Hogeschool van Amsterdam

BILDUNG EN DE PROFESSIONAL IN FINANCE & ACCOUNTING

VISIEDOCUMENT OVER BILDUNG EN BEROEPSVORMING IN HET BACHELORONDERWIJS

Drs. Judith Zielstra, Dr. Gert de Jong,
Drs. Hans Krabbe & Dr. Frank Jan de Graaf
JANUARI 2014



CREATING TOMORROW

BILDUNG EN DE PROFESSIONAL IN FINANCE & ACCOUNTING



Hogeschool van Amsterdam

BILDUNG EN DE PROFESSIONAL IN FINANCE & ACCOUNTING

Visiedocument over bildung en beroepsvorming in het bacheloronderwijs

Drs. Judith Zielstra
Dr. Gert de Jong
Drs. Hans Krabbe
Dr. Frank Jan de Graaf

Januari 2014

COLOFON

Bildung en de professional in Finance & Accounting
Visiedocument over bildung en beroepsvorming in het bacheloronderwijs

Auteurs
Drs. Judith Zielstra
Dr. Gert de Jong
Drs. Hans Krabbe
Dr. Frank Jan de Graaf

Met medewerking van: Arjen van den Akker, Anneke van Driel, Gideon de Jong, Huib de Jong, Lucy Kerstens, Laura Lemke, Godelief Loonen, Arie Molenkamp, Kees Post, Richard Puyt en Eline van der Steen

Deze publicatie is geschreven in opdracht van het lectoraat Corporate Governance & Leadership, CAREM.

Dank aan iedereen die aan deze uitgave heeft meegewerkt.

Foto omslag: Von Humboldt: 360b / Shutterstock.com

© 2014, Centre for Applied Research on Economics & Management (CAREM)
Hogeschool van Amsterdam
Economie en Management / HES
Gebouw KroonState, H.J.E. Wenckebachweg 144-148,
1014 AD Amsterdam-Duivendrecht

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotografie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever en de auteur.

All rights reserved. No part of this work may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any other form or by any means, electronic, mechanical photocopying microfilming, recording or otherwise, without written permission from the publisher and authors.

INHOUD

Voorwoord 7

Inleiding 11

1 Maatschappelijke ontwikkelingen en de verbrede taakopvatting van de professional 15
- 1.1 Veranderende rollen financiële professionals 16
- 1.2 Van belangenconflict naar belangenevenwicht 17
- 1.3 Naar een cultuur van gedragen waarden 19
- 1.4 Ander perspectief vraagt om een andere finance professional 20
- 1.5 Rollenbewustzijn: De controller als voorbeeld 22
- 1.6 Tussentijdse conclusie 26

2 Maatschappelijke behoeften, de professional en bildung 27
- 2.1 Toegenomen aandacht voor innerlijke vorming 27
  - 2.1.1 Eenzijdige, functionalistische discours leidt tot 'Bob de Bouwers' 27
  - 2.1.2 'Doorgeslagen' naar beroepsvorming 29
  - 2.1.3 Te weinig vorming om te kunnen slagen 31
  - 2.1.4 Voortdurende veranderingen in samenleving vragen om bildung 31
- 2.2 Bildung gedefinieerd 33
- 2.3 Bildung via vier basiswaarden 35
- 2.4 Geen discussie over het fundament: disciplinerende kennis en vaardigheden 36
- 2.5 Tussentijdse conclusie 38

3 Hoe kan bildung in een opleiding vorm krijgen? 41
3.1 Wat moet worden aangeboden? 41
3.2 Hoe moet het worden aangeboden? 45
3.2.1 Succesfactor: goed vormingsklimaat en bevlogen docenten 45
3.2.2 Vier manieren om bildung vorm te geven 46
3.3 Tussentijdse conclusie 46

4 Wat betekent bildung voor een opleiding: voorbeeld bedrijfseconomie 49
4.1 Waar komen we vandaan en waar staan we? 49
4.1.1 HBO-standaard als uitgangspunt voor didactisch concept 49
4.1.2 Stappen gezet in beroepsvorming 51
4.2 Beelden van bildung 54
4.3 Uitgangspunten voor bildung 56
4.3.1 Organisatorisch: 'dedicated' team en sterke verankering binnen lectoraat 57
4.3.2 Fysiek: vormgeving en inrichting sluiten aan bij BE-discipline 57
4.3.3 Mensen: docenten vervullen een sleutelrol in bildung 57
4.3.4 Onderwijs: balans tussen vrijheid en verplichting 58
4.3.5 Onderwijs: niet voortgezet onderwijs dunnetjes overdoen 58
4.4 Wat betekent dit concreet voor het curriculum: de eerste contouren 59
4.4.1 Opschaalbaar in de toekomst 59
4.4.2 Blok 1 en 2 60
4.4.3 Blok 3 en 4 60
4.4.4 Jaar 2 61
4.4.5 Jaar 3 en 4 62
4.4.6 Praktijkonderzoek 64

Conclusie 65

Geraadpleegde literatuur 67

VOORWOORD

Een professional wordt herkend en erkend vanwege diens bijzondere kennis en vaardigheid, veelal op een specifiek terrein van expertise. Artsen, accountants en wetenschappers zijn gangbare voorbeelden. Traditioneel brengen deze professies ook het beeld met zich mee van personen die het niet gewend zijn om zich flexibel tot de omgeving te verhouden. De vooroordelen ten aanzien van professionals op dit punt zijn algemeen bekend. Vertellen hoe het zit is vaak eenvoudiger dan luisteren naar wat wordt verwacht. Het is echter ook volstrekt helder dat voor zover de houding van onaantastbaarheid nog opgeld doet, deze heden ten dage volstrekt onhoudbaar is geworden. Juist professionals worden in deze tijd aangesproken op hun verantwoordelijkheid en de transparantie in hun optreden. Ten dele door allerlei vormen van formeel toezicht die tot ontwikkeling zijn gekomen. Ten dele ook door het werk van journalisten en de werking van de publieke en sociale media. Vanzelfsprekendheden in status en legitimiteit van bepaalde beroepsgroepen lijkt een verschijnsel uit vervlogen dagen.

Van een professional wordt in de eenentwintigste eeuw meer verwacht dan alleen maar instrumentele kennis. Kennis wordt onder allerlei verschillende omstandigheden en voor allerlei verschillende doelgroepen tot werking gebracht. Verwacht mag worden dat de moderne professional op een adequate manier in allerlei contexten en partnerships adequaat kan denken en handelen. In deze bundel wordt dit brede perspectief op de professional in finance en accounting voor het voetlicht gebracht. Dat dit gebeurt met een beroep op het begrip 'Bildung' lijkt op het eerste gezicht vreemd, omdat het hierbij gaat om een begrip met een lange geschiedenis. In een ander verband (De Jong, 2012) heb ik op die geschiedenis gereflecteerd en vastgesteld dat het vooral vorm heeft gekregen in de negentiende eeuw als aanknopingspunt voor de bescherming van de individuele vrijheid. Vrijheid om kennis te nemen van feiten en over die feiten te rapporteren en te discussiëren. De universiteit of hogeschool is het institutionele kader waarin die bescherming van de individuele vrijheid, in het bijzonder bij Von Humboldt (1791), een bijzondere vorm krijgt. Vanuit de universiteit of hogeschool moet op positief-kritische

wijze een bijdrage worden geleverd aan de verdere ontwikkeling van de moderne natiestaat.

In deze bundel wordt het Bildungsbegrip in bredere zin gebruikt dan de klassieken ons hebben voorgehouden. Nog steeds gaat het om een normatief begrip, het aspect van medeverantwoordelijkheid. Echter, niet zozeer de relatie tussen de individuele professional en de overheid staat in het middelpunt van de belangstelling, als wel de maatschappelijke verantwoordelijkheid van die professional. In deze zin gaat het niet alleen om de *verticale* verhouding tussen overheid en onderdaan, maar ook om de *horizontale* verhouding tussen burgers onderling. Deze bredere kijk op verantwoordelijkheid past bij de ontwikkeling van onze maatschappij naar een complexe netwerksamenleving. Een professional kan zich niet beroepen op een vrijplaats zoals de universiteit of hogeschool om de diep gevoelde verantwoordelijkheid binnen de zekere waarborgen van institutionele autonomie vorm te geven. Hij of zij is de *personificatie* van vrijheid in verantwoordelijkheid en moet daarom beschikken over een onafhankelijkheid van denken bij het laten werken van de eigen, specifieke deskundigheid. Wellicht nog belangrijker is het vermogen om kritisch over het eigen functioneren na te denken, door anderen mee te laten kijken en mee te laten oordelen. Een rol ligt nooit vast, maar is afhankelijk van de omstandigheden waarin een beroep op de meerwaarde van specifieke deskundigheid wordt gedaan. Er valt dan ook altijd iets bij te leren.
In de huidige tijd, zo stel ik vast, draagt de professional vooral persoonlijk de verantwoordelijkheid. Schön (1983) heeft deze persoonlijke verantwoordelijkheid ooit als die van een 'reflective practitioner' aangeduid: het kunnen denken in termen van de uitwerking van het eigen handelen en het systematisch daarop kunnen reflecteren. Ook de opvatting van een expert krijgt hiermee het karakter van een hypothese die als het ware wetenschappelijk moet worden getoetst en in ieder geval altijd vatbaar is voor bevestiging of ontkrachting. Het idee van 'evidence based' handelen, langzamerhand gangbaar geworden in de wereld van de zorg, is daarmee een begrip dat in meer algemene zin toepasbaar is op professioneel handelen.

Het mag duidelijk zijn dat deze bundeling van bijdragen in mijn ogen belangrijk is. Verschillende aspecten van de finance- en accountancyprofessional passeren de revue. Vervolgens worden ook de implicaties voor de opleiding

van professionals onderzocht. Uiteindelijk is het immers de opleider die de onderzoekende en op transparantie gerichte houding van de professional moet voordoen en moet stimuleren.

Prof. mr. H.M. (Huib) de Jong
Rector Hogeschool van Amsterdam
Januari 2014

LITERATUUR

Jong, H. de (2012). Hoger Onderwijs: 'Bildung' in Veelvoud. In: Stralen, G. van & Gude, R. (2012). …*En denken! Bildung voor Leraren.* Leusden: ISVW.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner.* New York: Basic Books.



INLEIDING

Vanuit de maatschappij zijn de afgelopen jaren vragen gesteld over het handelen van professionals in Finance & Accounting en de rol van de opleidingen bij (vermeend) wangedrag van professionals in het vakgebied. Door de financiële crises van deze eeuw is meer dan ooit duidelijk dat de persoonlijke en professionele houding van de individuele professional een grote impact heeft op het functioneren van organisaties. Denk aan beurshandelaren als Jérôme Kerviel van Société Générale en Nick Leeson van Barings Bank. Door gebrek aan ethisch denken en handelen brengen sommige vakbeoefenaars de continuïteit van hun organisatie en zelfs die van nationale economieën in gevaar. Ontwikkelingen als globalisering, toenemende doelrationalisering en concurrentie vragen professionals in Finance & Accounting andere en meervoudige professionele rollen in te nemen. Tevens doen deze maatschappelijke ontwikkelingen een groter beroep op de innerlijke ontwikkeling van professionals.

In het verlengde van deze maatschappelijke ontwikkelingen heeft zich binnen het hoger onderwijs een discussie ontwikkeld over de maatschappelijke, sociale en ethische oriëntatie die studenten wordt bijgebracht. Hierbij gaat het om drie vragen. 1) Worden studenten niet te veel voor slechts één beroep opgeleid, terwijl ze in hun carrière meerdere beroepen zullen hebben? 2) Hoe moet worden omgegaan met reflectie en het belang van ethiek, maatschappelijke oriëntatie en culturele waarden? 3) Wat is de rol

van het begrip 'bildung[1]' in deze discussie? In dit visiedocument van het lectoraat Corporate Governance & Leadership nemen we deel aan deze discussie met de vraag: wat is de wenselijke bildung en beroepsvorming in het bacheloronderwijs in Finance & Accounting in het huidige tijdsgewricht? Hierbij richten we ons specifiek op het begrip bildung. In tegenstelling tot traditionele academische opleidingen, denk aan de Liberal Arts Colleges in de Verenigde Staten, heeft bildung traditioneel weinig aandacht gekregen in bacheloropleidingen voor professionals, zoals het Nederlandse HBO-onderwijs.

> Onze stelling is dat maatschappelijke ontwikkelingen vragen om een veelzijdige professionele rol van de professional in Finance & Accounting. De professional neemt verschillende rollen in. Ook binnen dezelfde functie is er sprake van verschillende rollen. Soms wordt een adviesrol gevraagd, soms de rol van controleur. Soms een pragmatische opstelling, soms een kritische. Dit stelt eisen aan inschattingsvermogen, innerlijke ontwikkeling en flexibiliteit. Dit is de reden dat wij bildung van toenemend belang vinden.

Bildung wordt verschillend gedefinieerd. Ausbildung wordt vaak naast bildung gehanteerd. Ausbildung staat dan vaak voor beroepsvorming en bildung voor algemene vorming. Dit onderscheid wordt soms ook (bewust) niet aangebracht. Ausbildung en bildung worden dan als niet te scheiden werelden opgevat (Van Rosmalen, 2011). Daarnaast wordt vaak naast bildung de term 'vorming' gehanteerd. Van Stralen en Gude (2012) kiezen voor het gebruik van de term bildung, wat in hun ogen meer het accent legt op een ontwikkeling van binnenuit, terwijl bij vorming het accent op een ontwikkeling van buitenaf ligt.

Wij hanteren in dit document de volgende omschrijvingen: onder bildung verstaan we het ontwikkelen van waarden, vaardigheden en kennis in de breedste zin van het woord, dat kan leiden tot oordelen over het schone, ware en goede. Onder ausbildung verstaan wij beroepsvorming: het

1 We kiezen ervoor om deze van oorsprong Duitse term als een Nederlands begrip op te vatten. Daarom schrijven we bildung met een kleine letter; zo ook de term ausbildung.

ontwikkelen van beroepsgerichte waarden, vaardigheden en kennis dat ook kan leiden tot oordelen over welk professioneel denken en handelen in een bepaalde situatie wel of niet gewenst is. Binnen het opleidingsprofiel van de bedrijfseconomische opleidingen is het aanleren van bildung met name ondergebracht in de volgende aandachtsgebieden: maatschappelijke oriëntatie, ethiek en onderzoekend vermogen. Deze aandachtsgebieden dienen zo veel mogelijk in verschillende werkgebieden – vakken – in het curriculum geïntegreerd te worden.

De bacheloropleidingen in Finance & Accounting aan hogescholen hebben de afgelopen jaren de eisen aan hun curriculum afgestemd op recente ontwikkelingen. In de curriculumontwikkelingen in het bedrijfseconomische domein binnen de hogescholen is het T-profiel van de bedrijfseconoom ontwikkeld, dat staat beschreven in de HBO-standaard. Het profiel houdt in dat de opleiding studenten opleidt tot een vakspecialist met een gedegen theoretische bagage (diepgang, de verticale lijn) die tevens de breedte van de organisatie kan overzien en de organisatie in zijn maatschappelijke context kan zetten (breedte, horizontale lijn). Deze oriëntatie in de breedte betreft het ontwikkelen van onderzoekend vermogen, het vergroten van het professioneel vakmanschap en het kunnen handelen vanuit een brede maatschappelijke oriëntatie en ethisch besef. Deze ontwikkeling in de breedte wordt binnen de opleiding Bedrijfseconomie aangeduid met 'beroepsvorming'. Het beschreven T-profiel is het ijkpunt voor de Hogeschool van Amsterdam aangezien dit in de HBO-standaard is opgenomen. Met beroepsvorming beoogt de opleiding bij te dragen aan zowel de algemene en brede theoretische en persoonlijke vorming ('bildung') als de professionele vorming ('ausbildung') van de student.

