

## **Hoofdstuk 1. Socratisch gesprek en leren in organisaties**

### **Over de kunst en de noodzaak van de dialoog**

#### **Inleiding. Het concept van een lerende organisatie**

Socrates zou zich op de hedendaagse markt hebben bemoeid met de hedendaagse beleidsmakers, zo is het uitgangspunt van dit boek. Hij zou de directiekamers en overlegruimtes van bestuurders en managers hebben opgezocht, om zich te mengen in hun gesprekken en interacties. Maar waarom precies? Wat drijft iemand met een passie voor filosofie ertoe zich bezig te houden met de concrete, complexe problemen van managers, ondernemers of bestuurders? En waarom zouden zij zich inlaten met een filosoof? Ze zitten toch niet te wachten op wereldvreemde diepzinnigheden? Laten we om die vragen te beantwoorden eens preciezer kijken naar leerprocessen in organisaties en de rol die socratische gesprekken daarin kunnen spelen.

In de managementliteratuur van de afgelopen jaren wordt veel aandacht besteed aan het begrip 'lerende organisatie', de voorwaarden waaronder zo'n organisatie tot stand kan komen en de vaardigheden die individuele leden moeten bezitten om collectief te kunnen leren. Peter Senge, de grootste hoogvlieger op dit terrein, onderscheidt vijf disciplines, die alleen gezamenlijk tot de ontwikkeling van een lerende organisatie kunnen leiden:

- **Systeemdenken:** ieder houdt het geheel in de gaten en beperkt zich niet alleen tot de eigen deelactiviteit.
- **Persoonlijk meesterschap:** ieder streeft ernaar zijn persoonlijke talenten te ontwikkelen en deze steeds verder uit te bouwen, ten behoeve van zichzelf en van het geheel.
- **Onderzoek van mentale modellen:** ieder maakt zijn eigen interne beelden van de werkelijkheid expliciet om ze toegankelijk te maken voor onderzoek en voor beïnvloeding door anderen.
- **Vorming van een gemeenschappelijke visie,** een gemeenschappelijk zicht op doelen, waarden en missie van de organisatie.
- **'Teamlearning',** het vermogen niet alleen individueel maar ook als groep te leren. Dit vermogen draait, behalve om het expliciteren van ieders denkbeelden, vooral om gezamenlijke reflectie en onderzoek.

Elk van deze kenmerken moet volgens Senge worden beschouwd als een discipline, een geheel van ideeën en vaardigheden dat voortdurende oefening vereist om het onder de knie te krijgen en in de praktijk te kunnen toepassen.<sup>1</sup> Soortgelijke overzichten van kenmerken vinden we

bij andere auteurs, zoals in het boek van Swieringa en Wierdsma, *Op weg naar een lerende organisatie*, of bij Nonaka en Takeuchi's *The knowledge creating company*.<sup>2</sup> In de ogen van deze laatsten is de belangrijkste techniek om nieuwe kennis in een groep te genereren het omzetten van de stilzwijgende kennis van de groep in expliciete kennis. Zij onderscheiden vijf fasen in dat proces:

- Participeren in stilzwijgende kennis: de leden van een groep praten met elkaar over hun ervaringen en ontwikkelen daardoor een gemeenschappelijke kijk op hun werk en een gemeenschappelijke manier van doen (socialisatie).
- Vorming van concepten: wanneer er eenmaal een gemeenschappelijke kijk is ontstaan, kan de groep deze proberen te articuleren via dialogen, gezamenlijke reflectie en de ontwikkeling van cruciale concepten. 'Zo'n dialoog kan conflicten en onenigheid teweegbrengen', schrijven de auteurs, 'maar juist dat conflict brengt medewerkers ertoe hun bestaande uitgangspunten in twijfel te trekken en hun ervaringen op een andere manier te gaan bekijken.'<sup>3</sup> Metaforen en analogieën spelen daarbij een belangrijke rol.
- Het legitimeren van concepten: dit is het proces waarin bepaald wordt of de nieuwgevormde concepten werkelijk de moeite waard zijn voor de organisatie en de samenleving (wat gebeurt aan de hand van kwantitatieve en kwalitatieve criteria).
- Een 'archetype' bouwen: een aldus gelegitimeerd concept wordt omgezet in een model, schema of prototype.
- Verspreiding van kennis: het concept wordt 'uitgezaaid' in andere lagen van de organisatie.

### **De dialoog**

Over één punt zijn al deze auteurs het eens: een essentiële voorwaarde om zulke leerprocessen in organisaties op gang te brengen is het onderling uitwisselen en aanvullen van de beelden die men heeft over het werkproces, het handelen van elkaar en van zichzelf. In dat proces spelen dialogen of onderzoeksgesprekken een cruciale rol. Senge gaat zelfs zover te zeggen dat alle instrumenten voor de vorming van een lerende organisatie eigenlijk neerkomen op dit ene vermogen: het kunnen expliciteren van de in een groep bestaande denkbeelden over belangrijke vragen. Want dat maakt het mogelijk ze te bespreken, te analyseren en ze op hun merites te beoordelen.<sup>4</sup>

Des te wonderlijker is het dat noch bij deze auteurs, noch bij andere op dit terrein, een adequate beschrijving te vinden is van de techniek en methodiek van de dialoog. Swieringa en Wierdsma reppen er met geen woord over. Nonaka en Takeuchi geven allerlei aansprekende

voorbeelden van conceptvorming, maar nergens maken ze duidelijk wat er feitelijk gebeurde in de dialogen die daartoe werden gevoerd. Alleen Senge wijdt er een bevlogen hoofdstuk aan. Hij maakt een, nogal zwart-wit, onderscheid tussen een dialoog en een discussie. In een discussie poneren de deelnemers om beurten meningen met als doel de ander te overtuigen. Een dialoog daarentegen is een werkelijk gesprek, een uitwisseling van vragen en antwoorden gericht op een gezamenlijk nadenken (dialoog betekent letterlijk tweegesprek, vraag- en antwoordspel). Doel van een dialoog is uit te stijgen boven het individuele denken, en daardoor inzichten te verwerven die ieder voor zich niet zou kunnen bereiken. In een dialoog 'begint er een nieuw soort geest te ontstaan, gebaseerd op de vorming van een gemeenschappelijke betekenis'.<sup>5</sup>

