

Hoofdstuk 1

Scholing en vrije ruimte

Het begrip ‘scholing’. Woorden en verantwoord

De filosofische wijze van werken die we in dit boek zullen bespreken duiden we aan met het woord ‘scholing’. ‘Scholing’ komt van het Griekse ‘*scholè*’, dat ‘vrije ruimte’ betekent. Een school is oorspronkelijk een vrije ruimte, een vrijplaats om na te denken, samen met anderen, over hoe de wereld in elkaar zit, wat ons en anderen te doen staat, wat ‘het goede leven’ inhoudt. Een school is een plek waar we voor even bevrijd zijn van de taak om de kost verdienen, voor onze naasten te zorgen of met andere belangen in de weer te zijn. Scholing is het gebruik maken van deze vrije ruimte, om te onderzoeken welke ideeën richtinggevend zijn voor onze praktijk, waar het ons ook weer om begonnen was, wat de betekenis is van de woorden of begrippen die ons handelen leiden. Het is een onderzoek dat erop gericht is onze praktijk naar een hoger niveau te tillen. Het is een gezamenlijk onderzoek, omdat wij onze woorden en ideeën het beste kunnen ‘scherpen’ aan die van anderen. En door het onderzoek ontwikkelen we een onderzoeksgemeenschap waarin iedere deelnemer een eigen visie kan vormen, een persoonlijk beeld van uitstekend handelen. Tevens scheppen we daardoor de mogelijkheid een gemeenschappelijke visie te creëren.

Wat direct opvalt in deze eerste omschrijving van scholing is de centrale rol van woorden en taal. Mensen zijn taalgebruikers, ‘woordelijke wezens’. Scholing draait om het onderzoek van woorden, de ontwikkeling van taal. Een dialoog voeren, een debat houden, een betoog afsteken, een visie op papier zetten, gezamenlijk een tekst bestuderen, het zijn allemaal talige inspanningen. Zij zijn stuk voor stuk gericht op de vraag hoe wij onze woorden gebruiken.

Binnen dat brede gebied van woorden en taalgebruik is de scholing waar we het hier over hebben specifiek gericht op verantwoord, op het geven van rekenschap. Wij zijn niet enkel ‘woordelijke wezens’, maar bovendien ‘verantwoordelijke wezens’. De woorden die ons ter beschikking staan stellen ons in staat verantwoording af te leggen over wat wij doen. Scholing is erop gericht te leren die verantwoording af te leggen. Daar is ruimte voor nodig, om op zoek te gaan naar de ideeën en redeneringen die ten grondslag liggen aan het professionele handelen van onszelf en anderen. Er is ruimte nodig om na te denken over de woorden die we gebruiken om onze acties te rechtvaardigen, tegenover praktijkgenoten en tegenover onszelf. Er is ruimte nodig om te onderzoeken wat de denkpatronen zijn, de onderliggende waarden, de dominante beelden die onze waarneming kleuren en ons doen en laten sturen. Bovendien hebben we, om deze boven tafel te krijgen, werkvormen en methodes nodig die ons helpen zorgvuldig de woorden te kiezen waarmee we ons verantwoord over ons professionele handelen. Die werkvormen en methodes waren vanouds gebundeld in de drie klassieke taalvakken: dialectica, de kunst van het voeren van dialogen; retorica, de kunst van het overtuigend spreken; grammatica, de kunst van het schrijven met zeggingskracht.

Onderzoek en kritische toetsing van onze woorden en redeneringen kan het beste plaatsvinden in samenspraak met anderen, met name vakgenoten of collega’s uit dezelfde praktijk. Want de woorden die we gebruiken hebben we opgepikt in de gemeenschap waarin we leven en werken. Daarvoor zijn we afhankelijk van anderen: er bestaat geen taal los van andere mensen. Al werkend en levend binnen een