De HvA-opleidingen in Finance & Accounting werken nauw samen met het lectoraat Corporate Governance en Leadership om bildung duidelijk vorm te geven. Het lectoraat kan zorgen voor een opleidingsoverstijgend perspectief. Het lectoraat wil een belangrijke rol spelen in het waarborgen van het kritisch vermogen op het gebied van beroepsvorming, ethiek, leiderschap en morele ontwikkeling in de opleiding. Daarnaast ontwikkelt het lectoraat samen met docenten en het werkveld expertise op het gebied van corporate governance en finance- en accountingmodellen voor opleidingen.

OPBOUW EN VERANTWOORDING VAN HET RAPPORT

In hoofdstuk 1 worden de huidige maatschappelijke ontwikkelingen besproken in Finance & Accounting. Dit hoofdstuk is voor een belangrijk deel gebaseerd op een artikel dat is geschreven door Arie Molenkamp en Frank Jan de Graaf, één van de auteurs van dit visiedocument. Het artikel van De Graaf en Molenkamp (2012) richtte zich specifiek op auditors. Het artikel is hier aangepast aan de context van Finance & Accounting en aan die van de BE-professional in het bijzonder. Daarnaast besteedt dit hoofdstuk aandacht aan het rolbewustzijn in de financiële functie, waarbij de verschillende rollen van de controller ter illustratie worden uiteengezet. Dit deel is met name gebaseerd op een stuk geschreven door Frank Jan de Graaf en Godelief Loonen (2010).

In hoofdstuk 2 wordt dieper ingegaan op de toegenomen belangstelling voor bildung en definiëring van dit begrip. Vervolgens staat in hoofdstuk 3 centraal hoe bildung in een opleiding vorm zou kunnen krijgen. Op basis van bestudeerde literatuur en gevoerde gesprekken met externe deskundigen wordt erin uitgelicht *wat* er aangeboden zou moeten worden en *hoe* dit zou moeten gebeuren. In hoofdstuk 4 wordt de vertaalslag gemaakt naar de opleiding Bedrijfseconomie. Hier neemt de opleiding een eigen standpunt in over hoe zij bildung de komende jaren vorm en inhoud wil geven. Deze drie hoofdstukken zijn afkomstig uit een interne notitie over bildung van de opleiding Bedrijfseconomie, geschreven door Judith Zielstra in samenwerking met Gert de Jong. Op een aantal punten hebben Hans Krabbe en Frank Jan de Graaf deze hoofdstukken aangevuld.

1

MAATSCHAPPELIJKE ONTWIKKELINGEN EN DE VERBREDE TAAKOPVATTING VAN DE PROFESSIONAL

Martha Nussbaum (2010) stelt in haar boek *Niet voor de winst* dat de huidige maatschappij te sterk gericht is op economische waarden en dat dit op de lange termijn de maatschappelijke samenhang ondermijnt. Daarom zijn menswetenschappen nodig. Zij kunnen zorgen voor noodzakelijke bildung. Naast onbehagen over de 'economisering' van de maatschappij, hangt de huidige roep om bildung sterk samen met de financiële crises van deze eeuw, de effecten van toenemende globalisering en complexiteit van de werkzaamheden van professionals. De maatschappelijke context dringt steeds vaker en dieper door in de wereld van de professional. Door deze ontwikkelingen moeten professionals hun taakopvatting – hoe ze de werkzaamheden moeten uitvoeren als goede professional – bijstellen. Hierbij ontkomen ze er niet aan soms van rol te wisselen. Zo moet een goede verkoper van financiële producten steeds vaker niet alleen verkopen, maar sommige producten ook nadrukkelijk kunnen afwijzen als die niet geschikt zijn voor de klant.

Hierbij spelen botsende waarden en belangen van verscheidene betrokkenen een rol. Misschien moet de verkoper wel iets afwijzen waar zijn bedrijf of hijzelf veel aan kan verdienen. Deze 'bredere' en wisselende blik van de professional vraagt om oordeelsvorming, vraagt om vakmanschap waarin de professional

ook in staat is afwegingen te maken op basis van ethische en maatschappelijke waarden.

1.1 VERANDERENDE ROLLEN FINANCIËLE PROFESSIONALS

Om de mogelijke bijdrage van de finance professional aan hedendaagse organisaties goed te kunnen beoordelen, willen we aansluiten bij de discussie over corporate governance, oftewel goed ondernemingsbestuur. In deze discussie gaat het over de rol van de verschillende belanghebbenden (stakeholders) in de besluitvormingsprocessen van ondernemingen, over internal control en over risico's. Sinds Berle en Means (1932) is hierin het belangenconflict tussen principal en agent centraal komen te staan; de aandeelhouders (principals) hebben andere (financiële) belangen dan de managers (agents). Beiden willen maximale financiële winst en zullen dat proberen te behalen ten koste van de ander (De Graaf en Williams, 2009).

Sinds Berle en Means zijn regelgevers en toezichthouders erop gericht managers in toom te houden met klassieke middelen; te weten regels en structuren. De bestuursstructuur moet zo worden ingericht dat de belangen van aandeelhouders maximaal worden gegarandeerd. Vooral in Amerika betekende dit een nadruk op wantrouwen, controle, contracten en (afgedwongen) transparantie. In Nederland viel dit tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw wel mee. In ons Rijnlandse model werd de nadruk gelegd op alle belanghebbenden die veelal gebaat zijn bij de lange termijn continuïteit van de onderneming. Dit betekende dat in de Verenigde Staten beleggers wantrouwend keken of het management wel goed met het aan hen toevertrouwde geld omging. In Nederland werd lang veel informeel geregeld tussen institutionele beleggers en bestuurders waarbij vertrouwen belangrijk was.

Sinds de jaren negentig overheerst ook in Nederland het agency-perspectief op de onderneming – ondanks het feit dat dit is gestoeld op een klassiek beeld van 'control'. Alles lijkt er op gericht te zijn het management 'accountable' te maken en toezichthouders en de maatschappij hun werk te laten doen. Een toezichthouder als De Nederlandsche Bank stelt nu bijvoorbeeld hoge eisen

aan de inbedding van compliance en risicomanagement in de inrichtings- en verantwoordingsstructuur van de organisatie.

1.2 VAN BELANGENCONFLICT NAAR BELANGENEVENWICHT

De huidige samenleving is complexer dan in de tijd van Berle en Means. Niet langer kunnen organisaties werken met eenvoudige 'command en control' structuren. De kenniswerkers in onze hoog technologische maatschappij beschikken over expertise en vaardigheid die de baas moeilijk kan bevatten. Van management wordt veel meer verwacht op het gebied van informatietechnologie, communicatie en mediaoptreden, terwijl de onderneming zich in een netwerk van relaties moet kunnen manifesteren. De moderne professional opereert in steeds wisselende netwerken waarbij in veel projecten de grenzen van organisaties diffuus worden, als gevolg van de meer intensieve samenwerking tussen organisaties. Deze nieuwe ontwikkelingen hebben geleid tot meer aandacht voor 'netwerk governance'.

Binnen dit perspectief gaat het niet om het belangenconflict tussen principals en agents, maar gaat het om hoe individuen en bedrijven samenwerken in niet-hiërarchische relaties. Het gaat er om hoe bedrijven producten en diensten leveren op basis van impliciete, flexibele contracten die het mogelijk maken te anticiperen op externe factoren (contingenties) en een goed verloop van zaken mogelijk maken (Jones e.a., 1997, p. 914).

Dit samenwerkingsperspectief past meer binnen de huidige economie, maar is daarmee ook veel complexer dan de wereld van Berle en Means. Belangrijke constructen over het categoriseren van ondernemingen lijken te verdwijnen. In de geldende corporate-governancetheorie wordt bijvoorbeeld nog het onderscheid gemaakt naar *"internal governance, dat wil zeggen hoe verschillende onderdelen van een onderneming zijn gestructureerd, naar financial governance, hoe bijvoorbeeld kapitaal wordt gealloceerd, en naar external governance, hoe ondernemingen en de overheid omgaan met haar stakeholders"* (Gillan, 2006). Binnen netwerk governance wordt een dergelijk onderscheid, door de vele partijen en belangen, meer diffuus. Overheid en klanten kunnen zelfs ook een bepalende rol en een groot belang hebben in de

interne governance van de organisatie. Denk hierbij aan klanten die met het bedrijf een nieuw product ontwikkelen (de apps van Apple).

In tabel 1 is dit nieuwe theoretische standpunt afgezet tegen agencydenken. Waar de traditionele governance gericht is op de spanningen in de één-op-één relatie, gaat het in netwerk governance om netwerken. Vaak worden ondernemingen door stakeholders gedwongen tot samenwerkingsstrategieën waarbij niet alleen de vertrouwde positie en het maatschappelijk belang in het geding zijn, maar waar men ook nog op zoek moet naar gezamenlijke waarden, belangen en doelstellingen. Ethisch gezien: de waarden en belangen van alle betrokken afwegen in hun maatschappelijke context en tot een belangenevenwicht zien te komen dat alle betrokken groeperingen ten goede komt en bovenal het algemeen maatschappelijke belang. Hierbij zijn de actoren zich ervan bewust dat ze in een netwerk opereren van instabiele markten en kort-cyclische producten; netwerken waarin meningen tellen en waarin de deelnemers zich niet kunnen verschuilen achter contracten.

TABEL 1 TWEE PERSPECTIEVEN VAN GOVERNANCE

	Agency perspectief	**Netwerkperspectief**
Analyseniveau	Relatie eigenaar-manager	Netwerk van actoren
Control systeem	Hiërarchie op basis van contracten	Reputatie
Marktvraag	Stabiele, contract gerelateerde, marktrelaties	Klantspecifieke diensten, afhankelijk van specialisten
Taak karakteristieken	Goed gedefinieerd Duidelijke resultaten	Complex, veelal gerelateerd aan tijdsdruk, moeilijk te beoordelen
Grenzen van de onderneming	Duidelijke en stabiele grenzen tussen klant en leverancier	Frequente uitwisseling tussen verschillende partijen

(De Graaf en Molenkamp, 2012)

Een verschuiving in deze perspectieven is momenteel te herkennen in organisaties. Banken kunnen zich bijvoorbeeld niet langer verschuilen achter een dichtgetimmerd contract, maar hebben zorgplicht. Zowel toezichthouders als banken hebben momenteel de neiging nog meer regelgeving te produceren.

Toch zal de beslissende slag om de klant niet worden gewonnen door de partij met de beste interpretatie en uitvoering van de regelgeving, maar door de partij die het meeste vertrouwen geniet en een persoonlijke relatie weet op te bouwen met de klant. Netwerktheorie laat zien welke processen dan belangrijk zijn (tabel 2).

TABEL 2 NIEUWE SPECIALISTISCHE FUNCTIES VRAGEN OM ANDERE VORMEN VAN AANSTURING

Huidige functies worden steeds specialistischer en onduidelijker, het gaat vaak om:		**In een netwerkorganisatie ontstaan structurele relaties door:**
Zeer specifieke taken Taakonzekerheid Vraagonzekerheid Frequentieverschil van taken Kortom: werk is moeilijk te meten en daarmee te beoordelen	Deze nieuwe verbanden zorgen er voor dat relaties op een andere manier georganiseerd moeten worden. Relaties vragen om een andere structuur	Beperkte toegankelijkheid (bijvoorbeeld door peer review, alleen specialisten kunnen werk beoordelen) Een gedeelde cultuur Collectieve sancties (het netwerk bepaalt een rangorde en insluiting/ uitsluiting) Niet formele positie maar reputatie bepaalt macht/ verdienste

(Jones e.a., 1997 in De Graaf en Molenkamp, 2012)

1.3 NAAR EEN CULTUUR VAN GEDRAGEN WAARDEN

In publicaties die het ontstaan van de financiële crisis analyseren wordt het netwerk-governance-perspectief op organisaties prominent neergezet door propagandisten van ‘behavioural finance’. Met hun nadruk op gedrag lijkt de behavioural theory of the firm, zoals die al rond 1960 is ontwikkeld door academici als March en Simon (1958) en Cyert en March (1963, zie ook Nooteboom, 2000), opnieuw te zijn uitgevonden door bedrijfseconomen.

Auteurs als Schiller (2003) en Akerlof en Schiller (2009) ontdekken ook het belang van sociale processen en ethische waarden in ondernemingen. Binnen de control literatuur wordt in dat verband veelal gesproken over het belang van beliefs systems (Simons, 1994) en personnel controls (Merchant, 1982). Beide auteurs wijzen erop dat goede controle begint bij gezamenlijke waarden; gewenst gedrag en gemeenschappelijke opvattingen over de strategie van een organisatie.

Soros (1998, 2008) en Taleb (2007) voegen hier nog een belangrijk element aan toe in hun analyse van de financiële crisis, hetgeen de noodzaak van een integrale benadering onderstreept. Zij stellen dat de methodologie van vooral risicomanagers en beleggers te zeer gericht is geweest op kwantitatieve modellen. Het probleem van kwantitatieve methoden is dat ze uitgaan van waarschijnlijkheden. De grootste waarschijnlijkheden worden echter veelal redelijk goed gemanaged en zijn goed traceerbaar met kwantitatieve methoden. De echte risico's zitten in incidenten. Bekend is het gevaar van een 'Black Swan' – in de woorden van Taleb – een risico dat niemand nog voor mogelijk had gehouden en dat vooral ontstaat doordat iedereen een vergelijkbaar verwachtingspatroon kent en een (veelal rationeel) referentiemodel hanteert.

1.4 ANDER PERSPECTIEF VRAAGT OM EEN ANDERE FINANCE PROFESSIONAL[2]

De veranderende economie leidt tot een andere taakopvatting voor de financiële professionals. Heel lang bestond hun werk uit een eenduidig beroep, bijvoorbeeld boekhouder, bankier of belegger. Dit betekende dat zij een set aan werkzaamheden hadden die niet snel veranderde. Laten we hier de financiële functie in een bedrijf als voorbeeld nemen. Heel lang werd in kleinere bedrijven de financiële functie ingevuld door boekhouders.

2 Deze paragraaf komt uit: De Graaf, F.J., Loonen, G., Objectiviteit vraagt zelfkennis, De rol van de control-functie en de vloeibare waarheid, MCA, Augustus, 2010, p. 30-35

Zij maakten financiële rapportages. Tegenwoordig zijn veel boekhouders controllers en zijn zij een business partner van de directie.

De andere rol van de boekhouder is mede beïnvloed door de opkomst van managementaccounting. Managers hebben buiten de financiële rapportages ook behoefte aan andere sturingsinformatie, bijvoorbeeld rapportages over niet-financiële risico's[3]. In andere vakgebieden is dit niet anders. Ook beleggers moeten zich tegenwoordig bezig houden met het lange termijn belang van hun klanten: of hun klanten lange termijn risico's goed kunnen inschatten, of zij weten wat financiële producten betekenen en wat voor ethische component aan een beleggingsproduct zit. Dit alles heeft te maken met de zorgplicht waar ook bankiers en accountants mee te maken hebben.

Bij het zijn van business partner of adviseur ontstaan interpretatieverschillen. In de praktijk blijken rapportages voor interpretatie vatbaar en daarmee ontstaat een mogelijke bron van conflicten. Deze conflicten spelen niet alleen tussen afdelingen, maar ook tussen de verschillende 'financiële functies' in organisaties. Wanneer de controller overhoop ligt met de risk manager of internal auditor, tast dat uiteindelijk de autoriteit en daarmee het functioneren van beide functies aan.