Senge geeft een wel haast poëtische beschrijving van het belang en de effecten van dialogen. Normaalgesproken, zegt hij, zijn wij gevangen in het theater van onze eigen gedachten, mentale kaarten en interne modellen. 'Door middel van een dialoog kunnen mensen elkaar helpen zich bewust te worden van het gebrek aan samenhang in elkaars gedachten, en op die manier krijgt het collectieve denken steeds meer samenhang.'<sup>6</sup> De dialoog brengt daardoor een omslag teweeg van individueel naar collectief denken. Bovendien, wanneer mensen deze 'participerende aard' van hun denken gaan inzien beginnen ze zich los te maken van hun denken: in een dialoog wordt men waarnemer van zijn eigen denken. Daardoor worden bijvoorbeeld conflicten niet meer aan personen maar aan gedachten toegeschreven, wat de samenwerking zeer ten goede kan komen. Een derde effect beschrijft Senge met behulp van de volgende metafoer. Een dialoog is te vergelijken met een rivier, waarin de gedachten als bladeren voortdrijven en aanspoelen op de oevers. Wij rapen die bladeren op en ervaren ze als 'denkbeelden'. In een dialoog beginnen mensen de stroom die tussen de oevers vloeit te zien. Anders gezegd, ons normale denkproces is grofmazig, we houden er alleen de grootste stukken uit de rivier mee vast. 'In een dialoog ontwikkelt zich een soort gevoeligheid die verder gaat dan wat we normaal als denken herkennen. Deze gevoeligheid is 'een fijnmazig net' waarin ook de subtiele betekenissen uit de denkstroom blijven hangen.' Daarom zijn dialogen als collectieve leerprocessen cruciaal om het potentieel van de menselijke intelligentie te realiseren.<sup>7</sup>

### **Techniek van de dialoog**

Maar hoe kun al dit prachtigs bereiken? Hoe moet je het aanleggen om een discussie te vermijden en een dialoog op te zetten? Senge geeft drie basisvoorwaarden voor dialogen, te weten opschorten van de eigen

vooronderstellingen, elkaar beschouwen als collega-onderzoeker, en gebruik maken van een gespreksleider.<sup>8</sup> En bij zijn bespreking van reflectie- en onderzoeksvaardigheden wijst hij op nog enkele technische punten. Reflectievaardigheden omvatten: vertraging van denkprocessen, vermijden van overhaaste generalisaties, verduidelijken van onderliggende emoties, evenwicht bewaren tussen de verdediging van een standpunt en onderzoek ervan, het onderscheid blijven zien tussen de officieel verkondigde en de feitelijk gevolgde leer.

Onderzoeksvaardigheden betreffen vooral het vermogen effectieve vraaggesprekken te houden, ook wanneer het om complexe en conflictueuze materie gaat.<sup>9</sup>

Dit zijn allemaal zinvolle aanwijzingen. En in het vervolg op zijn boek, *The fifth discipline fieldbook*, zijn nog meer instructies te vinden, variërend van een theorie over de fases van een dialoog tot concrete richtlijnen voor het houden van een dialoog en oefeningen in luistervaardigheid.<sup>10</sup> Niettemin lijkt het niet erg waarschijnlijk dat deze suggesties mensen in staat zullen stellen vruchtbare dialogen te voeren, dialogen die een systematisch leerproces op gang kunnen brengen en die werkelijk de centrale rol kunnen vervullen die hen door de genoemde auteurs wordt toegekend. Er zijn allerlei redenen om daar aan te twifelen. Op de eerste plaats, sommige van de basistechnieken en voorwaarden uit de dialectiek, de kunst dialogen te voeren, ontbreken in het rijtje. Bijvoorbeeld, een dialoog komt alleen van de grond wanneer de deelnemers in staat zijn een werkelijke onderzoekshouding op te brengen, wat valt af te lezen aan de mate van professionele discipline in een gesprek. Iedereen kent de belangrijkste regels van die discipline, zij zijn eenvoudig en elementair. Maar meestal houden we ons er niet aan. Het gaat daarbij ondermeer om:

- respect hebben voor mensen, dat wil zeggen ze laten uitpraten, ze niet in de rede vallen;
- onderzoeken welke denkbeelden een ander heeft in plaats van alleen te etaleren wat men zelf in huis heeft; dat wil zeggen vragen stellen in plaats alleen maar eigen meningen poneren;
- niet zelf proberen te winnen, maar als groep proberen te winnen; niet tegen elkaar maar mét elkaar denken; concreet is dat: vermijden steeds weer 'ja, maar' te zeggen;
- in plaats van onmiddellijk oplossingen aan te dragen voor een probleem eerst proberen het te analyseren;
- in plaats van te spreken in termen van wat je zou kunnen denken uitkomen voor wat je werkelijk denkt.

Voor veel mensen brengt het al een cultuurschok teweeg wanneer ze zich eens houden aan zulke eenvoudige regels. Het geeft een totaal andere

sfeer in een groep, een gevoel van gezamenlijk iets onderzoeken. Die verbazing is tegelijk natuurlijk ook een teken hoe ver we in de praktijk verwijderd zijn van het vermogen dialogen te voeren.

Een tweede reden voor twijfel aan de effectiviteit van Senge's aanwijzingen is dat, naast de gebruikelijke basistechnieken van gespreksvoering, zoals luisteren, doorvragen, samenvatten, structureren en dergelijke, een hele reeks meer geavanceerde technieken vereist is om dialogen werkelijk als instrument voor systematisch leren te kunnen inzetten, bijvoorbeeld: afbakening van het onderzoeksthema tot een kernvraag; definitie van begrippen door het geven van voorbeelden; analyse van een vraag binnen het kader van één concreet voorbeeld; onderscheiden tussen verschillende soorten gesprek (bv. over inhoud, strategie, sfeer); werken met consensus en dissensus, enzovoort. Over al deze dingen en een hoop andere rept Senge met geen woord. Toch is het zonder beheersing van zulke technieken niet goed mogelijk een systematische dialoog tot stand brengen, zeker niet als methodisch leerproces. Dat betekent dat pogingen tot het voeren van gezamenlijke onderzoeksgesprekken vrij snel uit de hand kunnen lopen, zodat zij tot chaos leiden in plaats van tot creativiteit en de deelnemers meer frustreren dan hen te stimuleren, of dat zij conflicten oproepen en erger, ideologische stellingnames en loopgravenoorlogen. Dat leidt al gauw tot een voortijdig opgeven van het gesprek en tot staken van de poging leerprocessen op gang te brengen door middel van dialogen. Gebrek aan dialoogvaardigheden, zowel elementaire als meer geavanceerde, is een van de kernproblemen in het op gang brengen van een collectief leerproces. En er zijn meer problemen, zoals de volgende.