beroepsgemeenschap krijgen die woorden in de loop der jaren voor ons een echte, authentieke betekenis. Neem het woord ‘verantwoordelijkheid’. Je kent al snel de omschrijving van dat woord: de last op je nemen om een bepaalde taak zelfstandig uit te voeren. Maar pas door het jarenlang uitoefenen van verantwoordelijkheid krijg je oog voor de uiteenlopende facetten die hierbij een rol spelen. Binnen een gemeenschappelijke taal en praktijk krijgt je eigen visie op het vak haar definitieve gestalte. Het onderzoek van betekenissen kan daarom het beste gezamenlijk plaats vinden: met anderen de tijd nemen om in een vrij en ongestoord gesprek te achterhalen waar het in je vak of in een kwestie om draait. Cruciaal daarin is de vaardigheid om onze eigen ideeën en oordelen op te schorten en ons open te stellen voor de denkkaders en de betekenissen van anderen. Dat is ook de beste manier om ons denken te ontwikkelen en krachtig te maken. Hoe paradoxaal het ook klinkt: je zult goed moeten kunnen luisteren om zelf goed te kunnen spreken. De ervaringen en inzichten van anderen helpen je om je eigen blik te scherpen.

Dat besef opent ons de ogen voor het belang van een ‘publieke ruimte’, de ruimte waarin ieder mag en moet spreken om duidelijk te krijgen waar het in een groep of gemeenschap om draait. In de vrije ruimte van scholing hoeden en ontwikkelen we tevens de publieke ruimte, zowel door het aanleren van eenvoudige gezamenlijke disciplines, zoals ieder aan het woord laten, als door meer complexe, bijvoorbeeld samen denken als groep. Dit samen denken is alleen mogelijk als we vermoeden dat we een gemeenschappelijk belang hebben: het verstaan van ons vak, bijdragen aan een gezamenlijke praktijk, streven naar een gemeenschappelijk doel. We menen vaak eenzelfde vak uit te oefenen, eenzelfde praktijk te delen, eenzelfde doel na te streven. Maar wat houden zij eigenlijk in? En hoe weten we zeker dat we ze goed invullen? Door gezamenlijk na te denken over die vragen krijgen we niet alleen ieders individuele opvattingen boven tafel, maar ontwikkelen we ook als groep een gedeelde visie op wat wij (momenteel) van belang vinden.

Stilstaan en beginnen

Scholing vindt idealiter plaats binnen een werkkring. Daar spelen weliswaar allerlei belangen een rol. Druk van buiten (opgelegde resultaten, concurrentie) en van binnen (persoonlijke belangen, interpersoonlijke fricties) beperken de ruimte en vrijheid voor het onderzoek. Toch is het beter die druk niet uit te schakelen door scholing los te maken van het werk, want druk vormt een onderdeel van de beroepsuitoefening. Vaak is juist druk – door veranderingen in de omgeving, wijzigingen in de bemensing, meningsverschillen - de aanleiding dat een onderzoek naar de betekenis van bepaalde begrippen of de legitimiteit van bepaalde ideeën noodzakelijk wordt. Maar met die druk moet wel deugdelijk worden omgegaan. Dat vergt enige geestelijke afstand. En het vergt dat de betrokkenen inzien dat het belang van zo’n onderzoek naar betekenissen en ideeën de overige acute belangen naar de achtergrond kan dringen. Wij zullen bereid moeten zijn daar tijd en aandacht aan te besteden, ons ervoor vrij te maken. Alleen dan kan er een vrije ruimte ontstaan. Maar hebben we die ruimte eenmaal gecreëerd, dan is het van groot belang deze ruimte ook werkelijk ‘vrij’ te houden door het ‘werk’ (in de vorm van ‘problemen oplossen’, ‘beleid formuleren’ of ‘advies uitbrengen’) buiten te sluiten tot we de betreffende ideeën en begrippen voldoende onderzocht hebben. Het is een kunst de vrije ruimte te behoeden en haar niet te snel prijs te geven aan de druk van alledag.

Terughoudendheid om de vrije ruimte prijs te geven ontstaat uit het besef dat zij een waarde op zich heeft. Om je vak te verstaan moet je tussen het hollen door regelmatig stilstaan. Bij dingen stilstaan betekent de klok even stil zetten: een ‘time-out’ nemen. Dat gebeurt soms letterlijk – tijdens een vakbondsonderhandeling bij de Nederlandse Spoorwegen werd de klok in de vergaderruimte stilgezet werd - om ruimte voor overleg te creëren. Dat vermogen om de klok stil te zetten is een specifiek menselijk vermogen. Wij zijn wezens die tijd ervaren. Wij zijn in staat om de tijd stil te zetten. Door dat te doen onttrekken we ons - even - aan de onverbidelijke wijzers van de klok. Daardoor vallen we niet meer samen met de loop der gebeurtenissen (‘werken, werken, werken’). Dat biedt ons de mogelijkheid om na te denken, ons te verstaan met de situatie en met onszelf. Dat klinkt misschien aantrekkelijk, maar is het vaak niet. Het is veel aangenamer op te gaan in een groter, vanzelfsprekend geheel (bedrijfsdoelstellingen, loopbaan, kennissenkring etc.). De aantrekkingskracht van dat grotere, vanzelfsprekende geheel trekt ons voortdurend uit de vrije ruimte. Er is altijd wel een reden te bedenken om niet stil te staan, om vast te beginnen met lopen. Natuurlijk kunnen we niet voortdurend stilstaan, dan komt ons *overleven* in gedrang. Maar op de juiste momenten stilstaan komt de *kwaliteit van leven* ten goede.