De mensen in adviserende functies, compliance en riskmanagement, en mensen in de toetsende functies, accountants en interne auditors, worden vervolgens vaak gevraagd een oordeel te geven over de rapportages. Termen als objectiviteit, betrouwbaarheid en effectiviteit zijn daarbij belangrijk voor de ontvangers van dat oordeel. Dan kan blijken dat een rapportage lang niet altijd een eenduidige weergave van de werkelijkheid, lang niet altijd iets weergeeft dat wordt herkend door alle partijen. De waarheid blijkt weerbarstig en vaak minder objectief dan we idealiter zouden willen. Toch zijn weinig professionele

3 Hierover is de afgelopen jaren veel geschreven. Zie bijvoorbeeld: Brewer, P.C. (2008), Financieel Vakgebied op de Schop, Nieuw Kader voor Management Accounting. Finance & Control: 7(3), p. 29-35 (eerder verschenen in Strategic Finance als 'Redefining Management Accounting', maart 2008. Over risicomanagement, zie bijvoorbeeld: De nieuwe rol van de controller, B&G Oktober 2008 (http://sbo.nl/cursussen/risicomanagement)

beoordelaars er zich van bewust waar een objectief oordeel over gaat in politiek gewenste opmerkingen. Meestal komt de professie weg met een verklaring dat geprobeerd wordt een betrouwbaar en volledig beeld te geven van de situatie, of wordt het nodige voorbehoud gemaakt met betrekking tot bijvoorbeeld de volledigheid.

Dit verschil van inschattingsmogelijkheden kan op elk niveau spelen. Het Financieele Dagblad biedt vaak voorbeelden. Zo stelden recentelijk twee hoogleraren dat het 'bankiers ontbrak aan kennis van eigen sector', waarop bestuurders van banken de hoogleraren gebrek aan nuance en 'praktijkervaring' verweten. De felle discussie over de balans van een bank laat zien dat kennis en autoriteit bij elkaar horen, maar ook ter discussie worden gesteld. Het idee dat professionals het wel weten, wordt onderuit gehaald door diezelfde professionals.

1.5 ROLLENBEWUSTZIJN: DE CONTROLLER ALS VOORBEELD[4]

Om dit rollenbewustzijn concreet te maken halen we wederom het artikel van De Graaf en Loonen aan over de controller. Wanneer de controller een puur controlerende en rapporterende functie heeft moet hij zich anders opstellen dan wanneer hij zich faciliterend of adviserend opstelt. Ook zijn kennisproduct is anders. Afhankelijk van de rol die een rapportage op een bepaald moment in de organisatie vervult, moet de controller bepalen wat voor feiten hij wil presenteren. Wordt gevraagd om de objectieve waarheid van de positivist, om draagvlak of moet hij nu eens even zeer kritisch zijn?

De Graaf en Loonen concluderen dat de rol van kennis wordt bepaald door de positie die de controller heeft, de aard van de rapportage vraag en dan met name de wijze waarop een rapportage zou moeten bijdragen aan de organisatiedoelstelling. Een controller zou dan ook vooraf duidelijk zijn rol moeten benoemen en duidelijk moeten maken wat voor feiten hij gaat

4 Deze paragraaf komt voor een belangrijk deel uit: De Graaf, F.J., Loonen, G., Objectiviteit vraagt zelfkennis, De rol van de control-functie en de vloeibare waarheid, MCA, Augustus, 2010, p. 30-35

rapporteren. Wanneer hij dat doet kan hij beter voldoen aan de verwachtingen van de opdrachtgever.

Veelal worden vier mogelijke rollen van de controller omschreven, de controller als 1) controleur, 2) rapporteur, 3) adviseur en 4) facilitator. Deze rollen zijn te relateren aan de beleidscyclus, het bijpassende waarheidsbegrip en de verschillende rollen die de controller kan aannemen (zie tabel 3).

TABEL 3 HET TOETSEN VAN DOELTREFFENDHEID EN DOELMATIGHEID IN BELEIDSCYCLUS

Beleidscyclus	**Rol**	**Hoofdvraag voor de control-functie**	**Archetype in de control-functie**
Doelstellingen formuleren	Faciliteren	Is de doelstelling concretiseerbaar/ rapporteerbaar?	(Financieel-economisch) beleidsadviseur
Beleid inrichten	Adviseur	Kan de rapportage zodanig worden ingericht dat er zoveel mogelijk toegevoegde waarde voor management is?	Business controller
Uitvoeren (voortgangs-rapportages)	Controleur	Wordt de voortgang goed (juist en betrouwbaar) weergegeven?	Financieel controller
Toetsen	Rapporteur	Kunnen mensen wat met mijn resultaten?	Accountant

(De Graaf en Loonen, 2010)

Wanneer de controller vroeg in een beleidsproces om een mening wordt gevraagd, kan hij zich opstellen als kritisch realist. Hij zit in een faciliterende rol en kan worden gezien als beleidsadviseur (tabel 3). Hij kan vragen stellen, het politieke in het proces benoemen en potentiële doelstellingen toetsen op helderheid en op consensus qua missie en visie. Verder kan de kritische houding helpen bij het vinden van inconsequenties in de implementatie criteria. Wanneer de controller zijn rol als criticus niet duidelijk maakt, ontstaan al snel wrijvingen. Wanneer de controller relatief veel autoriteit heeft, frustreert hij het proces en maakt het management kopschuw. Het management wil

oplossingen, zelfs in dit stadium. Voor een controller is het dus belangrijk dat hij vooraf duidelijk maakt dat hij als advocaat van de duivel opereert, met als doel helderheid te scheppen over de doelstelling, zodat deze daadwerkelijk tot resultaten kan leiden. De concretisering en rapporteerbaarheid dragen bij aan de effectiviteit van een doelstelling, zo stelt elk handboek.

Bij de beleidsinrichting kan de controller – maar dit kan ook de internal auditor, risk manager of compliance officer zijn – veelal het beste als pragmaticus opereren. Hierin staan management accounting technieken centraal. Hoe kunnen doelstellingen worden bereikt. De controller doet er goed aan te kijken hoe draagvlak kan worden gecreëerd voor een bepaalde herinrichting van beleid en hoe het sturingsinstrumentarium hierop moet worden aangepast. Hierbij gaat het om het bij elkaar brengen van verschillende opvattingen en belangen en kan de controller er op letten of alle partijen genoeg zijn gehoord. Al doende kan de controller een rol vervullen in het komen tot een normenkader.

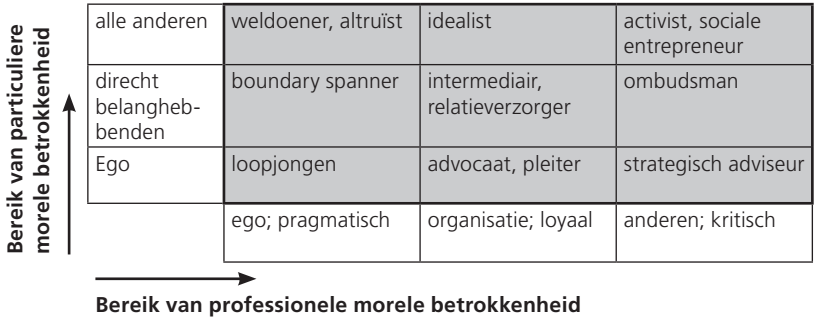
Wanneer de controller de uitvoering van plannen moet toetsen – wanneer hij rapporteert – past een positivistische waarheidsopvatting. Dit is meer de traditionele rol van de financial controller. De feiten liggen er in de vorm van doelstellingen en het beleid dat is ingericht. Op basis daarvan moet worden gekeken of de doelstellingen worden gehaald. Dit kan echter ook betekenen dat de controller moet vaststellen dat objectieve feiten niet naar boven zijn te krijgen, omdat doelstellingen en beleid onduidelijk zijn geformuleerd. Bij elke objectieve vaststelling van feiten moet de reikwijdte van de feiten en de beperkingen van het onderzoek worden weergegeven.

Bij de controlerende functie ontstaan vaak de grootste problemen, omdat de controller zich opstelt als strenge hoofdmeester, terwijl ook hier draagvlak belangrijk is. Resultaten zijn alleen relevant als er wat mee kan worden gedaan. Wanneer managers in het defensief worden gedrongen door een rapportage, zal geen draagvlak meer bestaan voor werkelijke wijzigingen behalve wanneer de betreffende manager wordt weggestuurd. Juist in de controlerende functie is het presenteren van de feiten zodanig dat er wat mee kan worden gedaan, heel belangrijk. Wanneer dit presenteren goed gebeurt, ontstaat draagvlak voor verbetering en zijn ‘good’ en ‘bad’ practices bespreekbaar.

Een persoon in een controlerende functie zal altijd worstelen met de spanning tussen betrokkenheid en feitelijke vaststelling. Daarom vervult een externe, de accountant, hier in de praktijk een grote rol.

Nogmaals, dit rollenbewustzijn wordt naar onze opvatting ook steeds vaker van andere functies gevraagd en speelt niet alleen bij effectiviteit en efficiëntie van handelen, maar ook bij (bedrijfs)ethisch handelen. Onderstaand model (Krabbe, 2013) laat een aantal morele typen en rollen van professionals zien. In het model zijn twee dimensies tegen elkaar afgezet: het bereik van particuliere morele betrokkenheid en het bereik van professionele morele betrokkenheid.

MODEL 1 MORELE TYPEN EN ROLLEN VAN PROFESSIONALS (KRABBE, 2013 IN KRABBE EN DE GRAAF, 2013)



De verticale as geeft de reikwijdte van betrokkenheid met anderen aan. Is een persoon op zichzelf gericht, of heeft hij ook aandacht voor de belangen van de groep (en bijbehorende betrokkenen) waartoe hij behoort, of trekt hij zich ook het welwezen van (onbekende) anderen aan? De horizontale as geeft de reikwijdte aan van de professionele morele taakopvatting. Ziet de professional zijn rol als verlengstuk van de organisatie, of betrekt hij de belangen en waarden van de omliggende wereld in zijn werk?

1.6 TUSSENTIJDSE CONCLUSIE

Op basis van de literatuur zien wij de complexiteit van werkzaamheden van de professional in Finance & Accounting toenemen. Rolbewustzijn wordt hierdoor steeds belangrijker. In verschillende functies moet de professional soms adviseur zijn, soms rapporteur, soms criticaster en soms meeloper. Deze wisseling van rollen vraagt om professionals die zich breed hebben ontwikkeld en in staat zijn verschillende perspectieven in ogenschouw te nemen.
Onze stelling is dat maatschappelijke ontwikkelingen om een veelzijdige rol van de professional in Finance & Accounting vragen. Om dit mogelijk te maken is ook aandacht voor bildung nodig, wil hij in staat zijn ethische vragen en maatschappelijke belangen in zijn afwegingen te betrekken en om te gaan met de verschillende belangen en rollen in organisaties. Er wordt veel gevraagd van de huidige finance professional: telkens kiezen tussen de verschillende professionele rollen en ethische en maatschappelijke afwegingen maken in verschillende contexten. Daar is een meer uitgebalanceerde professional voor nodig. Professionals in Finance & Accounting moeten op een zeker moment in staat zijn bestuurders van organisaties te bevragen op en te ondersteunen bij de kwaliteit van planvorming en de inrichting van het systeem van internal governance. Dit vraagt om een zekere interne vorming, bepaalde gevoeligheid, vaardigheden en kennis.

2

MAATSCHAPPELIJKE BEHOEFTEN, DE PROFESSIONAL EN BILDUNG

2.1 TOEGENOMEN AANDACHT VOOR INNERLIJKE VORMING

In de afgelopen jaren wordt in zowel het Nederlandse als Vlaamse onderwijs meer waarde gehecht aan innerlijke vorming. Het begrip 'bildung' komt hierbij vaak naar voren als cruciaal begrip (zie bijvoorbeeld Van Stralen en Gude, 2012).

2.1.1 EENZIJDIGE, FUNCTIONALISTISCHE DISCOURS LEIDT TOT 'BOB DE BOUWERS'

Deze aandacht voor innerlijke vorming vindt onder meer zijn oorsprong in een breder gevoel van onvrede met de heersende onderwijsideologie, die sterk gericht is op onder meer instrumentaliteit ('tools en competenties'), functionalisme ('rendementsdenken'), meetbaarheid ('korte termijn te behalen resultaten') en controle. Kenmerken die vooral gericht zijn op het uitwendige, in tegenstelling tot het innerlijke (Derkse, 2011). Ook Nussbaum (2010) betoogt dat ons onderwijs naar doelstelling, inrichting en werkwijze wordt beheerst door het economische groeidenken, de overhaaste sprong naar economische doelen. Zij beargumenteert hoe verschraald het denken van de leerling volgens deze economische principes raakt en hoe eenzijdig het leraarschap daarmee wordt.

De negatieve effecten van schaalgrootte, verkeerde economische prikkels, overregulering en toenemende bureaucratisering (Wintels, 2012) veroorzaken vervreemding in het hoger onderwijs (Anthonio en De Graaf, 2013). Om met Habermas (1983/2001 en 1984/2004) te spreken: de systeemwereld van macht en geld dringen de leefwereld binnen. Hierdoor komen in organisaties en het onderwijs menselijke relaties meer onder druk te staan. Bij grote nadruk op het meten van en afrekenen op studieresultaten, studenttevredenheid en doorstroomaantallen is extra aandacht voor persoonlijke ontwikkeling van de student extra wenselijk. Nussbaum vraagt zich af hoe het hoger onderwijs kan bijdragen aan een samenleving met mensen die op een kritische en open manier zoeken naar universele waarheid.

> *"De vraag die Nussbaum stelt naar de vorming van goed en intellectueel burgerschap is al zo oud als het onderwijs is. Plato stelde reeds dat het onderwijs primair ten dienste moest staan van de persoonlijke vorming van haar studenten. Het karakter moest gevormd worden en deugden worden ontwikkeld. Hiervoor moesten de docenten ook een diepe en persoonlijke vorming hebben doorgemaakt. De Academie was een leer-werkgemeenschap die zich ten dienste van het goede leven, het leven dat zin en betekenis heeft stelde (Plato, vert. 1995). Na een fase van toenemende rationalisering van het onderwijs, met kennis en vaardigheden als zwaartepunt, wordt de vraag naar persoonlijke vorming van jonge mensen weer opnieuw gesteld. Onlangs verscheen een reeks essays over de vorming (Bildung) in het Onderwijs, op verzoek van de Onderwijsraad (2011). In deze essays wordt evenals door Nussbaum gepleit voor een bredere horizon, dan alleen het eigen vakgebied. Aandacht en ruimte voor levensvragen, kunst, filosofie, godsdienst en dergelijk zouden onderdeel moeten worden van de vorming van studenten in het hoger onderwijs. Maar met de introductie van een paar nieuwe vakken zijn we er naar onze mening nog niet. Hiermee is het vraagstuk van de ontwikkeling van de student mogelijk beantwoord, maar nog niet de vraag om een remedie tegen de vervreemding binnen de organisatie. Toch schuilt in dit bildungsideaal ook een deel van het antwoord op het conflict tussen het systeem en de leefwereld van mensen."*(Anthonio en De Graaf 2013)

Snoecx (2012) betoogt dat vorming veelal belangrijk wordt geacht in functie van maatschappelijk profijt. Het doel van vorming is dan het genereren van kapitaal voor arbeidsproces en economie. De school wordt op deze manier 'vermaatschappelijkt': haar agenda wordt ondergeschikt gemaakt aan politieke en economische belangen. Hij geeft aan dat met dit functionalistisch discours een visie op leerlingen correspondeert waarbij de onderliggende gedachte is dat scholen ervoor moeten zorgen dat elke leerling in de juiste lade terechtkomt door correct te oriënteren, te differentiëren en te remediëren. De leerling wordt zo beschouwd als het ruwe materiaal dat door het onderwijs naar believen gekneed kan worden. *"Doel van het onderwijs (…) is dan ook de socialisatie van elke leerling en niet langer de vorming van de leerling als persoon".* Snoecx (2012) verwijst naar Moyaert en Pollefeyt die dit als volgt verwoorden:

> *"Het onderwijs als socialiserend gebeuren vindt zijn ideaal in het maken van de leerlingen tot perfecte 'Bob de Bouwers'. Ze stellen geen moeilijke vragen, maar handelen, doen, bouwen. De nadruk ligt op presteren… De pedagogiek van Bob de Bouwer stelt de noodzaak van een algemene en brede vorming in vraag en vraagt een basisvorming die voor alle leerlingen dezelfde is, ongeacht hun particulariteit, hun talenten, hun dromen en hun idealen."*

2.1.2 'DOORGESLAGEN' NAAR BEROEPSVORMING

Niet alleen de eenzijdige focus op het economisch (groei)denken, maar ook een te sterke focus op het overdragen van beroepskennis en -vaardigheden in de afgelopen jaren heeft ertoe geleid dat er stemmen opgaan voor meer aandacht voor meer algemene innerlijke vorming. Volgens Leijnse (2012) lijken veel afgestudeerden van onze 'excellente' universiteiten vooral voortreffelijke vakidioten te zijn, maar over weinig sociale en intellectuele wijsheid te beschikken. Hij betoogt dat de afgelopen decennia door de kennisintensivering van productie en maatschappelijk leven het accent steeds meer is verschoven naar de technische, vakmatige kant van het vak. Ambachtelijkheid en professionaliteit zijn tegenwoordig meer gebaseerd op beheersing van actuele kennis en handigheid bij de toepassing van vaardigheden, dan op begrip van maatschappelijke zingeving en de sociale en morele inbedding van het vak. Meer intellectuele, culturele en wellicht ook morele bagage zou de huidige

generaties geen kwaad doen, zeker niet nu de sociale cohesie onder druk staat en de samenleving zoals wij die nu kennen kraakt in zijn voegen.