### **Tweede-ordevragen**

Het onderzoek in een dialoog speelt zich meestal af op verschillende analyseniveaus tegelijk. Laten we een voorbeeld nemen om dat duidelijk te maken. Stel, u bent lid van het managementteam van een bedrijf. Het beleid van het bedrijf is sterk gericht op kostenverlaging. Als gevolg daarvan moet u een beslissing nemen over het al of niet ontslaan van een van uw medewerkers. Nu is er een vergadering waarin u dit punt met de rest van het team wilt bespreken. Stel verder dat er in het management team twee tegenovergestelde standpunten worden aangehangen. Een van uw collega's is een 'hardliner', hij kijkt alleen naar de cijfers, de resultaten van het laatste jaar, de beleidsafspraken die er liggen, de noodzaak te snijden in de kosten, enzovoort. Een andere collega is het niet met hem eens, hij legt er de nadruk op dat deze medewerker meer dan 25 jaar in dienst is, dat hij op dit moment 55 is, dat zijn functie weliswaar vervalt maar dat hij veel ervaring heeft en een grote loyaliteit ten opzichte van

het bedrijf, dat er binnenkort waarschijnlijk wel weer werk voor hem zal zijn, enzovoort.

Het gesprek in de vergadering zal in ieder geval over de volgende twee vragen gaan:

- Moeten we deze medewerker ontslaan?
- Wanneer moeten we medewerkers in het algemeen ontslaan?

Deze twee vragen zijn, ofschoon nauw verweven, heel verschillend van aard. De eerste vraag gaat over een specifiek, concreet, praktisch probleem. Laten we dat een eerste-ordevraag noemen. De tweede vraag gaat over welke ideeën, doelen, idealen of overtuigingen ons moeten leiden in onze aanpak van het praktische probleem. Laten we dat een tweede-ordevraag noemen.<sup>11</sup> Zij gaat in feite over de vraag welke mentale instrumenten de juiste zijn om de eerste-ordevraag mee te analyseren. Tweede-ordevragen zijn vaak zeer moeilijk te hanteren. Zij zijn fundamenteel, maar ook verwarrend, onoverzichtelijk en hardnekkig. (Vaak geldt ook het omgekeerde: wanneer een probleem verwarrend, onoverzichtelijk en hardnekkig is, is het waarschijnlijk dat er een of meer tweede-ordevragen onder zitten.) Daarvoor zijn verschillende oorzaken aan te wijzen, die evenzoveel eigenschappen van tweede-ordevragen vormen. Ik zet ze hier op een rij om duidelijk te maken waarom iemand die de rol van Socrates speelt in zo'n gesprek geen overbodige luxe is.

Een eerste eigenschap heb ik net aangestipt: bij tweede-ordevragen vormt niet de werkelijkheid maar ons denkkader, ons cognitief instrumentarium het probleem. Het is niet zozeer het ontslag van de medewerker dat het probleem is bij het overleg van het management team. Dat is een eerste-ordekwestie. Het eigenlijke probleem is: Hoe moeten we deze situatie interpreteren? Welke regels en principes gelden hier? Welke doelen of waarden moeten ons leiden in de aanpak van het praktische probleem? En misschien ook: zijn onze gebruikelijke denkbeelden en de manier waarop we gewend zijn over zulke zaken te denken hier valide of niet?

Een tweede eigenschap is dat de tweede-ordevraag, hoe deze situatie geïnterpreteerd moet worden, niet valt te herleiden tot een lokaal of geïsoleerd probleem. Iemand ontslaan, een salaris vaststellen of een promotie overwegen zijn over het algemeen geïsoleerde problemen. Zij gaan over de toepassing van een gegeven pakket regels. Maar bij tweede-ordevragen zit het probleem niet in de toepassing van regels, het zit in de definitie van de regels zelf. Het gaat er niet om een situatie onder een aantal gegeven regels te brengen, het is het stelsel van regels zelf dat het probleem is, de ideeën en oordelen die we er relevant voor vinden en op grond waarvan we de situatie waarnemen zoals we dat doen. Met andere

woorden, het probleem zit in ons denkkader, ons mentaal model, het geheel van elkaar ondersteunende opvattingen dat ten grondslag ligt aan ons hele denken en doen.

Een derde eigenschap, die samenhangt met de vorige twee, is dat onze normale mentale instrumenten niet toereikend zijn om tot een oplossing te komen. Want het zijn juist die instrumenten zelf die het probleem veroorzaken. Stel dat de leden van het managementteam de confrontatie niet uit de weg gaan en hun verschillende perspectieven op de zaak beginnen te onderzoeken. Hoe welwillend zij zich ook opstellen tegenover elkaar, hoeveel moeite zij ook doen om redelijk en kalm te blijven en om onbevooroordeeld en weloverwogen hun standpunt te bepleiten, zij kunnen het waarschijnlijk toch niet eens worden. Om het eens te kunnen worden moet eerst, op het hogere-ordeniveau, een gemeenschappelijk perspectief hersteld worden, of een nieuw perspectief gevormd: een aantal gemeenschappelijke waarden, doelen of principes, als uitgangspunt van analyse. Pas van daaruit valt het conflict te beoordelen en tot klaarheid te brengen. Zonder zo'n gemeenschappelijke basis kan er geen werkelijk gesprek ontstaan, omdat de partijen voortdurend langs elkaar heen praten.<sup>12</sup>

Een vierde eigenschap hangt samen met het feit dat tweede-ordekwesties door hun fundamentele aard vaak verbonden zijn met sterke, diepgewortelde gevoelens, bijvoorbeeld over de identiteit van het bedrijf, de noodzaak van een bepaalde koers, over eisen van rechtvaardigheid, de waarde of onwaarde van tradities etc. Daardoor zijn wij bang voor zulke vragen, zij kunnen immers makkelijk tot diepgaande conflicten leiden. En die proberen we zoveel mogelijk te vermijden. Het gevolg daarvan is dat tweede-ordeproblemen vaak verborgen blijven. We verhullen ze, we lopen er omheen, we laten ze niet manifest worden. Soms vermoeden we wel dat ze onder de oppervlakte liggen, maar we vermijden het ze aan te kaarten, uit angst voor de consequenties. Soms ook leidt de verhulling tot de indruk dat er wel degelijk een gemeenschappelijk denkkader aanwezig is. Pas wanneer er een conflict ontstaat of een ander probleem opduikt dat niet makkelijk blijkt op te lossen, komt de afwezigheid van een gemeenschappelijk hoger-ordeperspectief aan het licht. Dan worden we gedwongen onze hogere-ordenoties te expliciteren, om tot een oplossing te kunnen komen.