Vrije ruimte is niet alleen een kwestie van stilstaan, maar ook van beginnen. Aangezien wij mensen besef hebben van ‘tijd’, weten we dat iets begint en ophoudt, dat gebeurtenissen een aanvang hebben en een einde. Daardoor kunnen we ons handelen leren zien als een ‘begin’, als iets waar we uit vrije keuze aan beginnen in plaats van dat we het opgelegd krijgen of uit puur automatisme doen. Wij kunnen leren handelen als ‘beginners’, als degenen die iets initiëren, op gang brengen, in beweging zetten. Het is daardoor dat we onszelf verantwoordelijk gaan voelen, dat we burgers worden en leiderschap ontwikkelen. Handelen als beginners kan ons weliswaar ook een overvolle agenda bezorgen. Soms beginnen we aan zoveel dingen tegelijk en voelen ons voor zoveel dingen verantwoordelijk dat het de vraag is of het nog wel verantwoord is. Daar zullen we de juiste maat moeten zien te vinden. Dat vereist weer stilstaan, afstand nemen, reflectie, kortom, ruimte om na te gaan waar het ons ook weer om begonnen was. Ook dat is een vorm van rekenschap geven.

Kun je in de hectiek van alledag de vrije ruimte creëren die nodig is voor dit soort reflectie? Hebben we daar de tijd voor? Is het wel mogelijk in de dagelijkse snelheid stil te gaan staan en na te gaan waar het ook weer om begonnen was, wat we wilden beginnen? Hoe zou zulke reflectie er concreet uit moeten zien? Wat gebeurt er precies in zo’n gesprek, waar moet je op letten, welke valkuilen moet je vermijden, kortom, hoe doe je het? We zullen in de navolgende hoofdstukken een aantal technieken uit de disciplines van het Trivium beschrijven. Maar eerst geven we in dit hoofdstuk een algemene schets van de inhoud, het belang en de achtergrond van deze technieken. We beginnen met een eenvoudige casus uit de praktijk, een Management Team in gesprek. We beschrijven wat er feitelijk gebeurde in de casus en verbinden daar vervolgens een aantal filosofische en praktische analyses aan.

Casus: een Management Team in gesprek

Enige tijd geleden kregen wij het verzoek een dialoogtraining te geven aan het Management Team van een financiële instelling. ‘Niet dat het niet goed gaat’, zo motiveerde de directeur zijn verzoek, ‘maar het kan altijd beter’. Het moest toch mogelijk zijn, meende hij, om minder vruchteloze discussies met elkaar te voeren, en

meer constructieve gesprekken, meer dialogen. Wij spraken af om twee dagen op de hei met zijn MT te werken.

De eerste dag begonnen we met een reguliere MT-vergadering, om een beeld te krijgen van hoe de vijf MT-leden met elkaar omgingen. Om de vijftien minuten legden we de vergadering stil en lieten ieder van hen opschrijven wat hen beviel en wat niet. Na enkele rondes bespraken we de resultaten. Nee, het ging niet slecht. De sfeer was goed, ieder was betrokken, ze deden zichtbaar hun best om efficiënt te werken. Maar toch, goed ging het inderdaad ook niet. De agenda was te vol. Een aantal punten hadden de MT-leden in het geheel niet voorbereid. Geen wonder, zij hadden de agenda ook pas vlak voor de vergadering onder ogen gekregen. Vaak zat er een grote gehaastheid in hun spreken, vooral als ze bleven steken in een punt. En naarmate de vergadering vorderde sloop er een onmiskenbare frustratie in de toon, de gebaren, de houding van de deelnemers. Hoe kwam dat?, vroegen we ons af. Wat was er mis met hun stijl van praten?