Ook Derkse (2011) betoogt dat de opvatting dat onderwijs allereerst gericht moet zijn op toepassing in het latere beroep, kortzichtig is. Vaak zijn hoogopgeleiden na een aantal jaren helemaal niet meer werkzaam in de discipline waarin ze oorspronkelijk geschoold zijn. In dat geval kan het geen kwaad dat zij in hun opleiding intensief in contact zijn gekomen met bronnen van morele en andere kwaliteit, die aan hun besluitvormingshorizon oriëntatie kunnen bieden. Maar ook waar het gaat om degenen die in hun specialisme actief blijven, is het van belang dat hun kennis gepaard gaat met verstandigheid en verantwoordelijkheid.

Derkse haalt de stelling van John Henry Newman aan, dat wat belangrijk is voor een hoger opgeleide is niet allereerst diens kennis en vaardigheden, maar haar of zijn oordeelsvermogen hoe deze kennis en vaardigheden in praktijk te brengen en hoe te handelen als vriend, lotgenoot of burger. Specialistische kennis is belangrijk bij het uitvoeren van activiteiten, maar de professioneel geschoolde zou zich steeds een tweede vraag moeten stellen: Is het wel verstandig wat ik aan het doen ben? De beoordeling of iets wel verstandig is, is niet in een specifieke discipline te leren. Wel kan een vormingsproces bijdragen aan wat Newman een 'educated mind' noemt, die de professioneel geschoolde zich bovengenoemde vraag leert stellen.

Snoecx (2012) stelt in dit kader dat uit diverse sectoren van het arbeidsveld signalen komen, dat leerlingen die afstuderen vaak 'technisch' prima gevormd zijn, maar algemene basisvaardigheden en attitudes missen om op langere termijn te functioneren in wisselende werkvelden.

Ook de Onderwijsraad spreekt in het adviesrapport aan de Eerste Kamer 'Onderwijs vormt' (maart, 2011) duidelijk uit dat aandacht voor vorming belangrijk en wenselijk is. De HBO-raad geeft in dit verband uitdrukkelijk aan dat hoger opgeleiden meer in huis moeten hebben dan het bezitten van vakkennis. In het Green Paper van de HBO-raad (2009) staat:

"Een vierde element dat de afgelopen jaren nadrukkelijk is toegevoegd aan de bachelorstandaard heeft te maken met burgerschap en bildung. De hogescholen bieden geen 'vocational training' aan, maar leiden beroepsbeoefenaren op het hoogste niveau op. Dit zijn geen toepassers, maar beroepsbeoefenaren die over een brede scope beschikken, die relaties leggen met maatschappelijke en soms ethische vraagstukken, die beschikken over een culturele bagage die – in de ware betekenis van het woord – academische vorming hebben genoten. ( ) Hoe moeten ooit morele of maatschappelijke waarden worden overgedragen zonder een beroep te doen op historisch inzicht, zonder te wijzen op geldende wetten en de heersende staatsinrichting, zonder tenminste op elementair niveau stil te staan bij de menselijke psychologie en fysiologie, en zonder te wijzen naar althans enkele filosofische ideeën?"

2.1.3 TE WEINIG VORMING OM TE KUNNEN SLAGEN

Tevens komt de toegenomen aandacht voor algemene vorming in het hoger onderwijs voort uit de opvatting dat studenten niet algemeen genoeg gevormd blijken om te slagen in het hoger onderwijs. Recentelijk luidden professoren uit verschillende faculteiten van de Leuvense Universiteit hierover de alarmbel (Snoecx, 2012). Het gevolg van deze constatering was, dat zij plannen maken om in de bacheloropleidingen verbredende vakken op te nemen. Deze professoren zijn zich ervan bewust dat zij op deze manier in de plaats van de secundaire scholen (in Nederland: voortgezet onderwijs) treden. Men constateerde dat uit diverse sectoren van het arbeidsveld analoge signalen kwamen. Leerlingen die afstuderen zijn vaak 'technisch' prima gevormd maar missen al die gemene basisvaardigheden en attitudes om op langere termijn te functioneren in wisselende werkvelden. De (her)waardering van algemene vorming in het toekomstig secundair onderwijs in Vlaanderen wordt dan ook voor zeer diverse groepen van leerlingen belangrijk geacht. Zowel het hoger onderwijs als het arbeidsveld vragen er om.

2.1.4 VOORTDURENDE VERANDERINGEN IN SAMENLEVING VRAGEN OM BILDUNG

Niet alleen de vervreemding vraagt om een bredere kritische horizon van de student. Ook de complexere en snellere internationale ontwikkelingen vragen om een bredere verankering. In de publicatie 'Onderwijs: de derde dimensie'

(2013) van de Teldersstichting, het wetenschappelijk bureau ten behoeve van het liberalisme gelieerd aan de VVD, wordt het volgende betoogd. Onder invloed van technologische ontwikkeling en de daaruit voortkomende globalisering is de samenleving, naast het bestaan van constanten, voortdurend onderhevig aan veranderingen. Die veranderingen brengen naast vele mogelijkheden ook mogelijke uitdagingen met zich mee, ook voor het onderwijs. Bijvoorbeeld de voortdurende onzekerheid op de arbeidsmarkt, het toenemende vluchtige karakter van relaties, constante confrontaties met vernieuwing en omvangrijke diversiteit, het mondialer en complexer worden van problemen en het transformeren van de sociale omgeving. De vraag ontstaat op welke manier onderwijs zich moet evolueren om blijvend in staat te zijn leerlingen datgene mee te geven dat ze blijvend in staat stelt als mens te functioneren in die veranderende wereld.

Het volstaat niet langer aankomende professionals en organisaties te leren met eenvoudige 'command en control' structuren zich te verschuilen achter contracten en regelgeving en enkelvoudige één-op-één-deals. Door de complexiteit van de vele betrokken partijen, belangen en waarden is in de beroepspraktijk steeds meer samenwerking, belangenafweging en conflictoplossend vermogen vereist. Daarvoor is meer nadruk in het hoger onderwijs op denken, reflecteren en zelfonderzoek in termen van drijfveren, waarden, relaties, cultuur, participatie en communicatie nodig.

In het rapport stelt de commissie, onder leiding van professor Jan Anthonie Bruijn, dat:

> *"Naast het opdoen van fundamentele kennis zal in het onderwijs meer dan nu nadruk moeten worden gelegd op onderwijsverdiepende aspecten, waaronder een brede vorm van bildung aangevuld met 21st century skills en empatische aspecten"* (Bruijn e.a., 2012, p. 112).

Concreet valt daarbij te denken aan relativeringsvermogen, eigen verantwoordelijkheid, een flexibele levenshouding, creatief denken, inventiviteit, nieuwsgierigheid, samenwerkend en probleemoplossend vermogen, ICT en technologische geletterdheid, begripsvorming, sociale en

culturele vaardigheden en het denken, voelen en handelen op lokale, regionale en mondiale schaalgrootte.

Opvallend is dat de kritieken op dit rapport niet van de lucht zijn. Zo stelde Leo Prick in NRC Handelsblad op 22 november 2012 na publicatie van dit rapport:

> "*Interessant is dat deze weersomslag (de toegenomen aandacht voor bildung, JZ) ook nu weer wordt ingegeven door economische motieven. Tegen de horden Chinese, Koreaanse en Indiase nerds die er al zijn en – meer nog – er aan staan te komen, kunnen wij nooit op. Onze kracht moeten we zoeken in het vermogen verschillende kennisgebieden met elkaar te verbinden."*

Ook de focus op de ontwikkeling van de '21th century skills' wordt bekritiseerd:

> *"Er is een nieuwe hype in het onderwijs. Op elke website over onderwijsinnovatie, bij alle commerciële cursusaanbieders voor docenten en onderwijscoaches en in alle agenda's van onderwijscongressen duikt het toverwoord op: 21st century skills! Grappig: precies die mensen die een paar jaar geleden niet uitgepraat raakten over de zegeningen van het competentiegerichte onderwijs, hebben zich nu tot deze leer bekeerd. Het woord 'competentie' is besmet, sinds de mislukte onderwijsvernieuwing van de laatste jaren. Hogescholen en ROC's die hun reputatie zagen wegzakken kwamen er haastig van terug. Competentie leren is nu zó jaren tien. Er moest iets anders worden bedacht, een* nieuwe vraag worden gecreëerd. *Want onderwijsontwerpers, coaches en cursusaanbieders hebben een winkel."* (Truijens, in Volkskrant 26-11-2012).

2.2 BILDUNG GEDEFINIEERD

Het voert hier te ver om diep in te gaan op de oorsprong en ontwikkeling van het begrip bildung door de eeuwen heen. Het begrip wordt toegeschreven aan de Duitse geleerde en diplomaat Von Humboldt, die een bildungsideaal van algemene vorming nastreefde, vooral gericht op elitaire leerlingen

(gymnasiasten). De *bildung* waarnaar Von Humboldt streeft, is een algemene ontplooiing van alle menselijke kwaliteiten in zijn volle 'humaniteit'. Elementen als brede algemene kennis, creativiteit, kritisch denken, ethisch reflecteren krijgen een sterke nadruk.

In zijn bijdrage 'Tijdloze bildung' plaatst Gude (2012) bildung in een uitgebreid historisch perspectief. Hij zet uiteen hoe bildung in de loop der tijd werd geassocieerd met 'totalitaire hersenspoelprogramma's', waardoor in het onderwijs een grote aarzeling is ontstaan om zich met de karaktervorming van anderen te bemoeien. Dit heeft ertoe geleid dat persoonlijkheidsvorming tot een buitenschoolse activiteit is gemaakt. Bildung in het onderwijs kreeg vooral het karakter van ausbildung: het aanleren van specialistische (beroeps)vaardigheden. Zoals Vos (2011) het verwoordt: de aloude traditie van bildung lijkt in belangrijke mate plaats gemaakt te hebben voor ausbildung, gericht op de 'nuttige' voorbereiding op maatschappij en beroep, met volgens sommigen een culturele ongeletterdheid' tot gevolg.

Bij bildung ligt volgens Van Stralen en Gude (2012) de nadruk op ontwikkeling van een 'zelf' dat uitzicht biedt op veelzijdig burgerschap. Bildung is ruimer dan ausbildung en doet meer. Er zijn diverse definities in omloop. In dit kader wordt aangesloten bij de definitie van Van Stralen en Gude (2012):

> *"Onder bildung wordt het proces verstaan van innerlijke ontwikkeling op basis van een brede beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen. Bildung is een middel om mensen te stimuleren tot een open, betrokken en nieuwsgierige houding ten opzichte van hun samenleving en cultuur. Een houding die hen beter in staat stelt tot het ontwikkelen van morele en kritische oordelen.*
> *In die zin is bildung direct gerelateerd aan burgerschap en een voorwaarde voor de verdere ontwikkeling naar een samenleving, waarin mensen zich verantwoordelijk weten voor het beschavingspeil van de betreffende samenleving en cultuur. Iedere burger wordt geacht hier een bijdrage aan te leveren. Sommige burgers, zoals leraren, hebben hierin op grond van hun professie een bijzondere taak en verantwoordelijkheid."* (Van Stralen en Gude, 2012)

2.3 BILDUNG VIA VIER BASISWAARDEN

Bovenstaande definitie geeft een omschrijving van bildung als *proces.* Hiermee wordt – terecht – het actieve karakter van bildung benadrukt. Leijnse (2012) geeft daarnaast ook een meer *inhoudelijke* omschrijving van bildung, door te verwijzen naar vier basiswaarden van onze samenleving, die via vorming in het onderwijs zouden moeten worden overgebracht. Hij betoogt dat het onderwijs een sleutelrol speelt in het overbrengen van:

1. *Zindelijk denken*. Dit is het domein van de objectiviteit, de liefde voor en nieuwsgierigheid naar de feiten, de kritische analyse en de logische gevolgtrekking. Jongeren moeten leren dat een inzicht niet begint met 'ik vind', maar dat er methoden zijn om feiten vast te stellen. Dat de werkelijkheid zelden is wat zij op het eerste gezicht lijkt. Objectief waarnemen en kritisch analyseren moet je leren en de beheersing van de taal lijkt daarin een sleutelvariabele. In het secundair onderwijs wordt de basis gelegd voor systematische waarnemingen en denkpatronen, die later essentieel zullen zijn bij het hanteren van wetenschappelijke methoden en evidence based practice.
2. *Sociaal functioneren*. Dit is het domein van het samenleven, de principes en de regels van het naast en met elkaar leven als samenleving. Jongeren moeten leren dat onze samenleving, met zijn gecompliceerde patronen, om een bepaalde balans vraagt tussen de ruimte voor het individu en de eisen die het geheel mag stellen. (…) respect voor en rekening houden met een ander behoren niet meer tot het gebruikelijke sociale repertoire, maar zouden weer actief aangeleerd moeten worden. En dat geldt voor meer eenvoudige leefregels.
3. *Burgerschap*. Dit is het domein van de democratische waarden en de rechtsstaat. Jongeren moeten leren dat ons politieke en bestuurlijke bestel gebaseerd is op democratische en rechtstatelijke uitgangspunten. Zij moeten leren hoe democratie en rechtsstaat werken, waarom ze zo werken en waarom dat de beste garantie is tegen dictatuur, grootschalig onrecht en de strijd van allen tegen allen. De opkomst van het populisme en het gemak waarmee totalitaire en racistische opvattingen weer een plaats in het private en publieke discours hebben verworven, zijn een vingerwijzing dat de overleving van onze democratische rechtsstaat geen vanzelfsprekendheid is.