Maar dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Het is niet eenvoudig vast te stellen wat de precieze inhoud is van hogere-ordeovertuigingen. Dat geldt al voor onszelf, als individu: het vergt heel wat inspanning te achterhalen wat er ten grondslag ligt aan onze alledaagse opvattingen. Meestal komen

we niet veel verder dan vage, abstracte aanduidingen. Voor een groep of organisatie geldt dat in versterkte mate. Bijvoorbeeld, in de vergadering van het managementteam kan men makkelijk verzeild raken in vragen als: Willen wij een 'lifetime employment business' zijn? Zoniet, wat vinden wij dan een verantwoord personeelsmanagement? Waar trekken we de grens in onze zorg voor medewerkers? Zulke vragen zijn lastig te analyseren, niet alleen omdat ze gekoppeld zijn aan sterke emoties en overtuigingen, maar ook omdat ze raken aan diepe lagen van stilzwijgende vooronderstellingen, aan de fundamenteën van onze kijk op de wereld. Op dat niveau praten we over de principes van ons handelen. En die zijn zo abstract en poly-interpretabel dat de deelnemers aan het gesprek elkaar maar al te makkelijk misverstaan.

Dat is een vijfde eigenschap van tweede-ordevragen: zij gaan over principiële, abstracte en vaak ongearticuleerde kwesties, en die kun je niet zomaar, zonder de juiste uitrusting, aanvatten. Daarom bekijken we ze vaak met achterdocht, scepsis of zelfs cynisme. Wij zijn geneigd ze te wantrouwen en uit onze buurt te houden, in plaats van ze te zien als bron van leerprocessen, van motivatie en innovatie. Sterker, veel mensen haken direct af wanneer zo'n vraag op tafel dreigt te komen. Zij vrezen dat bespreking ervan niets anders oplevert dan een hoop leeg gepraat, onnodige wrijving, verborgen conflicten of zelfs openlijk geruzie. En vaak hebben ze nog gelijk ook.

### **Socratisch gesprek en dialectiek**

Hoe komt het dat er in de organisatieliteratuur niet veel meer aandacht wordt besteed aan deze problemen en aan het leren voeren van effectieve dialogen? De belangrijkste oorzaak daarvan is in mijn ogen de heersende overtuiging dat het in feite helemaal niet nodig is de dialoogtechniek preciezer te beschrijven of door oefening te leren beheersen. Kent niet iedereen het onderscheid tussen dialoog en discussie al uit eigen ervaring? Is niet iedereen met een beetje goede wil in staat discussies te vermijden en te vervangen door dialogen? Maar dat is een te rooskleurige voorstelling van de werkelijkheid. Vaardigheid in het voeren van dialogen is een discipline waarvoor regels gelden en waarin gradaties van beheersing kunnen worden aangewezen. Het is, althans voor de meesten, niet een van nature aanwezige capaciteit, maar een kunst die door oefening geleerd moet worden.

Een andere oorzaak voor het ontbreken van preciezer instructies voor het voeren van dialogen is vermoedelijk onbekendheid met de klassieken en met de historische ontwikkeling van de wetenschap. De regels van de kunst van de dialoog werden namelijk al in de klassieke oudheid



uitvoerig onderzocht, ondermeer door Aristoteles. Hij maakte onderscheid tussen regels voor discussie (retorica) en voor dialoog (dialectica), en schreef voor beide gebieden een handboek.<sup>13</sup> Eeuwenlang vormden deze twee zogenaamde ‘vrije kunsten’ een centraal onderdeel van elk studie- en onderzoeksprogramma, totdat zij door de opkomst van de moderne wetenschap in onbruik raakten. Sinds die tijd zijn zij als methode van kennisverwerving vervangen door empirisch onderzoek en de vorming van wiskundig onderbouwde theorieën. In de boeken van Senge en andere auteurs over de lerende organisatie ontbreekt echter elke verwijzing naar deze disciplines. Kennelijk zijn zij zich in het geheel niet bewust van het bestaan ervan. Daarmee wordt een schat aan technische vaardigheden en theoretische overwegingen onbenut gelaten, kennis die is opgebouwd in eeuwen en gedestilleerd uit de ervaringen van duizenden beoefenaars, en die op dit moment versplinterd is over uiteenlopende universitaire vakken zoals argumentatieleer, informele logica, onderwijskunde, cognitieve psychologie, taal filosofie.<sup>14</sup>

Hoe groot het belang is dat oorspronkelijk werd gehecht aan dialectiek en retoriek blijkt bijvoorbeeld uit Aristoteles’ indeling in instrumenten om kennis te verwerven (het zgn. ‘organon’). Aristoteles maakt onderscheid tussen noodzakelijke kennis, het domein van de wetenschap (met als voornaamste instrument de *analytica*, tegenwoordig *logica* geheten), en niet-noodzakelijke kennis, het niet-wetenschappelijke domein. Kenmerkend voor dit laatste domein is dat er verschillende opvattingen en redeneringen naast elkaar kunnen staan zonder dat definitief valt uit te maken welke de voorkeur verdient. Om daarin toch tot een standpunt te kunnen komen onderscheidt Aristoteles twee niet-wetenschappelijke instrumenten, namelijk *retorica*, het zoeken van de overtuigingsmiddelen in een thema (om toe te passen in voordrachten en discussie) en *dialectica*, het voeren van vraaggesprekken of dialogen ten behoeve van onderzoek van een thema. Dialectiek, de kunst van de dialoog, is van oorsprong niets anders dan de kunst van het voeren van vraaggesprekken ten behoeve van onderzoek van een thema. Maar al sinds de oudheid vormde deze kunst een centrale discipline in filosofie en wetenschap. Zij werd eeuwenlang gebruikt als onderzoeksmethode, als middel om waarheid van onwaarheid te scheiden, en als instrument om leerprocessen op gang te brengen.<sup>15</sup>