‘s Middags deden we een feedbackoefening. Dat maakte de sfeer lossier en persoonlijker. Daarna voerden we enkele debatten, om het contrast met de dialooghouding beter in beeld te krijgen en een aantal debatvaardigheden te trainen. Al deze oefeningen deden ze zonder moeite en met veel plezier. Daardoor werd de vraag wat er schortte aan hun samenwerking alleen maar intrigerender. Pas aan het eind van de dag kregen we het helder. We zaten met zijn allen na te praten, peinzend en puzzelend, toen een van ons de vraag stelde: ‘Wat willen jullie eigenlijk met elkaar te maken hebben?’ Die vraag bleek midden in de roos te zijn, ze veroorzaakte een soort schokgolf. Niet dat ze rechtstreeks beantwoord werd – daar zijn zulke vragen niet voor. Maar zij leidde, naarmate we er langer over nadachten, tot een steeds scherper beeld van wat er gebeurde in de vergaderingen. Dat zag er, als je het uitvergrootte, ongeveer als volgt uit. De voorzitter brengt een punt van de agenda aan de orde. De anderen beschouwen het punt als een probleem dat zij moeten oplossen, een knoop die ze moeten doorhakken. Ieder denkt razendsnel na. Vervolgens legt een van hen een oplossing op tafel. Daarna legt een ander ook een oplossing op tafel, zonder veel aandacht te schenken aan het eerste voorstel. Dan voegt een derde er nog een oplossing aan toe. Na korte tijd liggen er verschillende oplossingen, argumenten, voorstellen naast elkaar zonder veel verbinding. Vervolgens ontstaat het idee dat dit punt te lang gaat duren. Er zijn immers nog zoveel andere punten. Hoe te voorkomen dat deze kwestie alle tijd opslokt? Daarop hakt de voorzitter een knoop door, inhoudelijk of procedureel. Waarna ieder achterblijft met het onbevredigde gevoel dat zijn eigen inbreng niet veel bijgedragen heeft. Bij het volgende punt gebeurt hetzelfde. Een sluipende frustratie bouwt zich op gedurende de vergadering. Dit zou de plek moeten zijn waar alle lijnen uit de organisatie verbonden worden. Maar wat is dat voor samenhang die voelt als los zand? En naarmate de frustratie groter wordt, wordt ook de neiging zich te verschuilen achter de eigen rol of functie sterker. Daardoor wordt de MT-vergadering nog meer tot een formele beslismachine, en wel één die in toenemende mate hort en hapert. Dat zij niet vastloopt lijkt op het eerste gezicht alleen te komen door de smeerolie van de onderlinge welwillendheid. Maar wie beter kijkt ziet dat juist die zogenaamde welwillendheid het haperen veroorzaakt: zij verhindert dat de MT-leden echt iets met elkaar te maken krijgen, echt op elkaar ingaan.

Dit inzicht was het omslagpunt in de training. De volgende dag deden we een aantal dialoogoefeningen. Uitgangspunt van een dialoog is (overigens net als van een goed

gevoerd debat) dat je daadwerkelijk iets met elkaar te maken wilt hebben, dat je het contact aangaat in plaats van je te verschuilen, dat je ingaat op wat iemand zegt en probeert te begrijpen waarom hij dat zegt, dat je niet alleen luistert naar de woorden die iemand zegt maar ook naar zijn intenties of drijfveren. Dat vereist dat je ruimte creëert. Er is ruimte nodig om iets met een ander te maken te kunnen hebben, ruimte om een kwestie te verkennen in plaats van haar onmiddellijk te willen oplossen, ruimte om een persoon te verkennen in plaats van het direct met hem eens of oneens te zijn, ruimte om jezelf, je eigen denken en voelen te verkennen in plaats van onmiddellijk een oordeel klaar te hebben. In de praktijk is dat vaak eerst en vooral een kwestie van tijd maken, tijd om een onderwerp te bespreken en elkaar's gedachten erover te onderzoeken. Pas dan kun je ook als persoon in contact komen. Dit is wat de Grieken 'scholè' noemden: vrije ruimte, vrije tijd, een tijd zonder verplichtingen. Om een dialoog tot stand te kunnen brengen moet je in staat zijn deze vrije ruimte te creëren.