4. *Moraliteit.* Dit is het domein van morele uitgangspunten en de kwaliteit van leven. Jongeren moeten leren wat moraliteit is en dat moraal overal anders is en voortdurend moet worden overdacht en uitgedacht. Voortdurend doordenken van moraliteit is nodig om als individu, werknemer, professional, burger en als groep goed en gelukkig te kunnen functioneren in een goede samenleving. Morele ontwikkeling maakt het mogelijk steeds complexe belangen en waarden van alle betrokken en niet-betrokkenen af te wegen in dilemma's en conflicten. Om moreel dilemma's en conflicten te kunnen hanteren met kritisch moreel redeneren en voelen, heeft de student ethische kennis en ethische sensitiviteit nodig. Ethische kennis kan worden toegepast op lastige praktijksituaties en moet worden aangeleerd (zie ook Krabbe, 2011).

2.4 GEEN DISCUSSIE OVER HET FUNDAMENT: DISCIPLINERENDE KENNIS EN VAARDIGHEDEN

Van Stralen (2012) betoogt dat de huidige, maar ook de toekomstige samenleving van het onderwijs vraagt om leerlingen (aansluitend bij hun onderwijsbehoeften) de weg te tonen waarlangs zij zich kunnen ontwikkelen om zich staande te houden. Bildung is gericht op het ontwikkelen van een repertoire bij leerlingen dat hun in staat stelt om met complexiteit om te gaan, om ruimdenkend en flexibel de werkelijkheid tegemoet te treden, of om oplossingsgericht te handelen en stand te kunnen houden in een samenleving, ongeacht welke richting die samenleving inslaat.

Sloterdijk en Gude (2012) betogen dat dit een voortdurend zoeken zal zijn naar een passend compromis tussen disciplinering en liberalisering in het onderwijs. Dat is de opgave voor wie onderricht tot bildung wil verruimen. *"Er moet een basale sokkel van disciplinering – in houdingen en vaardigheden – ontwikkeld worden die aan bildung ten grondslag ligt en die bildung een stabiel fundament geeft."*

Met andere woorden: bildung heeft mogelijkheden tot vrije ontwikkeling, maar die is gebaseerd op niet vrijblijvende disciplinering. Volgens de auteurs is er dan ook geen discussie of zaken als kunnen rekenen, schrijven en lezen

moeten worden aangeboden. Dergelijke vaardigheden kunnen van de leerling geëist worden en worden dus op initiatief van de docent aangebracht.

In gesprek met Hans van Crombrugge, hoofdlector Pedagogiek aan Hogeschool-Universiteit Brussel in mei 2013, komt dit thema van 'aangedragen kennis' ook aan de orde. Hij benadrukt dat ervaringsgericht leren belangrijk is; je moet proberen aan te sluiten bij de levenservaring en situatie van de student bij het aanbieden van leerstof. Maar soms is het belangrijk om iets aan te bieden dat op dat moment nog niet zo bruikbaar is, maar achteraf zinvol blijkt. Er is kennis die je gewoon dóór wilt geven aan studenten.

De onderwijsinstellingen staan voor de opgave om de juiste accenten op disciplinerende en liberaliserende processen te leggen om te voorkomen dat er een eenzijdige focus op het één of het ander wordt gelegd. Hoewel veel onderwijsinstellingen (nog) hard bezig zijn om bildung te integreren, wordt al gewaarschuwd voor het 'doorschieten' in bildung.

Zo betoogt Aleid Truijens in De Volkskrant van 26 november 2012 dat binnen de 'hype' van het 21st century skills- denken kennis wordt gerelativeerd, wat niet zonder gevaar is:

> *"Met kennis relativeren moet je uitkijken. Dat credo zal al te gretig worden aangegrepen. Veel scholen storten zich liever met voorgebakken projecten op deze skills, dan op het verbeteren van de lastige overdracht van kennis, die de leerkrachten zelf in hun competentiegerichte vooropleiding steeds minder hebben meegekregen. Al jarenlang zie je in het onderwijs de beweging naar meer nadruk op vorm en methode dan op inhoud. Zo lekt kennis weg.*
> *Creativiteit en kritisch denken – precies wat onderwijs moet stimuleren. Maar je kunt pas iets nieuws verzinnen en zinnige kritiek leveren als je ergens iets van afweet. Niets zo ergerlijk als überkritische holle vaten. Lessen burgerschap en empathie zijn zinloos als je niks hebt geleerd over ontsporingen in het verleden en over andere culturen en religies. Zonder kennis resteert alleen het in het gewenste model kneden van kinderen. Ik weet niet wat ik erger vind: een robotisering van arbeid of de robotisering van menselijk gevoel en gedrag."*

Om haar argument kracht bij te zetten verwijst zij naar een observatie van Hongaars-Britse socioloog Frank Furedi.

> *"Scholen", schreef hij, "worden steeds meer therapeutische instituten, gericht op gedragsbeheersing; jongeren worden er gekneed tot bruikbare flexpersoon. Niet iets weten of kunnen is belangrijk, maar een plooibaar, beleefd mens zijn. Ik dacht toen nog dat hij overdreef. Maar de 'coaches' in menselijke vaardigheden overspoelen nu de scholen."*

Ook in een gesprek met Hans de Sonnaville, psycholoog, organisatieadviseur en deskundige op het gebied van beroepsvorming wordt het belang van 'kennis stapelen' benadrukt als voorwaarde voor succesvolle bildung:

> *"Voor effectieve bildung is het belangrijk dat er aan de kenniskant voldoende is opgebouwd. Wanneer je kennis hebt 'gestapeld', heb je inhoud waarop je kunt reflecteren. Vergelijk het met artsen in opleiding: eerst moeten ze weten hoe het lichaam werkt, dan pas kun je erboven zweven en aandacht hebben voor het proces. Eerst moet je kunnen kijken om licht van donker te kunnen onderscheiden. Vervolgens kun je voorgrond en achtergrond van elkaar onderscheiden, kleuren zien en verschillende nuances daarin. Pas dan kun je erop reflecteren en benoemen of bekritiseren wat je ziet."*

2.5 TUSSENTIJDSE CONCLUSIE

Meerdere factoren hebben geleid tot een toegenomen belangstelling voor bildung in het (hoger) onderwijs. Er zijn verschillende definities van bildung in omloop – in de inleiding stipten we dit al aan – en het concept wordt vaak ook aangeduid met 'algemene vorming'. Bildung onderscheidt zich van ausbildung, waarmee beroepsvorming wordt aangeduid. Dit onderscheid wordt echter soms (bewust) niet aangebracht, omdat men dit niet als gescheiden of te scheiden werelden beschouwt.

Hoewel de 'herintrede' van bildung in het onderwijs belangrijk wordt geacht, wordt in de literatuur benadrukt dat een stevige kennisbasis essentieel is als

fundament voor bildung. Het 'aandragen' van kennis en vaardigheden op initiatief van docent en onderwijsinstelling is daarom niet alleen wenselijk, maar ook noodzakelijk. De onderwijsinstellingen staan voor de opgave om de juiste accenten op disciplinerende en liberaliserende processen te leggen om te voorkomen dat er een eenzijdige focus op het één of het ander wordt gelegd.

3

HOE KAN BILDUNG IN EEN OPLEIDING VORM KRIJGEN?

De vraag rijst nu hoe bildung kan worden ingebracht in het (hoger) onderwijs. Met andere woorden: wat zou moeten worden aangeboden en op welke wijze zou dat moeten gebeuren?

3.1 WAT MOET WORDEN AANGEBODEN?

Uit de literatuur en gesprekken met deskundigen op dit terrein komt naar voren, dat er geen eenduidig 'palet' aan thema's of onderwerpen is dat je moet aanbieden om aan de 'eis van bildung' te voldoen. Dat zou ook niet passen bij de aard van het begrip. Als bildung bovendien verwijst naar 'alles wat waar, mooi en de moeite waard is', kan en mag iedereen hier zelf betekenis en invulling aan geven.

Wel worden vaak thema's als theologie, filosofie, ethiek en spiritualiteit aan bildung gekoppeld (o.a. Derkse, 2011). Ethiek bijvoorbeeld beslaat vele aspecten van het leven. Ethiek is de studie van goed en kwaad denken en handelen; van moreel denken en handelen in de context van individuen, kleine en grote groepen. Dit is nogal een grote noemer. Iets concreter wordt het als we zeggen dat ethiek gaat over zaken als zingeving, waardevol leven, geluk, spiritualiteit, betekenisgeving, socialisering, rechtvaardigheid, deugdzaamheid,

duurzaamheid en burgerschap. In het onderwijs gaat het dan om morele kennis, houding, karaktervorming en morele vaardigheden. Denk aan:
– verantwoordelijkheid nemen en afleggen;
– burgerschap;
– richten op de ander;
– inlevingsvermogen;
– kritisch reflecteren op eigen denken en handelen in conflicten en dilemma's;
– afwegingen maken tussen uiteenlopende waarden en belangen van uiteenlopende betrokkenen.

Van Stralen (2012) betoogt dat bildung niet enkel betrekking heeft op de hogere regionen van wetenschap, kunst en cultuur, maar van betekenis en nodig is op tal van levensgebieden, bijvoorbeeld arbeid, politiek, sport en amusement. Van Stralen betoogt dat de essentie 'interdependent denken' is: alles hangt met alles samen. De opleiding moet mensen prikkelen om in samenhang te denken.

Van Crombrugge benadrukt dat men vaak thema's wil aanbieden die een direct verband houden met het (toekomstig) beroep. Maar ten aanzien van de algemene vorming is het juist belangrijk om in aanraking te komen met onderwerpen die niets met je professionele opleiding te maken hebben. Dit sluit aan bij één van de drie door Comenius geformuleerde regulatieve principes die gehanteerd kunnen worden bij het denken over bildung: 'omnia'[5] – allesomvattend. Mensen in contact brengen met van alles wat, waarop zij kunnen voortborduren. Dit sluit aan bij de mening van Vos (2011):

> *"Vorming is niet beperkt tot literaire, holistische en levensbeschouwelijke vakgebieden – ook wie natuurwetenschappelijk geschoold of opgeleid wordt voor een beroep zal vroeg of laat kennis moeten maken met overstijgende vragen naar zin en perspectief. (…) Binnen vakken kunnen verbanden worden gelegd met levensvisies."*

5 De uitspraak luidt volledig: omnes omnia omnino wat staat voor iedereen in alles volledig onderwijzen.

Desalniettemin doet een aantal auteurs suggesties ten aanzien van het aanbod:

- Bronnen van verstandigheid zouden in het 'core curriculum' van een opleiding een plaats moeten hebben. Bijvoorbeeld via een verplichte minor gewijd aan ideeëngeschiedenis, wijsbegeerte, ethiek, theologie en lectuur van de *maîtres a penser et vivre.* Voeding van het hart en verstandigheid (Derkse, 2011).
- Het waardevolle in circulatie brengen door de vorming van de vormers zelf. In plaats van professionaliseringscursussen: inspirerende sessies waarin de *lectio divina* (geestelijke lezing) wordt beoefend en getraind. Om de docenten en vormers trek te geven om dat dagelijks zelfstandig voort te zetten (Derkse, 2011).
- Het kritisch denken, het meervoudig kijken en het omgaan met informatie kunnen via onderzoekvaardigheden worden ontwikkeld. Argumentatie kan in samenhang met onderzoeksrapportage aangeleerd worden. Daarbij komen ook wijzen van denken, drogredenen en praktische aspecten van begrippen uit de ethiek, (wetenschaps)filosofie en logica als aanvaardbaarheid, objectiviteit, intersubjectiviteit en subjectiviteit om de hoek kijken. Om studenten een soort houding mee te geven, moet dit systematisch worden opgebouwd in de loop der jaren. Bijvoorbeeld door bij elk vraagstuk een probleemstelling te formuleren die getoetst moet worden (interview met Van Crombrugge, 2013).
- Ruimte in curriculum voor het volgen van vakken bij een andere opleiding. Denk ook aan basiscursussen rond taal, wetenschap, sociologie etc. die niets met de professie te maken hebben. Studia generale passen hier ook bij. In Leuven heeft men bijvoorbeeld Lessen voor de 21ste eeuw, waar studenten uit kunnen kiezen en aan hun programma toevoegen (interview met Van Crombrugge, 2013).
- Denk aan een thema dat (een jaar) kan doorlopen en dat door verschillende mensen wordt belicht. Zo beziet men een thema steeds opnieuw, maar vanuit verschillende perspectieven. In kleinere groepen kunnen studenten met docenten op de lezingen reflecteren, waarbij aan de studenten wordt gevraagd deze meervoudigheid een plaats te geven. Qua persoonlijke ontwikkeling wordt in Leuven Religie, Zingeving en Levensbeschouwing over verschillende studiejaren aangeboden, uitgewerkt naar opleidingsvarianten. (interview met Van Crombrugge, 2013).

– Morele ontwikkeling van professionals en rollenbewustzijn: regels, normen, gedragscodes vooraf en controle achteraf helpen niet echt moreel besef en correct en goed handelen te bevorderen (Kaptein 2013, Krabbe 2012). Ze helpen ook niet de professionele en maatschappelijke rol van de werknemer duidelijk te krijgen. Zoals we hebben gezien geldt dit ook voor professionals in Finance & Accounting. Zo geven De Graaf en Loonen (2010) de controller vier rollen. De controller moet soms een criticaster zijn die elke norm ter discussie stelt, soms de objectiviteit van normen moet garanderen en soms normen moet zoeken om optimaal draagvlak te creëren. Dit geldt niet alleen voor normen, maar ook voor gedragscodes, waarden en zelfs belangen. Deze kritische houding heeft een professional dankzij zelfstandig doordenken van morele waarden en ethische uitgangspunten. Door voldoende morele ontwikkeling kan een student een duidelijk opvatting over zijn eigen persoon krijgen: Waarom ben ik hier en waar is het mij om te doen? Wat vind ik belangrijk in het leven en waar sta ik voor?

  Op deze wijze kunnen studenten ook in ethiekonderwijs een volwassen visie op het vak ontwikkelen. Waar dient het vak voor? Wat betekent het voor hunzelf als werknemers en professionals? En hoe dient hun vak de organisatie, de doelgroepen van de organisatie en de maatschappelijk als geheel? Uit deze volgroeide opvattingen van persoon en vak volgt min of meer vanzelf de rol die studenten in de organisatie en samenleving zouden moeten spelen en de positie die daarvoor nodig is (De Graaf en Van der Wal, 2012).
– Professionele rollen: welke rol of positie een persoon of professional inneemt in welke situatie dan ook; willen zij deze rollen goed vervullen dan dienen zij bij te dragen aan hun eigen persoonlijke groei, aan hun vak, aan de doelstellingen van de organisatie, aan de belangen van de doelgroepen en bovenal aan de maatschappij. Balans te vinden in al deze waarden en belangen van al deze betrokkenen en niet-betrokken vereist een hoog niveau van ethisch denken en handelen. Integriteit en compliance volstaan daarin bij lange na niet.

3.2 HOE MOET HET WORDEN AANGEBODEN?

Hoe kan dit alles worden aangeboden in het onderwijs. Voor wie die vraag expliciet aan de orde stellen, besteden we eerst aandacht aan cruciale succesfactoren: het vormingsklimaat en de docenten.

3.2.1 SUCCESFACTOR: GOED VORMINGSKLIMAAT EN BEVLOGEN DOCENTEN

Van Stralen betoogt tijdens een interview dat een eerste belangrijke stap bestaat uit het formuleren van een strategische visie met betrekking tot bildung. Deze visie dien je vervolgens te operationaliseren naar het niveau van de docenten en personeelsbeleid, het curriculum en infrastructuur. Wat dat laatste betreft, geeft hij aan dat het essentieel is dat mensen weten in welke gemeenschap je binnenstapt. Die omgeving moet zo worden ingericht, dat er een 'sfeer van bildung' heerst – zie ook par. 4.3.2.