Binnen de dialectiek zijn verschillende varianten te onderscheiden. Het prototype is altijd de socratische methode geweest, zoals geïllustreerd in het werk van Plato. Maar er zijn verschillende opvattingen over wat Socrates precies deed, of althans wilde doen. In de aristotelische variant van de methode is het de taak van de vragensteller om aan de hand van

een aantal hypothetische voorbeelden een antwoordgever tot inzicht te brengen in een aantal algemene regels of principes. Dat is de methode van inductie. Kenmerkend voor deze variant is dat er gebruik wordt gemaakt van meerdere, voor de gelegenheid verzonden voorbeelden ('wat zou je doen als ...?'), dat het altijd om twee-gesprekken gaat in plaats van groeps gesprekken en dat de vragensteller een inhoudelijk sturende rol heeft (denk aan de tv-programma's De Achterkant van het Gelijk van Marcel van Dam). De rolverdeling tussen vragensteller en antwoordgever krijgt daardoor het karakter van een leraar-leerling verhouding.

In de Nelson-Heckmann variant van de socratische methode is het de taak van de vragensteller om aan de hand van één enkel, concreet voorbeeld een groep antwoordgevers tot inzicht te brengen in een aantal algemene regels of principes. Deze methode heet regressieve abstractie. Dat houdt in dat uitgaande van een concreet voorbeeld 'teruggevraagd' wordt (regressie) naar de vooronderstellingen die aan het voorbeeld ten grondslag liggen. Door te onderzoeken wat we moeten vooronderstellen om - binnen het kader van één voorbeeld - bepaalde oordelen te kunnen vellen, komen we de grondslagen waarop die oordelen gebaseerd zijn op het spoor. Aldus kunnen we algemene inzichten ontwikkelen (abstractie). Kenmerkend voor deze variant is, behalve het gebruik van slechts één, realistisch voorbeeld, ook het streven naar consensus en de minder inhoudelijk sturende rol van de vragensteller. De rolverdeling tussen vragensteller en antwoordgevers heeft er dan ook niet het karakter van een leraar-leerling verhouding, maar eerder van een procesbegeleider temidden van een aantal inhoudelijke onderzoekers.<sup>16</sup>

Beide dialectiekvarianten zijn bruikbaar als instrument om een leerproces op gang te brengen. Maar om een collectief leerproces te kunnen initiëren is alleen de laatste variant geschikt. Want daar wordt het inhoudelijke onderzoekswerk niet verricht door de gespreksleider, die als deskundige het onderzoek stuurt in een tevoren door hem uitgedachte richting, maar geheel en al door de deelnemers zelf. Dit is volgens Swieringa en Wierdsma een van de centrale punten in het stimuleren van mensen tot collectief leren, 'dat uiteindelijk de deelnemers bepalen wat er geleerd moet worden: de leerinhoud'.<sup>17</sup> Bovendien staat in deze variant door het streven naar consensus de groep centraal: het onderzoek is niet een verzameling tweegesprekken tussen een gespreksleider en een ondervraagde, maar een werkelijk groeps gesprek, een gezamenlijk onderzoek.

In dit boek komen beide varianten aan bod, maar de nadruk zal liggen op de Nelson-Heckmann vorm. Ik zal in de volgende hoofdstukken verschillende concrete voorbeelden van dialogen beschrijven en dialectische technieken illustreren. In hoofdstuk 9 komt dan de aristotelische vorm aan de orde. Maar laten we eerst het laatste punt, het belang van zelfsturend leren, nog wat verder uitdiepen. Want dat speelt een essentiële rol in Socrates' visie op leerprocessen en op de rol van onderzoeksgesprekken daarbij.<sup>18</sup>

### **De noodzaak van dialectiek**

Wie onder ogen ziet hoe weinig er nog van het ideaal van een lerende organisatie in de praktijk gerealiseerd is, zou tot de conclusie kunnen komen dat wij het vertrouwen in ons eigen leervermogen hebben verloren. Wij doen, ook voor de analyse van tweede-ordevragen, liever een beroep op deskundigen dan dat wij zelf iets uitzoeken. Wij verwachten meer van wetenschappelijk gevormde specialisten dan van zelf systematisch nadenken. Wij dragen de verantwoordelijkheid voor onze problemen al snel over aan experts. De heersende houding lijkt te zijn: Waarom zouden we zelfstandig kennis verwerven als er deskundigen zijn die die kennis kunnen aandragen? Waarom zouden we moeite doen zelf het wiel uit te vinden wanneer anderen dat al lang gedaan hebben of daartoe veel beter zijn uitgerust? Ook al is dat in veel gevallen een voor de hand liggende houding, voor het tot stand brengen van leerprocessen in organisaties is het funest. Want kennis is door die houding een gebruiksartikel geworden dat je aanschaft wanneer je het nodig hebt, in plaats van de focus van continue eigen inspanningen. En terwijl er enerzijds een enorme behoefte aan kennis is ontstaan in onze samenleving, blijft anderzijds het eigen vermogen van individuen en organisaties om in die kennis te voorzien grotendeels onaangesproken. De groei van kennis heeft, paradoxaal genoeg, ons vermogen om zelf te leren ondermijnd.<sup>19</sup>

Dit is in mijn ogen een van de kernproblemen van leerprocessen in organisaties, omdat namelijk een aantal problemen helemaal niet kán worden opgelost door kennis van buitenaf aan te dragen, maar alleen door kennis van binnenuit te genereren. Dat zijn precies de problemen waar het bij 'teamlarning', visievorming of leren te leren om draait. Drie van die problemen, of probleemcomplexen, zal ik hier kort aanstippen.