We zullen het begrip 'vrije ruimte' hieronder veel preciezer analyseren. Maar nu al kunnen we enkele van de grootste obstakels voor een dialoog ontwaren. Wij hebben in ons werk meestal weinig tijd en we zijn meestal zeer doelgericht, resultaatgericht. Voor een dialoog heb je juist het omgekeerde nodig: een zekere onafhankelijkheid van resultaten of doelen en genoeg tijd en vrije ruimte. Is dat in de praktijk van het werk wel te realiseren? Is het mogelijk in de dagelijkse drukte, waar van alles en nog wat om onze aandacht schreeuwt, de rust en kalmte tot stand te brengen die nodig is voor reflectie en persoonlijke aandacht? Kun je van een Management Team verwachten dat ze, wanneer ze op een kwestie stoten die enige fundamentele analyse behoeft, de agenda laten voor wat hij is en tijd inruimen voor een onderzoeksgesprek, een dialoog? Zou er van het managen van de organisatie nog wel wat terecht komen als managers maar vrijuit gingen zitten filosoferen met elkaar?

Burgerschap en vrijheid

Laten we dit punt eens van de andere kant benaderen. Stel, we doen geen moeite zulke vrije ruimte te creëren. We nemen niet de tijd om werkelijk iets met elkaar te maken te krijgen. We laten reflectie en ideeënonderzoek over aan de mensen die niets beters te doen hebben. Wat dan? In ieder geval zullen we dan een aantal zaken die we meestal belangrijk vinden moeten ontberen. Allereerst contact, het gevoel iets met elkaar te maken te hebben, zoals in de casus. Maar goed, je zou kunnen repliceren dat je als MT-lid niet voor het contact bent ingehuurd. Vervolgens plezier, het elementaire genoegen dat voortkomt uit onderlinge betrokkenheid en een gevoel van gezamenlijkheid, van samen een klus klaren. En natuurlijk, ook daarvan kun je zeggen dat je er als manager niet voor bent ingehuurd. Maar contact en plezier zijn wel de basis van nieuwsgierigheid en vertrouwen, van het uitwisselen van ervaringen, van het ontwikkelen van nieuwe ideeën, van inspiratie en innovatie. Zij zijn de basis van gemeenschappelijke leerprocessen, van wat we tegenwoordig aanduiden als kennisdelen en kennisproductiviteit. Dat zijn zaken die managers allemaal wel willen, zowel voor zichzelf als voor hun medewerkers en voor de organisatie als geheel. Daar halen ze externe deskundigen voor binnen, daar laten ze opleidingsprogramma's voor ontwikkelen, daar kantelen ze hele organisaties voor. Maar zonder vrije ruimte komen al die dingen niet tot stand. En nog een paar andere zaken evenmin, zaken die van een wezenlijkere, fundamentele aard zijn en die in de managementliteratuur vaak buiten beschouwing worden gelaten. Laten we, om die in beeld te krijgen, teruggaan naar de tijd dat de dialoog werd uitgevonden, de vijfde en vierde eeuw voor Christus.

In die tijd waren de Grieken bezig een manier van samenleven te ontwerpen die niet meer alleen op macht en traditie gebaseerd was maar ook op gezag en overreding. Kunnen spreken over de publieke zaak, over politiek, de inrichting van de samenleving, de afweging van belangen, werd daardoor zo belangrijk dat er allerlei retorenscholen ontstonden. In die scholen kon je leren de juiste overtuigingsmiddelen in een kwestie te vinden en ze ook leren hanteren, in debatten, dialogen of betogen. Veel van de vrije burgers in de Griekse samenleving maakten daar gebruik van, niet alleen om zelf meer invloed te kunnen uitoefenen in de politiek of in de rechtszaal, maar ook omdat het een plicht was je als vrije burger met de publieke zaak te bemoeien. Wie zich alleen met zijn eigen zaken ('*to idion*') bezighield werd beschouwd als een onontwikkelde, iemand die niet echt mens was ('*idiotès*', waarvan ons woord idioot is afgeleid). Zo iemand verloor op de duur zijn burgerrechten. Alleen een burger kon een vrij mens zijn. Alleen iemand die zich met anderen, de groep, de samenleving als geheel bezig hield kon zijn bestemming als redelijk wezen verwirkelijken, zijn hoogste, meest menselijke kwaliteiten ontwikkelen. Daarvoor had je '*scholè*' nodig, vrije ruimte, vrije tijd.