Uit de literatuur komt naar voren dat alleen een paar extra vakken in een curriculum niet erg vruchtbaar zullen zijn om bildung daadwerkelijk te realiseren. Het succes zit vooral in de filosofie van de opleiding en hoe dit doorwerkt aan de gedragskant van docenten. Zoals Van Wieringen aangeeft (In: Van Stralen en Gude, 2012 p. 41):

> *"De leereffecten van bildung (…) bereik je niet meteen via afzonderlijke vakken, maar als onderdeel van bestaande vakken, als (neven)effect van de wijze van werken, van de inrichting van de school, de normen die op school gelden, van de onderlinge contacten tussen leerlingen en de studenten."*

Van Stralen betoogt daarbij, dat je altijd direct kunt beginnen met bildung door het zetten van kleine stapjes. Denk aan lezingen, tutorleren, aankleden van de fysieke ruimte, gastdocenten en prominenten, aanhaking met kunst- en cultuurcentra in de regio. Wel is het belangrijk om met een kleine groep kracht te zetten op bildung. Ook Van Crombrugge geeft aan dat het aanstellen van mensen die specifiek met bildung aan de slag gaan verstandig is.

Verschillende auteurs benadrukken dat een goed vormingsklimaat de succesfactor is, waarin bevlogen docenten onontbeerlijk zijn. Vorming is zelfs

mogelijk zonder specifieke 'vormende vakken', doordat docenten binnen het opleidingsinstituut zich zeer bewust zijn van hun vormende taak en zelf daadwerkelijk doen wat hij/zij wil uitdragen.

Ook Van Crombrugge beaamt dit, door te stellen dat de persoon van de docent en de waarden van de opleiding en het docentenkorps veel belangrijker is dan vakken. Docenten moeten de ruimte krijgen en nemen om algemene vorming in hun vak een plaats te geven. Al geeft hij aan dat bepaalde vakken afzonderlijk kunnen/moeten worden aangeboden, omdat je weet dat bildung niet binnen elk vak zal plaatsvinden.

3.2.2 VIER MANIEREN OM BILDUNG VORM TE GEVEN

Volgens Van Wieringen (in: Van Stralen en Gude, 2012, p. 19) kan bildung globaal op vier manieren vorm krijgen in een opleiding:

- Curriculair – als verplichte modulen binnen de opleidingsprogramma's, bijvoorbeeld filosofie, geschiedenis en sociale basiswetenschappen. Het resultaat is een bredere bachelor dan een disciplinaire bachelor.
- Extracurriculair – als verplichte of facultatieve maatschappelijk en/of cultureel gerichte programma's. Van filosofie en economie tot muziek, theater en beeldende kunst.
- Als canon met basiskennis en vaardigheden binnen de opleidingsprogramma's filosofie en wetenschap, geschiedenis en kunst, in de sfeer van leren, werken en spelen.
- Door het creëren van een academische gemeenschap, waarin de organisatie van de instelling en de inrichting van het curriculum uiting geven aan het belang van het verwerven van sociaal en geestelijk kapitaal en de bevordering van een intellectueel en/of bildungsklimaat.

3.3 TUSSENTIJDSE CONCLUSIE

Voor onderwijsinstellingen die bildung willen vormgeven, rijst de vraag wat dan zou moeten worden aangeboden en op welke wijze dit zou moeten gebeuren. Ten aanzien van het 'wat' is men in de literatuur weinig prescriptief; dit zou zich ook slecht verhouden met het begrip. Qua inhoud wordt in de literatuur vooral benadrukt dat algemene vorming om thematiek vraagt die

juist los van het beroep staat en daarmee tal van levensgebieden kan raken. Qua vorm zijn een goed vormingsklimaat en bevlogen docenten de meest belangrijke succesfactoren. Het leereffect van bildung wordt gevormd via afzonderlijke vakken, als onderdeel van bestaande vakken, als (neven)effect van de wijze van werken, van de infrastructuur, de geldende normen binnen de onderwijsinstelling en van de onderlinge contacten tussen studenten.

4

WAT BETEKENT BILDUNG VOOR EEN OPLEIDING: VOORBEELD BEDRIJFSECONOMIE

In dit hoofdstuk wordt de vertaalslag gemaakt naar de opleiding Bedrijfseconomie van de Hogeschool van Amsterdam. Hier verwoordt de opleiding haar eigen standpunt met betrekking tot bildung en wordt beschreven hoe zij hier binnen de eigen opleiding de komende jaren vorm en inhoud aan wil geven.

4.1 WAAR KOMEN WE VANDAAN EN WAAR STAAN WE?

4.1.1 HBO-STANDAARD ALS UITGANGSPUNT VOOR DIDACTISCH CONCEPT

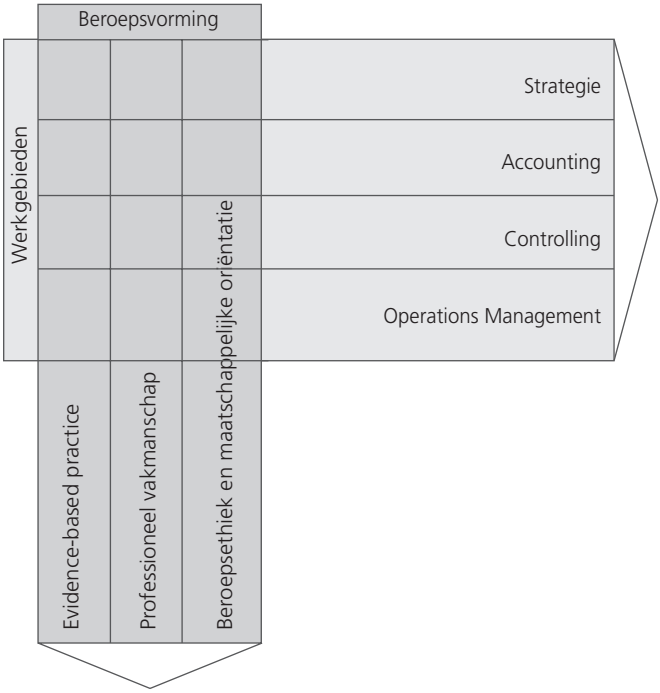
In het najaar van 2012 heeft de opleiding Bedrijfseconomie Voltijd Wenckebachweg (WBW) een belangrijke rol gespeeld bij de ontwikkeling van het Landelijk Opleidingsprofiel Bedrijfseconomie door het LOOBE (vanaf hier kortweg LOOBE 2013). Dit opleidingsprofiel is bedoeld als richtlijn voor de vormgeving van de major van de opleiding, waarbij hoger onderwijsinstellingen vrij zijn in het vormgeven van hun eigen curriculum.

Het opleidingsprofiel sluit direct aan op de BBA-standaard zoals in de standaard van de HBO-raad wordt beschreven. Hierin wordt duidelijk benadrukt dat een bedrijfseconoom een duidelijk T-profiel heeft dat borg staat voor diepgaande vakkennis en een brede algemene en persoonlijke oriëntatie:

"De standaard houdt in dat een opleiding tot HBO-bachelor er voor zorg dient te dragen dat studenten een gedegen theoretische basis verkrijgen, dat zij het onderzoekend vermogen verwerven dat hen in staat stelt om bij te kunnen dragen aan de ontwikkeling van het beroep, dat zij over voldoende professioneel vakmanschap beschikken, en tenslotte de beroepsethiek en maatschappelijke oriëntatie ontwikkelen die past bij een verantwoordelijke professional. En vanzelfsprekend is de internationale dimensie onderdeel van elk onderdeel van deze standaard." (LOOBE, 2013 p. 15).

Het genoemde opleidingsprofiel is de leidraad geweest voor de vorm en inhoud van het huidige curriculum van de opleiding Bedrijfseconomie Voltijd WBW. In het 'Opleidingsprofiel CROHO BE 2013' wordt dit nader uitgelegd:

"In het didactisch concept staat beroepsvorming centraal, wat verticaal is geïntegreerd in het curriculum. De student(e) wordt toegerust met een relevant handelingsrepertoire voor de toekomstige beroepspraktijk. De kern van de opleiding Bedrijfseconomie is (management) besluitvorming (binnen een onvoorspelbare, internationale context.
In projectteams wordt er samengewerkt aan opdrachten, waarvan de eisen vooraf bekend zijn en de studenten (beperkte) middelen en tijd hebben om de resultaten op te leveren. Dit resulteert in een of meerdere beroepsproducten.
Onderzoekend vermogen wordt ontwikkeld aan de hand van de principes van wat de opleiding noemt 'de evidence-based practice' (Briner, Denyer en Rousseau, 2009) en het reflecteren op eigen handelen. De ondernemende houding van de studenten wordt ontwikkeld tijdens bedrijfsbezoeken en stages. Beroepsethiek en maatschappelijke oriëntatie zijn geënt op de bildungtraditie (Van Stralen, 2012). Studenten krijgen denkgereedschappen en culturele bagage aangereikt om hun beroeps- en maatschappelijk handelen in context te beoordelen. Nu en in de toekomst."



4.1.2 STAPPEN GEZET IN BEROEPSVORMING

Inmiddels zijn er stappen gezet om dit didactisch in het curriculum door te vertalen. In het kader van het onderwerp van deze notitie wordt niet verder ingegaan op de doorvertaling van de werkgebieden, maar wordt ingezoomd in de stand van zaken met betrekking tot de doorvertaling van 'beroepsvorming'[6].

Onderzoekend vermogen (evidence based practice)

EBP is voortgekomen uit de constatering dat veel managers weinig tot geen aandacht geven aan de kwaliteit van de informatie waarop zij hun besluitvorming baseren. Het gevolg is dat beslissingen vaak op zogenoemde

6 We wijzen er nogmaals op dat de term beroepsvorming binnen de HvA BE de terminus technicus is geworden voor zowel de persoonlijke en algemene ontwikkeling (bildung) als beroepsontwikkeling (ausbildung).

'best practices' en succesverhalen worden gebaseerd van bekende CEO's. EBP wil dit adresseren door managers te helpen bij het kritisch evalueren van de validiteit, generaliseerbaarheid en toepasbaarheid van de informatie waarover zij beschikken en hoe zij de 'best available evidence' kunnen vinden.

De afgelopen jaren is daarom gewerkt aan het vernieuwen van het afstudeerproces en het verstevigen van de onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden van de studenten. Zo is het vak Praktijkonderzoek geïntroduceerd en is dit jaar een start gemaakt met de inbedding van de evidence based practice (EBP) in het curriculum. Belangrijk uitgangspunt hierbij is, dat managementbeslissingen gebaseerd zouden moeten zijn op een combinatie van kritisch denken en de best beschikbare informatie ('evidence').

EBP definieert de opleiding (vrij naar Briner, Denyer en Rousseau, 2009):

> *"Evidence-based practice means making decisions about the management of employees, teams or organizations through the conscientious, explicit and judicious use of four sources of information:*
> 1. *the best available scientific evidence;*
> 2. *organizational facts, metrics and characteristics;*
> 3. *stakeholders' values and concerns;*
> 4. *practioners expertise and judgment."*

Inmiddels verzorgen het Centre for Evidence Based Management (CEBMA) en het lectoraat Corporate Governance & Leadership pilotprojecten met studenten van verschillende opleidingsjaren. Ook worden docenten getraind op het gebied van onderzoek. In 2012 heeft de academic council van het CEBMA een audit uitgevoerd op het Croho BE opleidingsprofiel en heeft het kenniscentrum van het domein kritisch gekeken naar het eindniveau van de afstudeerwerkstukken. Zowel uit de literatuurstudie als gesprekken met externe deskundigen komt naar voren dat bildung uitstekend via een onderzoekslijn vorm kan krijgen. Dit raakt ook het aspect 'zindelijk denken' van bildung (zie 2.3).

Professioneel vakmanschap
Ook hier komen bildung en ausbildung samen. Professioneel vakmanschap heeft betrekking op de kennis en vaardigheden die specifiek zijn voor de rol van de professional in een werkveld. De professional (in opleiding) moet hier zijn vaardigheden verbinden aan zijn mogelijkheden tot reflectie op basis van onderzoek, ethisch vermogen en maatschappelijke oriëntatie.

Voor professioneel vakmanschap is een goede verbinding tussen de opleiding en de beroepspraktijk een noodzakelijke voorwaarde. Om dit verder te verdiepen kan worden gedacht aan het aantrekken van docenten met bewezen, actuele praktijkervaring en het inzetten van gastdocenten. Ook het versterken van specifieke, veel in het bedrijfsleven gehanteerde communicatietechnieken is denkbaar, zoals het ontwikkelen en houden van een kort, bondig en helder betoog. Daarbij dient wel de afweging te worden gemaakt wat echt thuis hoort in de opleiding Bedrijfseconomie en wat de eigen verantwoordelijkheid van studenten is.

Op dit moment wordt deze verbinding vooral gerealiseerd via de stage in het derde jaar en de afstudeeropdracht in het vierde jaar. Daarnaast wordt in alle jaren (projectmatig) aan praktijkopdrachten gewerkt waarbij beroepsproducten zoals ondernemingsplannen, risicoanalyses en jaarrekeningen worden opgeleverd. De internationale oriëntatie krijgt bovendien vorm in spreek- en schrijfvaardigheid in Financial en Business English.

Beroepsethiek en maatschappelijke oriëntatie
In de HBO-standaard wordt aangegeven dat beroepsbeoefenaren relaties moeten leggen met maatschappelijke en soms ethische vraagstukken, over culturele bagage moeten beschikken en – in de ware betekenis van het woord – academische vorming hebben genoten. Zo wordt het steeds belangrijker economen op te leiden die zichzelf vragen stellen over de relatie tussen winstmaximalisatie op de korte termijn en het vertrouwen in het economisch stelsel op de langere. Het gaat om het bewustzijn van de betekenis van aangeleerde kennis en vaardigheden in hun maatschappelijke context. Met deze kennis en middelen (Krabbe, 2011) zijn ethische problemen in het persoonlijke en professionele leven te hanteren.

Uit het voorgaande blijkt dat deze pijler van 'beroepsvorming' direct verband houdt met het bildungsconcept. Op dit moment is in het curriculum sprake van vakken als Corporate Governance, Ondernemingsrecht en Fiscaal recht, waarbij ook ethische en maatschappelijke vraagstukken aan de orde komen. Daarmee ligt het accent vooral op het morele aspect van bildung. Daarnaast krijgt het bildungsaspect van beroepsvorming aandacht binnen het vak dat bij Bedrijfseconomie WBW 'Praktische en Professionele Ontwikkeling (PPO)' heet.

4.2 BEELDEN VAN BILDUNG

Om zicht te krijgen op het beeld dat de eigen docenten hebben van bildung en te horen wat zij in dit kader belangrijke onderwerpen vinden, is in het voorjaar van 2012 met een aantal van hen gesproken[7]. Hieronder een aantal observaties uit deze gesprekken:

- Alle gesprekspartners zien het belang van bildung in, het opleiden van studenten met een brede oriëntatie. Over welke onderwerpen vervolgens moeten bijdragen aan deze brede oriëntatie, verschillen de meningen.
- Men is het eens over dat 'beroepsvaardigheden', zoals correct kunnen schrijven, argumenteren, redeneren en presenteren van wezenlijk belang zijn.
- Ook zaken als correcte communicatie, omgangsvormen en etiquette in het maatschappelijk en zakelijk verkeer worden belangrijk gevonden. Reflectie op het eigen handelen en de eigen rol is hierbij belangrijk; toewerken naar een attitude van een positief kritische student in plaats van een houding als slachtoffer dat onrecht wordt aangedaan.
- Het meervoudig kijken is tevens een belangrijk element, vooral in het licht van probleemanalyse. Vraagstukken vanuit verschillende perspectieven bekijken draagt bij aan een beter begrip van zowel vraagstuk als de actoren en belangen die hierbij een rol spelen. Een standpunt innemen over iets dat niet per definitie het eigen standpunt is, leidt ertoe dat meer genuanceerd wordt gedacht in plaats van zwart/wit.