Neem bijvoorbeeld de volgende vragen, op het gebied van wat Senge 'persoonlijk meesterschap' noemt: Wat zijn mijn talenten? Wat is de juiste manier om ze te benutten? Deskundigen kunnen daar van alles over zeggen, maar uiteindelijk kan ieder alleen zelf deze vragen

beantwoorden. En zulke vragen zijn er ook legio op zakelijk en organisatorisch terrein: Welke beleidsdoelen moeten wij ons stellen? Hoe willen we met onze mensen omgaan? Hoe kun je het beste junior-stafleden begeleiden? Hoe moeten we een conflict oplossen? Wat is voor ons nu de beste organisatiestructuur? Enzovoort. Weliswaar is het bij sommige van deze problemen wel mogelijk kennis van buitenaf aan te dragen. Maar het is niet voldoende om het probleem er mee op te lossen. Daarvoor moet zulke externe, meestal theoretische kennis worden toegepast op ons concrete praktijkgeval. En hoe dat moet kan weer alleen door eigen reflectie en eigen onderzoek worden bepaald. Dat is het bekende probleem van de verhouding tussen theorie en praktijk. Om de hier ontbrekende kennis te kunnen aanvullen is, naast ervaring, alleen grondig nadenken, een beargumenteerd afwegen en een gezamenlijk onderzoek toereikend. Dialectiek is daarvoor het onvermijdelijke instrument. Hoe zou er anders ooit een consensus tussen verschillende betrokkenen kunnen ontstaan? (Dit punt wordt uitvoeriger onderzocht in hoofdstuk 6.)

Een ander probleem dat niet door kennis van buitenaf kan worden opgelost is dat de kennis die we denken te hebben vaak niet werkzaam is. Een eenvoudig voorbeeld kan dat verduidelijken. Ik heb jarenlang gerookt, wetende dat het slecht voor me was. Deze kennis, dat roken slecht is, had lange tijd geen enkel effect op mijn gedrag. Tot ik op zeker moment er zo grondig van overtuigd raakte dat ik het beter niet kon doen, dat het me ook geen moeite kostte ermee op te houden. Pas toen werd mijn kennis effectief. Dit is een veel voorkomend probleem: iemand zegt te weten wat goed is, maar handelt er niet naar. Hij beweert het een, maar doet het ander. Weet hij dan werkelijk wel wat hij zegt te weten?<sup>20</sup>

Dit probleem hangt nauw samen met het hierboven gesignaleerde verschijnsel dat wij kennis zijn gaan beschouwen als iets externs, een geheel van vrijblijvende ideeën of in boeken opgeslagen wetenswaardigheden, in plaats van als een conceptuele structuur die nauw verweven is met ons eigen handelen, onze houding, onze hele persoonlijkheid. Wij zijn gewend geraakt wat iemand weet te beschouwen als losstaand van wie of wat hij is. Daarom is het geen wonder dat veel van onze kennis onwerkzaam is. Zij zit immers alleen in ons hoofd, zij is niet geïntegreerd in ons handelen. Pas door dit schijnweten te ontmaskeren en te scheiden van wat wij werkelijk weten, ontstaat de mogelijkheid dat onze kennis werkelijk effectief wordt. Maar dat is iets wat een ander niet voor ons kan doen, het kan alleen door onszelf gedaan worden. Daarvoor moeten we zelf nadenken, zelf

argumenten afwegen, zelf onze eigen kennis onderzoeken, ook als groep. Ook hiervoor is dialectiek onontbeerlijk.<sup>21</sup>

Een aansluitend probleem dat niet door kennis van buitenaf kan worden opgelost is het probleem dat onze bestaande denkbeelden allerlei fouten, tegenspraken, misvormingen en andere onjuistheden bevatten. Wij zijn allemaal gevangen in onze eigen constructies van de werkelijkheid, in mentale modellen, subjectieve theorieën of hoe je ze ook noemt. Dat zijn geen getrouwe weergaven van de werkelijkheid. Integendeel, er kan van alles mee mis zijn, veel meer dan de overhaaste generalisaties of de vervormende emoties waar Senge op wijst.<sup>22</sup> Een bekende indeling van zulke fouten is afkomstig van de Engelse filosoof en medegrondlegger van de moderne wetenschap, Francis Bacon (1561-1626). Hij onderscheidde vier categorieën van fouten, ‘idolen’ of drogbeelden genaamd, namelijk drogbeelden die samenhangen met onze persoonlijke ontwikkeling, met de taal, met gangbare ideologieën en met mens-zijn als zodanig.<sup>23</sup>

### **De idolenleer van Francis Bacon**

De eerste groep idolen noemde Bacon ‘Idola tribus’, drogbeelden van de stam, ofwel drogbeelden die inherent zijn aan het mens-zijn. Daaronder vallen ondermeer fouten die te wijten zijn aan:

- het zoeken van bewijzen voor een vooropgezette mening zonder acht te slaan op weerleggingen (bijvoorbeeld, als je denkt dat mensen slecht zijn zie je overal bewijzen voor je stelling en geen enkel voorbeeld van iemand die goed is);
- het generaliseren op basis van slechts één of enkele gevallen (‘BMW-rijders rijden altijd te hard’);
- onnauwkeurig waarnemen (draagt Pieterse nu een bril of niet?);
- invloed van de wil en de hartstochten op het verstand (‘liefde maakt blind’).

Iedereen heeft de neiging deze fouten te maken, zij zijn heel moeilijk te vermijden, zij zijn als het ware ingebakken in onze levensvorm.

De tweede groep noemde Bacon ‘Idola specus’, drogbeelden van de grot. Daarmee refereert hij aan de grotmythe van Plato, waar de situatie van de mens wordt vergeleken met die van grotbewoners, die vastgebonden zitten in een duister hol. Zij kunnen niet omkijken en hebben altijd in die situatie verkeerd. Achter hen is een vuur, en voor dat vuur worden voorwerpen heen en weer gedragen. Dat werpt schaduwen op de muur vóór de vastgebondenen. Aangezien dezen niet beter weten, beschouwen zij de schaduwen als de dingen zelf. Pas wanneer iemand zich los weet te maken en naar boven kruipt, leert hij zien dat hij altijd naar schaduwen

heeft gekeken en dat de echte werkelijkheid heel anders is dan hij altijd gedacht heeft. Dan ziet hij ook het vuur, en als hij nog verder gaat uiteindelijk het daglicht en de zon. Pas dan komt hij in contact met de echte werkelijkheid.

Naargelang iemand gevorderd is op deze ontwikkelingsweg, dat wil zeggen naargelang iemands geestelijke constitutie, zijn opvoeding en aanleg, zijn omstandigheden en zijn ontwikkelingsfase, heeft hij eigen, kenmerkende drogbeelden. Dat kunnen er talloze zijn. Zij zijn het gevolg van de neiging om alles te zien in het licht van een speciaal particulier standpunt, bijvoorbeeld:

- hoop en verwachting als je jong bent versus berusting en gelatenheid als je oud bent (levensfases);
- een sanguinisch versus een melancholisch perspectief (temperament);
- je meer thuis voelen in een arbeiders- of in een 'upper class'-milieu (afkomst);
- gerichtheid op het verwerven van economisch of juist van cultureel 'kapitaal' (machtstype); etc.

