de drie dimensies die kenmerkend zijn voor professionaliteit terugkeren in een begrip van democratie, wat op zijn minst suggereert dat er sprake zou kunnen zijn van een interne of intrinsieke relatie tussen professionaliteit en democratie.

Conclusie: De vorming van de democratische professional

In deze bijdrage heb ik een onderscheid gemaakt tussen drie 'fasen' in de ontwikkeling van professionaliteit. Die 'fasen' kunnen wor-

den aangeduid als pre-democratisch, democratisch en post-democratisch. Enerzijds heb ik daarmee willen aangeven hoe er in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw een democratisering van professionaliteit heeft plaatsgevonden. Anderzijds heb ik daarmee willen laten zien dat de verdere ontwikkeling van professionaliteit – met name ten aanzien van de positie van de cliënt/patiënt/student, ten aanzien van verantwoording, en ten aanzien van de cognitieve 'grondslag' van professionaliteit – niet als een verdere verdieping van die democratiseringsimpuls moet worden begrepen, maar het democratisch karakter van de professionaliteit juist bedreigt en ondergraaft.

Dat betekent dat in de mate waarin we professionaliteit en democratie met elkaar in verband willen houden – en de stap van pre-democratische of klassieke professionaliteit naar democratische professionaliteit geeft ons daar belangrijke redenen voor – het van belang is om te zien hoe de recente ontwikkeling van professionaliteit als een verstoring van de democratiseringsimpuls moet worden gezien. Een goed begrip van de dynamiek van die (drievoudige) verstoring is mijns inziens een eerste stap in het werk dat gedaan dient te worden om professionaliteit en democratie weer met elkaar in verband te brengen. De democratische professional dient, anders gezegd, bewustzijn te hebben van de pre-democratische, de democratische en de post-democratische 'gestalten' van professionaliteit, zodat het werk dat is gericht op het herstellen van de relatie tussen professionaliteit en democratie, voldoende richting en specificiteit heeft, en niet blijft hangen in een romantisch verlangen naar een tijd waarin er meer professionele ruimte was. Die ruimte zal op een concrete manier herwonnen moeten worden en een eerste stap in die richting vraagt om inzicht waar, hoe, en met welke argumenten die ruimte is ondergraven en uitgehoud.

Wat de hier gepresenteerde analyse ook laat zien is de intrinsieke relatie tussen professio-

naliteit en democratie, in die zin dat beide worden gekenmerkt door de oriëntatie op een 'telos,' door 'needs definition' (de omvorming van wat gewenst wordt in wat wenselijk kan worden geacht), en de transformatie van macht in gezag. Dit suggereert dat in de mate waarin professioneel handelen bewust 'werkt' in en met deze drie dimensies, er tegelijkertijd ook democratie wordt geoefend en gepraktiseerd (zie Van der Veen et al., 2007). Daaruit zou kunnen worden geconcludeerd dat de democratische professional niet slechts een professional is die democratisch werkt, maar veelmeer een professional die, door de specifieke aard van het professionele handelen, ook een bijdrage levert aan de voortgaande democratisering van de samenleving. Precies om die reden vereist de vorming van de democratische professional naast aandacht voor technische en normatieve dimensies van het professionele handelen, ook aandacht voor de intrinsieke relatie tussen professionaliteit en democratie, zowel in historisch als in systematisch perspectief.

Gert Biesta (www.gertbiesta.com) is Hoogleraar Theorie en Beleid van Onderwijs en Opvoeding aan de Universiteit van Luxemburg. e-mail: gert.biesta@uni.lu