7 Rick Ruhland, Ezrah Bakker, Gerrit Kroon, Tess Hoekx, Rowena Kerkhove, Piet Hein Sluiter, Eric Barends, Gert de Jong, Richard Puyt, Arjen vd Akker

- Qua ethisch besef wordt enerzijds opgemerkt dat dit als losstaand vak wellicht aan kracht verliest; integratie met andere vakken is nodig. Bij behandeling van cases en vraagstukken zal het ethisch element vanzelfsprekend aan de orde moeten komen. Anderzijds wordt aangegeven dat ethiek een apart vak zou kunnen zijn. Het belang van ethiek wordt door iedereen duidelijk onderstreept. Dit raakt ook weer het meervoudig kijken: door in de huid van anderen te kruipen ontstaat een meer genuanceerd beeld.
- Geschiedenis wordt niet door iedereen als essentieel thema binnen bildung gezien. Een aantal mensen geeft aan dat bijv. de sociaal economische geschiedenis van de regio Amsterdam een relevant thema is, anderen zien die noodzaak minder. Op het gebied van recht worden zaken als kantonrechtersformule en discriminatie relevant gevonden. Filosofie en theologie worden niet of nauwelijks genoemd.
- Het belang van onderzoekend vermogen wordt door iedereen erkend. Over de invulling van onderzoekend vermogen verschillen de meningen. Enerzijds wordt de EBP als leidend voorgesteld. Dit betekent dat studenten niet zelf onderzoek hoeven te doen, maar op basis van een gerichte probleemstelling onderzoek van anderen moeten kunnen beoordelen ('geen mini-onderzoekertjes'). Hierbij gaat het om kritisch denken, informatie kunnen verzamelen en evalueren en een standpunt kunnen innemen. Anderzijds wordt dit als een iets te 'enge' benadering gezien, omdat studenten wel degelijk in staat moeten zijn om zelf onderzoek te doen. Naast EBP worden probleemanalyse en het verwerken, ordenen en rapporteren van onderzoeksresultaten ook als belangrijke vaardigheden beschouwd. In het bedrijfsleven zal dit immers ook nodig zijn.
- Over het ter discussie stellen van de 'cultuur van de waarheid', het empirisme waarbij de werkelijkheid als een objectief gegeven wordt voorgesteld, verschillen de meningen. Sommige mensen vinden het te verwarrend voor studenten, anderen vinden dit een belangrijk thema. Onder de laatste groep verschillen de meningen over het tijdstip waarin je dit in het curriculum moet doen. Sommigen vinden het meer geschikt voor derde- en vierdejaars ('je hebt eerst een basisconditie nodig'), anderen vinden dat dit vanaf de start mag worden ingebracht. De vorm waarin dit gebeurt is wel erg belangrijk; dit moet zo veel mogelijk aansluiten bij hun belevingswereld.

- Mensen verschillen qua ambitieniveau in de zin van wat je van een student kan en mag verwachten. Sommigen pleiten voor twijfel en verwarring in een vroeg stadium en sterk ontwikkelde onderzoeksvaardigheden; anderen vinden dat je dit niet moet overdrijven. Wel is men het erover eens dat er meer uit studenten te halen is. Of ze alle thema's leuk en interessant vinden, is iets anders.
- Uit de gesprekken komen vooral meer abstracte thema's naar voren die onder bildung geschaard zouden moeten worden. Deze moeten dan verder worden geconcretiseerd naar onderwerpen en vakken. Een enkeling noemt direct voorbeelden van onderwerpen die volgens hem aan bod zouden moeten komen. Er zijn meerdere perspectieven merkbaar in de benadering van bildung. Enerzijds wordt gezegd dat de beroepspraktijk als uitgangspunt moet worden genomen. Vorming betekent dan dat je de tools moet aanreiken die je in de bedrijfsorganisatie nodig hebt. Studenten hebben dan een voorsprong op anderen. Een ander perspectief is dat je de beroepsvorming los moet zien van het beroep. Misschien moet bildung juist niet over het beroep gaan, ten dienste van het beroep.
- Integratie van 'bildung-thema's in het curriculum zien velen als een uitdaging. De kunst zal zijn om 'zware thema's' op een toegankelijke wijze over te brengen. Integratie met andere studieonderdelen is belangrijk en wenselijk, maar de vraag is of je niet eerst moet thematiseren om later te kunnen integreren.

4.3 UITGANGSPUNTEN VOOR BILDUNG

Het vormgeven van bildung in het BE curriculum zal naar verwachting een voortdurend proces zijn dat zich in de loop van de tijd steeds verder zal ontwikkelen en verstevigen. Er is geen 'one best way' om bildung vorm te geven en daarom is het belangrijk dat we onze acties en initiatieven steeds kunnen linken aan een aantal uitgangspunten die wij als opleiding belangrijk vinden.

4.3.1 ORGANISATORISCH: 'DEDICATED' TEAM EN STERKE VERANKERING BINNEN LECTORAAT

Hoewel iedereen binnen de opleiding een verantwoordelijkheid heeft in bildung, vindt de opleiding het belangrijk dat er een groep mensen zich actief verbindt aan het thema 'bildung'. Op deze wijze wordt eigenaarschap ontwikkeld en blijft het thema levend. Nauwe betrokkenheid van het lectoraat is hierbij essentieel, omdat dit een belangrijke schakel vormt tussen maatschappij, wetenschap en onderwijs. Doordat het lectoraat opleidingoverstijgend is, kan het bovendien een belangrijke rol als 'linking pin' vervullen in het 'opschalen' van bildungsinitiatieven naar het clusterniveau. Deze rol vervult het lectoraat Corporate Governance & Leadership inmiddels (ook) al.

4.3.2 FYSIEK: VORMGEVING EN INRICHTING SLUITEN AAN BIJ BE-DISCIPLINE

Het is belangrijk dat het voor mensen direct duidelijk is dat zij de opleiding Bedrijfseconomie binnenstappen. Dit betekent dat de inrichting en aankleding van de ruimte een eigen sfeer heeft. Denk aan passende posters/afbeeldingen, literatuur etc. Daarnaast zou een, samen met studenten omschreven wijze van werken en samenwerken kunnen worden opgehangen. Welke 'deal' hebben studenten en docenten met elkaar? Wat mag je van elkaar verwachten zodra je hier de deur binnenstapt?

4.3.3 MENSEN: DOCENTEN VERVULLEN EEN SLEUTELROL IN BILDUNG

De docenten vervullen een sleutelrol ten aanzien van de algemene vorming van de studenten. Als cultuurdrager hebben zij bovendien een belangrijke voorbeeldfunctie. Om breed georiënteerde studenten te ontwikkelen, zijn breed georiënteerde docenten nodig. Dit betekent dat (toekomstige) docenten hierop aanspreekbaar zijn en de verantwoordelijkheid hebben zich ook in de breedte te ontwikkelen. Denk hierbij aan het actualiseren van kennis op het eigen vakgebied, maar ook het (aantoonbaar) bijscholen en ontwikkelen op andere terreinen. In de HRM-cyclus is bildung dan ook een belangrijk (gespreks)onderwerp.

4.3.4 ONDERWIJS: BALANS TUSSEN VRIJHEID EN VERPLICHTING

De opleiding probeert een balans te zoeken tussen 'vrijheid' en 'verplichting'. Dit geldt:

- binnen het curriculum in het algemeen, waarbij een balans wordt gezocht tussen aangeboden (vak)theoretische bagage en meer vrije, algemene vorming;
- binnen de bildungsvakken in het bijzonder, waarbij sommige onderwerpen vrij gekozen kunnen worden, maar sommige thema's zullen worden aangereikt;
- ten aanzien van aanwezigheid, waarbij aanwezigheid soms facultatief en soms verplicht zal zijn.

4.3.5 ONDERWIJS: NIET VOORTGEZET ONDERWIJS DUNNETJES OVERDOEN

De verleiding is groot, om in het kader van de algemene vorming studenten te gaan 'bijspijkeren' op allerlei onderwerpen die in de vooropleiding onvoldoende zijn 'blijven hangen'. Denk hierbij aan lees- en schrijfvaardigheden, maar ook algemene en feitenkennis op het gebied van geschiedenis, politiek, wetenschap, etc. De opleiding ziet het dan ook als opgave om selectief om te gaan met de onderwerpkeuze met betrekking tot bildung en niet alle 'gaten' proberen te dichten die na het eerder genoten onderwijs zijn ontstaan. Dit betekent bijvoorbeeld, dat er op het terrein van schrijf- en leesvaardigheid van studenten mag worden verwacht dat zij dit bij binnenkomst op eindexamenniveau havo beheersen.

Ook is selectiviteit ten aanzien van praktische beroepsvaardigheden een aandachtspunt. Wat zou een plek in het curriculum moeten krijgen en wat zou de student prima buiten de opleiding om kunnen leren? Hierbij is te denken aan het schrijven van sollicitatiebrieven en sollicitatietraining. Nu wordt hier aandacht aan besteed binnen het BE-curriculum, maar het is zeer de vraag of dit wenselijk is.

4.4 WAT BETEKENT DIT CONCREET VOOR HET CURRICULUM: DE EERSTE CONTOUREN

4.4.1 OPSCHAALBAAR IN DE TOEKOMST

Zoals vermeld, ziet de opleiding bildung als een proces dat zich in de loop der tijd zal ontwikkelen en zich gaandeweg integreert in curriculum, infrastructuur en wijze van werken en samenwerken binnen de opleiding. Eerder is al aangegeven dat we niet bij nul beginnen, maar dat verdieping en verbreding de meest optimale invulling van de studietijd is.

In dit kader kiezen we voor een evolutionaire weg, wat inhoudt dat gestart zal worden met een aantal aanpassingen in het curriculum die op redelijk korte termijn realiseerbaar zijn. Het voorstel dat in de volgende paragraaf wordt uitgewerkt, is gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

– huidige ruimte voor Praktijkonderzoek wordt benut voor Evidence Based Practice;
– huidige ruimte voor Persoonlijke en Professionele Ontwikkeling wordt ingevuld door nieuwe vakken gericht op bildung.

Met name bildung wordt hierna uitgewerkt waarmee we een schets willen geven hoe we de curriculaire invulling vorm geven. Met het eerst beschreven deel is al concreet ervaring opgedaan (blok 1 en 2), voor het volgende deel liggen uitgewerkte plannen klaar om in het onderwijs te gebruiken (blok 3 en 4), voor het overige deel zijn wensen en voornemens geformuleerd (tweede jaar). Aan deze uitwerking heeft de genoemde vierdeling van Leijnse (zindelijk denken, sociaal functioneren, burgerschap en moraliteit – zie p. 15) ten grondslag gelegen. We hebben dat uitgewerkt naar verschillende disciplines, te weten:

– filosofie;
– professionele sociale vaardigheden;
– sociologie en psychologie;
– (bedrijfs)ethiek.

Tot slot noemen meent de opleiding dat bildung verwerkt kan worden in de opzet van de jaren drie en vier. Het thema EBP komt daarbij aan de orde. De laatste subparagraaf wordt hieraan gewijd.

4.4.2 BLOK 1 EN 2

In deze blokken wordt allereerst aandacht besteed aan studievaardigheden. Vervolgens komen professionele sociale vaardigheden aan de orde. Studenten moeten immers, in welke context ze ook komen te werken, beschikken over voldoende professionele sociale vaardigheden. Dat loopt van eenvoudigweg de juiste omgangsvormen weten, tot leren reflecteren op eigen (professionele) handelen en gericht communiceren. In dit onderdeel worden die sociale vaardigheden geleerd, alle in relatie tot de professionaliteit.

De volgende thema's zijn daarbij aan de orde gesteld:

- waarnemen en interpreteren (incl. factoren die de waarneming beïnvloeden en interpretatiefouten);
- relatie en communicatie (incl. aspecten van communicatie, metacommunicatie, verbale en non-verbale communicatie);
- sociale vaardigheden en gespreksvaardigheden (incl. vragen stellen, luisteren, samenvatten, concretiseren en nuanceren);
- feedback en assertiviteit (met onder andere de schaal: subassertief, assertief, agressief);
- evalueren en reflecteren (met onder andere aandacht voor eigen gedrag en introductie van de zogenoemde reflectiespiraal).

4.4.3 BLOK 3 EN 4

In deze blokken wordt aandacht besteed aan filosofie, psychologie en sociologie. In het vak filosofie leert men als het ware (zindelijk) denken. Het vak houdt zich bezig met vragen als 'wat is waarheid', 'wat kan ik weten' en 'wat is een logisch betoog'? Filosofie is ook bij uitstek het vak waarin men leert dat er geen definitieve antwoorden te krijgen zijn. Studenten leren ontdekken wat hun eigen antwoorden bepaalt. De volgende thema's willen we daarbij aan de orde stellen:

- wat is filosofie (met onder andere: filosoferen is vragen blijven stellen, verschillende benaderingen van de filosofie, Socrates en de socratische methode en het nut van wijsheid);
- wat kun je zeker weten (met onder andere: kennis en vooronderstelling, ervaringen en verstand als bron van kennis, rationalistische en empiristische twijfel en een korte introductie over Immanuel Kant);

– redeneren en argumenteren (met onder andere: wanneer is een redenering geldig, syllogismen en manieren van argumenteren);
– denken over de mens (met onder andere verschillende mensvisies; ziel, geest en lichaam; en mensbeelden en idealen);
– kort historisch overzicht van de westerse filosofie;
– kort historisch overzicht van de islamitische filosofie.

Kennis van gedrag en van de samenleving (en gedrag van samenlevingsverbanden) ziet de opleiding als noodzakelijk om als professional te kunnen handelen en zicht te hebben op mens en samenleving. Dit is bij uitstek het domein van de vakken psychologie, sociologie en sociale psychologie. In het dagelijks leven worden ook veel theorieën en begrippen vanuit deze vakken gebruikt en besproken. Studenten moeten daar voldoende kennis van hebben. Denk aan freudiaanse verspreking, verdringing, cultuur, ongelijkheid en groepsprocessen.

De volgende thema's willen we de opleiding aan de orde stellen:
– gedrag, persoonlijkheid en attitude;
– leerprocessen en motivatie;
– perceptie;
– interactieve attractie en sociale beïnvloeding;
– groepsprocessen;
– leiding geven en leiderschap;
– cultuur;
– sociale ongelijkheid;
– sociale verandering.

4.4.4 JAAR 2

In het tweede jaar wordt aandacht besteed aan ethiek en moraal. De afgestudeerde BE'er zal in meer of mindere mate met ethische dilemma's en belangenconflicten in aanraking komen, zowel in werk- als privésfeer. Hoewel ethische vraagstukken in het hele curriculum tijdens lessen aan bod kunnen en mogen komen, biedt dit blok extra verdieping en begripsvorming op dit vlak. Studenten leren een aantal morele uitgangspunten, ethische theorieën en ethische tools om daarmee praktijksituaties te kunnen opmerken, analyseren, begrijpen en oplossen. Omdat ethiek een breed domein is, kan ervoor

gekozen worden de focus te leggen op persoonlijke en professionele morele ontwikkeling en het morele denken en handelen binnen het bedrijfsleven (bedrijfsethiek).

Daarnaast ambieert de opleiding in het tweede jaar met bildung een brede oriëntatie van de student en daar hoort kennismaking met een breed scala aan onderwerpen bij. Deze onderwerpen staan bij voorkeur los van de economische discipline, om studenten zich ook echt in de breedte te laten ontwikkelen. Door studenten kennis te laten maken met verschillende opinies en hierop te reflecteren, leren zij bovendien hierover een genuanceerd standpunt in te nemen.