Bacon geeft als vuistregel voor deze fouten: beschouw alles wat je speciale voorkeur heeft met een speciale argwaan.

De derde groep, 'Idola fori', zijn de drogbeelden van de markt. Dit zijn drogbeelden die ontstaan door het maatschappelijk verkeer tussen mensen, en met name door de taal, zoals wanneer je je laat inpakken door de welsprekendheid van de marktkoopman. Enkele voorbeelden:

- het beschouwen van louter abstracties als werkelijkheden (neem de uitspraak: 'Deze man heeft veel energie'. De grammaticale vorm van de uitspraak suggereert dat 'energie' een afzonderlijke substantie is die je kunt 'hebben'. Anders gezegd, wanneer iets een naam heeft gekregen, wordt makkelijk verondersteld dat deze ook verwijst naar iets werkelijk bestaands);
- verwarring van waarneming (Jansen is te laat), interpretatie (Jansen is altijd te laat) en evaluatie (Jansen deugt niet);
- kleuring van feiten door connotaties van woorden: ik ben spaarzaam, jij bent zuinig, hij is schraperig, zij is gierig. Hetzelfde fenomeen kan heel verschillende gevoelsladingen krijgen toebedeeld.

Tenslotte de 'Idola theatri', drogbeelden van het theater. Dit zijn de overgeleverde geloofssystemen en ingewortelde leerstellingen, die je in de vorm van verhalen of verwijzingen talloze keren hebt horen 'opvoeren', en die je daardoor gelooft zonder ze ooit echt te hebben onderzocht. Te denken valt aan drogbeelden variërend van:

- simpele ideeën, zoals: 'als je rijk bent ben je beter af'; tot

- ideeëncomplexen, zoals: ‘de jeugd moet zo lang mogelijk naar school’; of
- hele ideologieën: liberalisme, progressivisme, etc.

Voor al deze drogbeelden geldt dat zij niet kunnen worden weggenomen door kennis van buitenaf aan te dragen, hoe wetenschappelijk verantwoord die kennis ook moge zijn. Want zulke externe kennis wordt niet zomaar geïntegreerd in de eigen cognitieve structuur en in het eigen handelen. En zolang dat niet het geval is kan hij onze drogbeelden niet opheffen. Alleen door een nauwkeurig onderzoek van de eigen, geïntegreerde kennis, en dus van het eigen handelen, is het mogelijk drogbeelden op het spoor te komen en te overwinnen, en aldus werkelijke kennis van binnenuit te genereren. En dat geldt niet alleen voor individuen, het geldt ook voor groepen.

Dit is precies wat Socrates beoogde: zelfstandig kennis verwerven, door werkelijke kennis te scheiden van bestaande schijnkennis. Dialectiek, de kunst van de dialoog zoals Socrates die 2500 jaar geleden beoefende, is daarom ook nu nog van cruciaal belang voor leerprocessen in organisaties. Zonder vaardigheid daarin blijven de belangrijkste vragen, hogere-ordevragen, buiten beschouwing en komt er van disciplines als gemeenschappelijke visievorming en ‘teamlearning’ niet veel terecht. Laten we gaan kijken hoe Socrates' aanpak er in de praktijk, op de hedendaagse markt, uit ziet.

---

#### Noten hoofdstuk 1

<sup>1</sup> Senge 1990, p. 10.

<sup>2</sup> Swieringa en Wierdsma 1990. Nonaka & Takeuchi 1995. De eersten noemen ondermeer de volgende kenmerken: In een lerende organisatie zijn leerprocessen probleemgericht, gekoppeld aan het werk, en cyclisch van aard (afwisseling van denken en doen). Er wordt niet alleen individueel geleerd, de nadruk ligt op het leren met elkaar, in teamverband. Het leren is bovendien bewust, dat wil zeggen methodisch. Als belangrijkste methode beschouwen de auteurs het elkaar toestaan vragen te stellen, dóór te vragen en te streven naar consensus over de oplossing van een concrete problematiek. Daarnaast is het leren veelzijdig, het speelt zich af op verschillende niveaus (regels, inzichten en principes). Tenslotte is het leren in een lerende organisatie gericht op meta-leren, dat wil zeggen op het leren leren. Swieringa en Wierdsma 1990, H. 9.

<sup>3</sup> Ib. p. 14.

<sup>4</sup> Senge 1990, p. 188, 191. Swieringa en Wierdsma 1990, p. 17, 101. Nonaka, Takeuchi 1995, passim, vooral 11, 85. Zie ook Schein 1994, Verhoeven 1993, Bohm 1990.

<sup>5</sup> Senge 1990, p. 240-241. Discussie heeft dezelfde stam als percussie en het engelse 'concussion' (hersenschudding). De letterlijke betekenis van dialoog is, anders dan Senge en Bohm beweren, een gesprek (logos) tussen twee (dia) personen of rollen: een vragensteller en een antwoordgever. Zie Hall 1967. Guthrie zegt, in navolging van Xenophon, dat Socrates het Griekse woord voor dialoog (dialegesthai) gebruikte in de betekenis van: gezamenlijk overleg tussen verschillende mensen met als doel het vinden van een definitie. Voor Socrates gold dat 'filosofie uit niets anders bestond dan dit idee van een gezamenlijk onderzoek, een opvatting over het doel van een gesprek die haaks stond op de sofistieke opvatting van een gesprek als een strijd, bedoeld om een tegenstander te overwinnen.' Guthrie 1971, 120.

<sup>6</sup> Senge 1990, p. 234-235.

---

<sup>7</sup> Senge 1990, p. 242.

<sup>8</sup> Ib. p. 243 vv.

<sup>9</sup> Ib. p. 191 vv.

<sup>10</sup> Senge 1994, 357 e.v.

<sup>11</sup> Het onderscheid tussen eerste- en tweede-ordevragen is op allerlei plekken te vinden, bijvoorbeeld in het werk van Kolb 1975, 1984, van Hiele 1973, 1986, Watzlawick 1967, Piaget en Kohlberg (in Crain 1992), maar ook in de vergelijking van de lijn van Plato, *Politeia* VI, 509-511.