Vrije ruimte was niet alleen het privilege van de vrije burgers, het was ook hun plicht. Het was de ruimte waar je een vrije burger werd. Het woord 'school', dat is afgeleid van '*scholè*', heeft dus in wezen een dubbele betekenis. Het duidt enerzijds een plek aan waar je vrij bent van verplichtingen, van de zorg voor je eigen of andermans belangen, en anderzijds een plek waar je je kunt ontwikkelen tot vrijheid, tot burgerschap, tot het redelijk wezen dat je in essentie bent. Scholing is met andere woorden zowel gebaseerd op vrijheid als gericht op vrijheid. Een school is, zoals we aan het begin zeiden, een plek waar je de vrijheid hebt om na te denken, omdat je voor het moment bevrijd bent van je taak om de kost verdienen, voor je naasten te zorgen of met andere privé belangen in de weer te zijn. Maar het is ook een plek waar je geacht wordt na te denken over wat jou en anderen te doen staat, waar het in je groep of gemeenschap op dat moment om begonnen is, wat 'het goede leven' en het gezamenlijk welzijn vereisen.

Je zou hier kunnen tegenwerpen dat het vinden van die vrijheid in de tijd van de Grieken ook niet zo moeilijk was. Zij hadden immers slaven om het werk te doen en vrouwen die het huishouden deden. Geen wonder dus dat zij vrije ruimte hadden en tijd om na te denken of gesprekken te voeren over allerlei kwesties. Maar ga eens na wat voor hulp en bijstand wij tegenwoordig hebben, als je alle apparaten, vervoersmiddelen, winkels, publieke diensten die wij tot onze beschikking hebben bij elkaar optelt. Iemand heeft eens onderzocht hoeveel slaven wij gemiddeld per huishouden hebben, in vergelijking met het vroegere Griekse, en kwam uit op het verbazingwekkende getal van 56. Als er iemand vrije ruimte zou moeten hebben zijn wij het wel.

Hoe essentieel de vrije ruimte in het klassieke denken was blijkt bijvoorbeeld uit de Romeinse pendant van het Griekse '*scholè*', namelijk '*otium*'. '*Otium*' is de grondslag van het woord '*negotium*', dat handel of werkzaamheid betekent, en dat is opgebouwd als de ontkenning ('*nec-otium*') van de vrije ruimte. Daaraan kun je aflezen dat de vrije ruimte werd beschouwd als de standaard, de norm, en de tijd dat je bezig was met het behartigen van je eigen belangen als afgeleide, als uitzondering op de norm.

'*Negotium*' was de tijd dat je geen vrije ruimte had, dat je niet rechtstreeks kon bezig zijn met de dingen die je tot een vrij mens maken.

Vrije ruimte is, als je het zo bekijkt, niet alleen van belang voor het eigen genoegen of het tot stand brengen van leerprocessen en kennisproductiviteit in een organisatie. Zij heeft een veel fundamenteeler belang. Zij is een noodzakelijke voorwaarde om burger te worden, volwaardig lid van een groep of samenleving. Zij is een vereiste om te leren nadenken over het algemene belang, om te leren medeverantwoordelijkheid te dragen. Zij is onmisbaar om jezelf te kunnen ontwikkelen tot je bestemming als redelijk menselijk wezen. Vrije ruimte is de basis van meesterschap, van de voortreffelijkheid, excellentie of 'deugd' waarover Socrates zijn gesprekspartners steeds weer ondervroeg.