De opleiding denkt er aan hiervoor een aantal prominenten uit te nodigen om een lezing te geven. Het zou dan gaan om gastsprekers die werkzaam zijn in zeer uiteenlopende gebieden, variërend van politiek en milieu, tot kunst en religie. De gedachte is, om gedurende het jaar steeds een cluster van vier weken aan een specifieke persoon te wijden. In de eerste twee weken van het cluster verdiepen de studenten zich in de spreker en zijn of haar werk/aandachtsgebied. Wat is de achtergrond van de spreker en welke vragen zou je hem of haar willen stellen op basis van deze informatie? Waar ben je benieuwd naar? Een aantal studenten zal in de gelegenheid worden gesteld om hun vraag tijdens het bezoek te stellen, zodat de spreker hier dieper op in kan gaan. Na afloop van de lezing wordt aan studenten gevraagd schriftelijk te reflecteren op de gastspreker en het thema en hierover een eigen positie in te nemen.

4.4.5 JAAR 3 EN 4

Voor de jaren drie en vier staan onder andere stages gepland; dat is nu zo en dat zal voorlopig zo blijven. Die stages bieden bij uitstek gelegenheid om de blik van de studenten naar buiten te richten. Ze treden in het kader van hun stage ook daadwerkelijk buiten de context van de hogeschool en in de context van de arbeid. Daarbij ervaren ze bijvoorbeeld hoe het is om in de financiële sector te werken. Hierbij gaat het niet alleen om het vakkundig uitvoeren van een specifieke opdracht (inhoud), maar ook om het succesvol kunnen acteren in een zakelijke omgeving (proces). Een andere manier van 'naar buiten gaan' betreft het volgen van vakken bij andere opleidingen en/of instituten of het

deelnemen aan een excellentieprogramma waarin algemene vorming centraal staat.

De inhoud van jaar drie kan dan als volgt zijn. In blok 1 en blok 2 vindt – net als nu het geval is – een stage plaats. Hoofddoel is kennismaking met de beroepspraktijk in brede zin en een concreet bedrijfseconomisch vraagstuk dat daar speelt. Dit betekent dat de student in opdracht van een organisatie een concrete praktijkopdracht onderzoekt en uitvoert volgens de EBP en hierover rapporteert. In samenwerking met het lectoraat Corporate Governance & Leadership zal bovendien tijdens de stage aandacht worden gegeven aan de praktijkinvulling van de verschillende posities van de financiële professional/ controller. Blok 3 en 4 van jaar drie beslaat een vrij in te vullen minor. Studenten krijgen hier de mogelijkheid en worden gestimuleerd om kennis en ervaring op te doen op veel verschillende terreinen.

De afstudeeropdracht (jaar 4) is het moment waarop de student moet kunnen laten zien voldoende vakkennis te bezitten, maar ook in staat is te reflecteren op het eigen handelen en dat van anderen. In die zin is de afstudeeropdracht het moment waarop ausbildung (beroepsvorming) en algemene vorming (bildung) samen komen. Het afstudeerproces draait dan ook niet alleen om inhoud, maar ook om proces. Op dit moment wordt dan ook het acteren van de student in interactie met begeleider en organisatie in de beoordeling meegenomen. Ook worden studenten beoordeeld op de kwaliteit van hun persoonlijke reflectie en of zij ook ethische aspecten hebben belicht. Omdat de opleiding een keuze maakt voor de Evidence Based Practice (EBP), ligt het voor de hand dat de afstudeeropdracht bestaat uit het analyseren en oplossen van een praktijkvraagstuk langs de lijn van de EBP. Wat dit precies betekent voor vorm en inhoud van het eindproduct in het licht van de te leveren bijdrage aan 'applied research[8], is op dit moment nog niet helder. Ook is meer zicht

8 "According to Holton and Sonnert (1999) and Branscomb (1999) the following two extremes of research approaches can be distinguished:
1. Basic research ('Newtonian research'): Research in response to curiosity about the workings of nature, with no other pragmatic motivation.
2. Applied research ('Baconian research'): Application of existing knowledge on behalf of a sponsor with a specified problem to solve."
(Schmid, 2001).

nodig op welke vlakken deze invalshoek verschilt van de huidige insteek van de afstudeeropdracht.

4.4.6 PRAKTIJKONDERZOEK

Het huidige vak Praktijkonderzoek zal meer worden toegesneden naar de Evidence Based Practice, wat betekent dat de studenten in de loop van de jaren de benodigde onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden ('scientific literacy') ontwikkelen. Onderwerpen waar aandacht aan zal worden besteed zijn o.a.:

- achtergrond en uitgangspunten van de EBP;
- aannames en 'biases';
- probleemanalyse en definiëren van een onderzoeksvraag;
- lezen en beoordelen van wetenschappelijke artikelen;
- basiskennis van research designs;
- het zoeken naar de 'best beschikbare' informatie uit de vier bronnen en het kritisch kunnen beoordelen daarvan;
- het gestructureerd ordenen en rapporteren van bevindingen en oplossingsrichtingen.

Op basis van de literatuur zien wij de complexiteit van werkzaamheden van de professional in Finance & Accounting toenemen. Rolbewustzijn wordt hierdoor steeds belangrijker. In verschillende functies moet de professional soms adviseur zijn, soms rapporteur en soms criticaster. Deze wisseling van rollen vraagt om professionals die zich breed hebben ontwikkeld en in staat zijn verschillende perspectieven in ogenschouw te nemen. Deze verandering hangt ook nauw samen met maatschappelijke ontwikkelingen die er bijvoorbeeld toe hebben geleid dat professionals verschillende werkzaamheden – met verschillende rollen – vervullen in hun carrière en dat de maatschappij ook eisen stelt ten opzichte van het ethische bewustzijn van de professional in Finance & Accounting.



CONCLUSIE

Meerdere factoren hebben geleid tot een toegenomen belangstelling voor bildung in het (hoger) onderwijs. Er zijn verschillende definities van bildung in omloop en het concept wordt vaak ook aangeduid met 'algemene vorming'. Bildung onderscheidt zich van ausbildung, waarmee beroepsvorming wordt aangeduid. Dit onderscheid wordt echter soms (bewust) niet aangebracht, omdat men dit niet als gescheiden of te scheiden werelden beschouwt. Hoewel de 'herintrede' van bildung in het onderwijs belangrijk wordt geacht, wordt in de literatuur benadrukt dat een stevige kennisbasis essentieel is als fundament voor bildung. Het 'aandragen' van kennis en vaardigheden op initiatief van docent en onderwijsinstelling is daarom niet alleen wenselijk, maar ook noodzakelijk. De onderwijsinstellingen staan voor de opgave om de juiste accenten op disciplinerende en liberaliserende processen te leggen om te voorkomen dat er een eenzijdige focus op het een of het ander wordt gelegd.

Voor onderwijsinstellingen die bildung willen vormgeven, rijst de vraag wat dan zou moeten worden aangeboden en op welke wijze dit zou moeten gebeuren. Ten aanzien van het 'wat' is men in de literatuur weinig prescriptief; dit zou zich ook slecht verhouden met het begrip. Qua inhoud wordt in de literatuur vooral benadrukt dat algemene vorming om thematiek vraagt die juist los van het beroep staat en daarmee tal van levensgebieden kan raken. Qua vorm zijn een goed vormingsklimaat en bevlogen docenten de meest belangrijke succesfactoren.

Het leereffect van bildung wordt gevormd via afzonderlijke vakken, als onderdeel van bestaande vakken, als (neven)effect van de wijze van werken, van de infrastructuur, de geldende normen binnen de onderwijsinstelling en van de onderlinge contacten tussen studenten.

Wij gaan een stap verder dan bestaande studies over bildung met de stelling dat in het hoger onderwijs bildung gekoppeld moet zijn aan onderzoekende vaardigheden, ethiek en maatschappelijke oriëntatie om als zodanig met een optimaal bewustzijn verschillende professionele rollen te kunnen invullen. Zoals we in de inleiding al aangeven spreken we binnen Finance & Accounting over beroepsvorming. Daarbinnen vinden veel vakken en disciplines hun plaats. De meesten daarvan leggen een nadruk op ausbildung, in andere krijgt bildung meer aandacht.

Wij kiezen voor een brede visie waarbij we mikken op een weldoordachte beroepsvorming die studenten een brede en gedegen basis geeft om de nieuwe generatie financiële professionals te worden. Een generatie professionals die in staat is afwegingen te maken op basis van uiteenlopende ethische, maatschappelijke en culturele doelen, waarbij waarden en belangen van verschillende betrokkenen worden meegenomen. Bildung is daarvoor cruciaal omdat het zorgt voor een brede innerlijke vorming en brede oriëntatie op de samenleving en culturele waarden, die zich uit in kritisch denken, ethisch besef en onderzoekend vermogen.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Akerlof, G.A. & Schiller, R.J. (2009). Animal Spirits, How Human Psychology Drives the Economy, and Why it Matters for Global Capitalism. Princeton: University Press, Princeton.

Anthonio, G. De Graaf, F.J. (2013). Op Zoek Naar het Bildungsideaal, Scienceguide, 26 september 2013, see: http://www.scienceguide.nl/201309/op-zoek-naar-het-bildungsideaal.aspx.

Berle, A., Jr. & Means, G. (1932). The Modern Corporation and Private Property. Chicago: Commerce Clearing House.

Briner, R.B., Denyer, D., Rousseau, D.M. (2009). Evidence-Based Management: Concept Cleanup Time? *Academy of Management Perspectives*, Vol.23(4), p. 19-32.

Bruijn et al., (2012). Onderwijs: de Derde Dimensie. Den Haag: Teldersstichting.

Cyert & March, J.G. (1963). A Behavioural Theory of the Firm. Prentice Hall.

Derkse, W. (2011). Vorming en het Belang Daarvan. *Essays over vorming in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Gillan, S.L. (2006). Recent developments in Corporate Governance: An Overview, *Journal of Corporate Finance* 12: p. 381-402.

Graaf, F.J. de, & Loonen, G. (2010). Objectiviteit vraagt Zelfkennis, De rol van de Controlfunctie en de Vloeibare Waarheid, *MCA, Augustus 2010,* p. 30-35.

Graaf, F.J. de, & Molenkamp, A. (2012). Reflectief Vermogen Internal Auditor van Cruciaal Belang voor Moderne Onderneming, *MCA Oktober 2012* (5), p. 212-218.

Graaf, F.J. de, & Van der Wal, H. (2012). Controller moet eigen Rol en Positie Herdefiniëren. *Finance & Control, April 2012,* p. 38-43.

Graaf, F.J. de, & Williams C. (2009). The Intellectual Foundations of the Global Financial Crisis: Analysis and Proposals for Global Reform. *UNSW Law Journal* 32(2), p. 390-415.

Green paper HBO-raad (2009). Naar een Nieuwe Verenigingsagenda. Beroepsonderwijs, burgerschap en bildung, januari.

Gude, R. (2012). Tijdloze Bildung. En…Denken! Bildung voor leraren. Leusden: ISVW.

Habermas, J. (1983/2001). *Moral Consciousness and Communicative Action* (Lenhardt L, Nicholsen, S.W. translation, introduction by McCarthy, T.) Cambridge: The MIT Press, 2001 (194).

Habermas, J. (1984/2004). The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society (T. McCarthy, Trans., Vol 1) Boston: Beacon Press (177).

Jones, C., Hesterly, W.S. & Borgatti, S.P. (1997). A General Theory of Network Governance: Exchange Conditions and Social Mechanisms. *The Academy of Management Review*, Vol. 22, No. 4, p. 911-945.

Kaptein, M. (2013). Roep om Bedrijfsethiek heeft Geleid tot Minder Bedrijfsethiek, Me Judice, 13 november 2013.

Krabbe, J.J.M. (2011). Communicatieprofessionals en Ethiek. Morele communicatievraagstukken in organisaties. Boom-Lemma.

Krabbe, J.J.M. (2012). Ethische Codes zijn Amoreel', *Communicatie, vakblad voor communicatieprofessionals*, december 2012, p. 18.

Krabbe, J.J.M. (2013). Moral Dilemmas of Public Relations Practitioners and their Solutions. How Practitioners try to overcome Conflicting Moral Differences, *working paper*, Wageningen UR (University & Research centre).

Krabbe, J.J.M. en De Graaf, F.J. (2013). Tussen prudentie en prestatie in Finance & Accounting. Verkennend onderzoek naar bedrijfsethiek, leiderschap en morele professionele ontwikkeling in het bacheloronderwijs.

Leijnse, F.L. (2012). In: G. van Stralen & R. Gude (2012). En…Denken! Bildung voor leraren. Leusden: ISVW.

LOOBE (2013), Landelijk opleidingsprofiel BE 2013 BBA, Utrecht 23 januari 2013.

March, J.G. & Simon, H.A. (1958). Organizations. New York: Wiley.

Merchant, K.A. (1982). The Control Function of Management. *Sloan management review*, 23(4), p. 43-55.

Nooteboom, B. (2000). Learning and Innovation in Organizations and Economies. Cambridge: University Press, Cambridge.

Nussbaum, M. (2010). Niet voor de Winst, Waarom de Democratie de Geesteswetenschappen nodig heeft. Amsterdam: Ambo.

Onderwijs vormt (2011). Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011). Studie: essays over vorming in het voortgezet onderwijs, Onderwijsraad Den Haag.

Opleidingsprofiel CROHO BE (2013). Hogeschool van Amsterdam. Vastgesteld door Croho BE MT (34401) op 14 januari 2013.

Plato (vert.). (1995). Consitutie Politeia. Amsterdam: Atheneum-Polak & van Gennep.

Prick, L. (2012). Hoe de Bildung Verdween uit het Onderwijs. *NRC Handelsblad*, 22 november.

Rosmalen, K. van (2011). Het Belang van Vorming en Persoonsontwikkeling in het Middelbaar Beroepsonderwijs. *Essays over vorming in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Schiller, R.J., (2003). The new Financial Order, Risk in the 21st Century, Princeton (NJ), Princeton University Press.

Schmid, U. (2001). Applied Research: a Scientist's Perspective. *Annual reviews in control.* Volume 25, p. 183-190.

Simons, R. (1994). Levers of Control: How Managers use Innovative Control Systems to Drive Strategic Renewal. *Harvard Business Press.*

Sloterdijk, P. & R. Gude. (2012). En…denken! Bildung voor leraren. Leusden: ISVW.

Snoecx (2012). De visie van het VVKSO. *Ic Hou* nr. 94 juni 2012.

Soros, G. (1998). The Crisis of Capitalism, Open Society Endangered. New York: Public Affairs.

Soros, G. (2008). The New Paradigm for Financial Markets. The Credit Crisis of 2008 and What it Means. New York: Public Affairs.

Stralen, G. van & R. Gude (2012). En…denken! Bildung voor Leraren. Leusden: ISVW.

Taleb, N.N. (2007). The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable, New York: Random House.

Teldersstichting (2013). Onderwijs: de derde dimensie. Den Haag: prof. mr. B.M. Teldersstichting.

Truijens, A. (2012). School moet kind niet kneden, maar iets leren. *Volkskrant,* 26 november.

Vos, P. (2011). Oriëntatie voor het Leven. Vorming in het Voortgezet Onderwijs. *Essays over vorming in het onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

Wintels, L. (2012). Bureaucratisering in het Onderwijs is een teken van Wantrouwen, Onderwijs Brabant, webpagina, gepubliceerd op 07-03-2012.

© 2014, Centre for Applied Research on
Economics and Management (CAREM)

Hogeschool van Amsterdam
Economie en Management / HES
Gebouw KroonState
H.J.E. Wenckebachweg 144-148
1114 AD Amsterdam – Duivendrecht