<sup>12</sup> Vgl. Fogelin 1985.

<sup>13</sup> Aristoteles definieert retorica als het vermogen in elke zaak de beschikbare overtuigingsmiddelen te ontdekken. Retorica is dus de kunst van het overtuigen. Deze vormt, in de terminologie van Senge, de kern van het voeren van een discussie. De kern van een dialoog is daarentegen het opschorten van overtuigingspogingen zodat er ruimte ontstaat voor gezamenlijk onderzoek. Vgl. noot 5.

<sup>14</sup> Zie voor een beschrijving van deze ontwikkeling op het gebied van dialectiek Jonsen en Toulmin 1988, met name H. 15 vv.; op het gebied van de retorica IJsseling 1982; op het gebied van de natuurwetenschappen Dijksterhuis 1950. Ik neem hier slechts enkele andere verwijzingen op: Toulmin 1958, Simons 1990, Collins 1977, Collins en Stevens 1983, Cannon and Weinstein 1989, Perelman 1979, Hoogaert 1996, Van Eemeren en Grootendorst, 1992, 1995.

<sup>15</sup> Zie Hall 1967. Robinson 1941. Nettleship 1935. Ryle 1966. Seeskin 1987. Plato, *De Staat*, 531-540. Aristoteles, *Topica*, *Rhetorica*. Perelman 1979, H.1. Van Eemeren, Grootendorst, Kruijer 1986, H. 2.1. Guépin 1982, H.1. IJsseling 1982. Leeman/Braet 1987. Farrell 1993.

<sup>16</sup> Zie Nelson 1970, 1994, Heckmann 1993, Horster en Krohn 1983, Krohn 1989, Schröder 1979. Loska 1995.

<sup>17</sup> Ib. p. 106. Zie ook p. 71. Zie ook Verhoeven 1993, 1997.

<sup>18</sup> Vgl. mijn inleiding bij Nelson 1994, p. 19-20 en de daar opgenomen verwijzingen.

<sup>19</sup> Deze stelling lijkt te worden tegengesproken door de grote hoeveelheid onderwijsinstellingen in onze samenleving en de enorme bedragen die er aan onderwijs en opleiding worden uitgegeven. Maar dat is volgens sommigen slechts een schijnargument. Een radicale analyse van deze ontwikkeling is te vinden in Illich 1970. Onderwijs maakt, in de visie van Illich, leerlingen en studenten in zekere zin juist onwetend, onzeker en afhankelijk. Het bereikt dus het omgekeerde van wat het beoogt. Oorzaak daarvan is het zogenaamde verborgen curriculum. Dat houdt het volgende in. Ogenscheinlijk draait het in de school om de leerinhouden, het curriculum. Maar er is in de school ook een verborgen curriculum, dat veel belangrijker en invloedrijker is omdat het als vanzelfsprekend geldt. Enkele elementen daarvan zijn: Een leerling moet, om hogerop te komen in de samenleving, eraan wennen dat hij wat waardevol is altijd van buitenaf krijgt aangereikt, dat het niet uit hemzelf kan komen. Dat veronderstelt aan de ene kant deskundigen, een professionele elite, nl. docenten, aan de andere kant ook passiviteit en consumentisme van de leerlingen. Het veronderstelt bovendien dat alles wat waardevol is de vorm heeft van een pakket leerstof, dat kan worden overgedragen. Deskundigen organiseren zich in instituties om hun eigen status en macht veilig te stellen en anderen afhankelijk te maken. Dat is niet alleen in onderwijsinstellingen het geval, maar ook in ziekenhuizen, inrichtingen, politieke adviesraden en organisaties. Zulke instituties reduceren mensen tot een te manipuleren object, zij zijn erop gericht het eigen handelen van mensen in te perken, te sturen of geheel te vervangen. Daarmee wordt het eigen initiatief van mensen op die gebieden gediskwalificeerd als primitief en onwetend. In Illich' termen: conviviale relaties, die dienstbaar zijn aan persoonlijke en sociale activiteiten, worden vervangen door manipulatieve relaties, waarin iemand tot een passieve consument wordt gemaakt. Leren, zegt Illich, 'is die menselijke activiteit die het minst behoefte heeft aan manipulatie door anderen. De meeste kennis en vaardigheden zijn niet het resultaat van onderricht, maar veeleer het resultaat van een onbelemmerde participatie in een zinvolle omgeving.' De overeenkomsten tussen deze visie, die van theoretici van de lerende organisatie en de opvattingen van Socrates over leren zijn opvallend. In minder radicale vorm vindt men de principes van Illich terug bij veel reformpedagogen en onderwijskundigen. Zie bijvoorbeeld Bruner 1962, 1966; Dewey 1938; Freire 1972.

<sup>20</sup> Het probleem komt al uitvoerig aan de orde in het werk van Plato. Socrates heeft altijd volgehouden dat kennis gelijk staat aan handelen, dat als je iets werkelijk weet, je je er ook naar gedraagt. Een van zijn belangrijkste gespreksstrategieën is daarom iemand tot het inzicht te brengen dat hij niet werkelijk weet wat hij zegt te weten. Dat is nodig omdat de valse overtuiging dat je iets al weet het voornaamste obstakel is om iets nieuws te kunnen leren. Pas wanneer iemand heeft ingezien dat hij de kennis die hij pretendeert te hebben in feite niet bezit wordt hij gemotiveerd om er werkelijk naar op zoek te gaan.

<sup>21</sup> Zie voor een bespreking van dit probleem Walsh 1980; Gould 1955. Instructief is voor dit punt ook Ryle's onderscheid tussen 'knowing how' en 'knowing that', zie zijn 1949 en 1970. Plato beschouwde overigens, anders dan Socrates, gedrag als niet alleen afhankelijk van kennis, maar ook van



---

gewoontevorming. Kennis is dan alleen een noodzakelijke voorwaarde, geen voldoende voorwaarde voor verandering. Om gedrag te kunnen veranderen moet er niet alleen kennis zijn, maar er moet ook een impuls van buitenaf bij komen, gevolgd door het opbouwen van een gewoonte.

<sup>22</sup> Senge 1990, H. 10.

<sup>23</sup> Zie Cranston 1967, en de daar genoemde literatuur.