Oorspronkelijk denken

Socrates, de aartsvader van de westerse filosofie, voerde zijn leven lang scholingsgesprekken, gesprekken waarin hij vrije ruimte creëerde en mensen aansprak op hun vermogen een vrij mens te zijn. Op de markt, in de sportschool (het gymnasium), bij vrienden thuis, overal prikkelde hij zijn gesprekspartners tot onderzoek van wat goed leven was, wat 'het goede leven' inhield, de '*eudaimonia*'. Nu waren er zoals gezegd in zijn tijd allerlei leraren die hun kennis aanboden aan wie daar maar behoefte aan had, vooral op het gebied van retorica. Deze toenmalige goeroes, 'sofisten' genaamd, beroemden zich, net als hun hedendaagse managementcollega's, op het grote praktische belang en de bruikbaarheid van hun kennis. Maar in veel van de gesprekken die Socrates met sofisten voerde toonde hij aan dat zij in werkelijkheid geen duidelijk idee hadden van wat het goede leven inhield, of wat het uiteindelijke doel was van de kennis die ze verkochten. Daardoor konden ze ook niet uitleggen wanneer hun lessen goed gebruikt werden en wanneer niet. Met scherpe ironie en snijdende logica legde hij bloot waar het bij de sofisten aan schortte: zij redeneerden alle kanten op afhankelijk van welk belang ze op enig moment wilden dienen. Het bereiken van het gewenste resultaat, namelijk anderen overtuigen van het eigen standpunt, woog voor hen zwaarder dan een onderzoek van wat voor resultaat eigenlijk wenselijk was, en waarom dan. Met andere woorden, de goeroes uit die tijd waren, net als tegenwoordig vaak, helemaal niet geïnteresseerd in vrije ruimte. Voor hen stond het behartigen van belangen voorop. Daarmee was de vrijheid van denken en spreken van meet af aan ingeperkt. Voor vrije ruimte is juist een zekere belangeloosheid vereist, een onbevangenheid en mentale vrijheid die voortkomen uit niet gebonden zijn aan specifieke verplichtingen. Dat geldt vandaag de dag nog net zo goed als toen.

Dat wil overigens niet zeggen dat belangen of verplichtingen geen rol spelen in een 'vrij' gesprek. Integendeel, vrije gesprekken gaan wel degelijk over belangen en verplichtingen. Het verschil is alleen dat we er niet aan vast zitten, dat we er vrij van kunnen staan. Dat is een subtiel maar cruciaal verschil. Neem het MT-gesprek van hierboven. Het probleem was daar dat de MT-leden aanvankelijk niet in staat waren los te komen van hun belangen, en dus niet in staat waren een vrije ruimte te creëren. Ze konden alleen maar spreken vanuit een houding van doelgerichtheid, het nastreven van gewenste resultaten, het bepalen van noodzakelijke acties, kortom een houding van directe belangenbehartiging. Doordat ze zo vast zaten aan die belangen probeerden ze elkaar steeds weer te overtuigen van hun eigen standpunt, hun eigen beeld van wat het gemeenschappelijke belang was. Pas toen ze ontdekten dat ze daar

steeds meer in vastliepen, dat ze ondanks al hun kennis van zaken, hun doelgerichtheid en al hun sociale vaardigheden, een steeds slechter lopende vergadermachine vormden, ontstond er ruimte voor een heel andere manier van spreken: niet gericht op doelen maar op waarden, niet gericht op acties of resultaten, maar op principes. Beide vormen van spreken gaan over belangen, maar zij zijn heel verschillend van aard. De eerste vorm wordt in de filosofie aangeduid als instrumentele rationaliteit. Dat is het soort rationaliteit dat, simpel gezegd, draait om het zoeken van de beste middelen om een gegeven doel te bereiken. Een dergelijk gesprek gaat in feite altijd over het oplossen van problemen, over het zodanig interpreteren van een situatie of het zoeken van zodanige gedragsregels dat je die situatie in je greep krijgt, dat zij in overeenstemming wordt gebracht met het doel of de belangen die je hebt. Natuurlijk is dit een belangrijke vorm van denken en spreken, we zouden in organisaties niet zonder kunnen. Maar het is een vorm die hoort bij uitvoerend denken, denken waarvoor de speelruimte al is afgebakend, waarbij de kaders zijn vastgesteld, de vrijheid is ingeperkt.