Noten

- 1 Ik ben me ervan bewust dat dit een abstracte beschrijving is van wat in de praktijk een langdurige, lastige en in veel domeinen frustrerende strijd is geweest – een die in zeker opzicht tot op de dag van vandaag voortduurt. Dat ik het op deze manier formuleer is deels om het onderliggende 'principe' zichtbaar te maken, maar ook om daarmee te suggereren dat de thematiek zelf – dat wil zeggen de vraag of de cliënt/patiënt/student louter als object van professioneel handelen beschouwd kan worden of ook altijd als subject gezien moeten worden – niet nieuw is.
- 2 Het belang van het onderscheid tussen keuze en democratie kwam scherp naar voren in een ingezonden artikel in de Engelse krant *The Guardian* ten tijde van de 'New Labour' regering van Tony Blair met als kop 'We want democracy, Mr Blair, not choice'.
- 3 Naarmate het voor onderwijssystemen of voor individuele scholen steeds belangrijker wordt om goed te scoren op tests die vervolgens worden omgezet in ranglijsten, is er ook een reëel risico dat scholen meer selectief worden ten aanzien van hun studentenpopulatie zodat er uiteindelijk een situatie ontstaat waar het niet meer de vraag is wat de school voor het kind of de student kan doen, maar de vraag wordt wat het kind of de student voor de school kan (en moet) doen zodat de school zo hoog mogelijk kan scoren (zie Apple 2000).
- 4 Hoogstwaarschijnlijk is het in veel professionele domeinen ook van belang om de vraag te stellen voor wie wat werkt of zou moeten werken (zie Bogotch, Mirón & Biesta 2007).
- 5 In mijn eigen werk wordt mijn kritiek op de opkomst van de taal van het leren en mijn pleidooi om onderwijs en onderwijzen weer een meer centrale plaats in het onderwijs te geven vaak (zie bijvoorbeeld Biesta 2012b) in eerste instantie als achterhaald en conservatief gezien.
- 6 Een van de problemen met de afrekencultuur is dat dit onderscheid niet langer wordt gemaakt of gezien en dat succesvol handelen louter in termen van het produceren van opbrengsten wordt gezien, en niet langer in termen van de vraag of het handelen bijdraagt aan datgene waar de praktijk voor bedoeld is – bijvoorbeeld in de medische sector het bevorderen van gezondheid.
- 7 Ik kan de complexe relatie tussen macht en gezag en het vraagstuk van de omvorming van macht tot gezag hier slechts kort aanstippen en hoop in de toekomst de gelegenheid te hebben hierop meer uitgebreid terug te komen. Ik verwijs de lezer hier allereerst naar Meirieu (2008) die als een van de weinigen in de hedendaagse discussie over opvoeding en onderwijs de thematiek van gezag en autoriteit heeft gethematiseerd.

Literatuur

Achterhuis, Hans (1978). *De markt van welzijn en geluk*. Baarn: Ambo.

- Apple, Michael (2000). Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, 50, 229-254.
- Aristotle (1980). *The Nicomachean ethics*. Oxford, Oxford University Press.
- Biesta, Gert (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory* 57(1), 1-22.
- Biesta, Gert (2009). What is at stake in a pedagogy of interruption? in T.E. Lewis, J.G.A. Grinberg & M. Laverty (eds), *Philosophy of education: modern and contemporary ideas at play*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 785-807.
- Biesta, Gert (2010). Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education* 29(5), 491-503.
- Biesta, Gert (2012a). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Biesta, Gert (2012b). Giving teaching back to education. *Phenomenology and Practice* 6(2), 35-49.
- Biesta, Gert (2013). Learning in public places: civic learning for the 21st century, in G.J.J. Biesta, M. de Bie & D. Wildemeersch (Eds), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Dordrecht/Boston: Springer Science+Business Media, 1-11.
- Biesta, Gert (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bingham, Charles (2008). *Authority is relational*. Albany, NY: SUNY Press.
- Blok, G. (2004). *Baas in eigen brein. 'Antipsychiatrie' in Nederland 1965-1985*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Bogotch, Ira, Mirón, Luiz & Biesta, Gert (2007). "Effective for what; effective for whom?": two questions SESI should not ignore, in Tony Townsend (ed), *International handbook of school effectiveness and school improvement*. Dordrecht/Boston: Springer, 93-110.
- Doorn, J.A.A. van & Schuyt, C.J.M. (1978). *De stagnerende verzorgingsstaat*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Dryzek, John (2010). *Foundations and frontiers of deliberative governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Faulks, Keith (1998). *Citizenship in modern Britain*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Kneyber, René & Evers, Jelmer (red.)(2013). *Het alternatief*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Meirieu, Philippe (2008). *Pédagogie: le devoir de résister. 2e édition*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Mouffe, Chantal (2000). *The democratic paradox*. London/New York: Verso.
- O'Neill, O. (2002). *BBC Reith lectures 2002. A question of trust*. <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002>
- Slavin, Robert (2002). Evidence-based educational policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher* 31(7), 15-21.
- Stellwag, H.W.F. (1973). *'Gezag' en 'autoriteit'*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Veen, Ruud van der, Danny Wildemeersch, Jolanda Youngblood & Victoria Marsick (eds)(2007). *Democratic practices as learning opportunities*. Rotterdam: Sense Publishers.