De tweede vorm van spreken, over waarden en principes, hoort bij een heel andere vorm van denken, een vorm waarin we zelf onze kaders stellen, onze doelen bepalen, onze speelruimte definiëren. Dat is de vorm die past bij vrije ruimte. Vrije ruimte is de ruimte waar we ‘oorspronkelijk’ denken, in de letterlijke betekenis van het woord: vanuit de oorsprong, vanuit de waarden en principes die ons drijven. Het onderscheid tussen deze twee vormen van denken en spreken kunnen we teruglezen in de taal van de klassieken. Zij hadden volgens de filosofe Hannah Arendt verschillende woorden voor handelen, ‘uitvoerend handelen’ (*‘prattein’* in het Grieks, *‘gerere’* in het Latijn), en handelen als ‘beginnen’, ‘iets nieuws aanvangen’ (*‘archein’*, *‘agere’*). Deze tweede vorm van handelen was voorbehouden aan degenen die een leiderschapsfunctie hadden. Alleen diegenen konden iets nieuws beginnen (*‘archein’*) die zelf leider waren (*‘archon’*, *‘princeps’*). Zij waren degenen die vrije ruimte hadden. Zij konden zichzelf vrijmaken van hun dagelijkse besognes om zich bezig te houden met het geheel, de *‘polis’*. Van hen werd verwacht dat zij uitgangspunten (*‘archai’*, *‘principia’*) formuleerden, in termen van waarden en uitgangspunten konden denken, kaders konden stellen en visie ontwikkelen. Vrije ruimte is in die optiek intrinsiek verbonden met leiderschap, met het vermogen handelingen aan te vangen, iets nieuws te beginnen, nieuwe ideeën te kunnen opperen en realiseren.¹

Autoriteit

Deze tweede vorm van denken, spreken en handelen, wordt in de filosofie aangeduid als substantiële rationaliteit. Dat is, simpel gezegd, een vorm van nadenken en spreken waarin we onze kleine verhalen, onze alledaagse besognes met al hun praktische, instrumentele aspecten beschouwen in het licht van onze oorspronkelijke uitgangspunten, van het grotere verhaal dat eronder ligt, datgene waar het ons eigenlijk om begonnen was. Door dat oorspronkelijke begin te verhelderen, de waarden en principes waar het allemaal om draait, de redenen waarom we ooit gekozen hebben ergens mee te beginnen, kunnen we onze kleine verhalen als het ware ijken, ze de maat nemen, ze opnieuw waarderen. En dan kunnen we ze ook opnieuw beginnen, er opnieuw voor kiezen, of juist niet.

Er zijn grote verschillen in inhoud en effect van deze twee soorten rationaliteit. Ideeën op het substantiële niveau – zoals een antwoord op de vraag: wat willen wij met elkaar te maken hebben, c.q. de betekenis en de waarde van samenwerken -

zijn fundamentele, minder lineair (minder doel-middel denken), meer gericht op grotere, gemeenschappelijke belangen dan op het directe eigenbelang. Zij zijn ook vrijer, authentieker, persoonlijker. En zij hebben heel andere effecten dan hun instrumentele tegenhangers. Instrumenteel denken – in termen van klantgerichtheid, efficiency, kostenbeheersing etc. - leidt tot convergentie en conformiteit, tot regels en sancties, tot inperking van vrijheid. Substantieel denken leidt tot bezieling, creativiteit, innovatie en het vergroten van vrijheid. Instrumentele rationaliteit neigt tot verlies van energie: ideeën op dat niveau doven uit en raken hun kracht kwijt wanneer het doel bereikt is. Substantiële rationaliteit doet onveranderlijk het omgekeerde, waarden en principes genereren energie. En hun verwezenlijking versterkt die waarden alleen maar in plaats van ze uit te doven.²

Kern van het verschil is dat principes en waarden gezag hebben voor ons, autoriteit. Zij zijn datgene waarin wij geloven, waar we ons in vrijheid aan verbinden. Zij motiveren ons, in de letterlijke zin: zij brengen ons in beweging, zij maken dat we iets beginnen. Socrates was in zijn gesprekken steeds op zoek naar dit gezag, naar de beginpunten van ons doen en denken, naar de waarden en principes die autoriteit hebben. ‘Principe’ betekent letterlijk begin, beginsel. ‘Autoriteit’ komt van het Latijnse ‘*auctoritas*’, dat is afgeleid van ‘*augeo*’, wat ‘doen groeien’ betekent. Een autoriteit is letterlijk iets dat je doet groeien, of iemand die je doet groeien. Principes en waarden hebben autoriteit, gezag, omdat ze ons doen groeien, ons boven ons zelf doen uitstijgen. Zij zijn onze ‘beginpunten’, datgene waar het ons om begonnen is, de reden waarom we iets beginnen. Daar, in die beginpunten, ligt onze oorspronkelijke keuze, en dus onze vrijheid.

Meesterschap. Klassieke deugdenleer

Wat moeten we ons inhoudelijk voorstellen bij dit begrip ‘autoriteit’? Wanneer heeft iets of iemand gezag? En hoe is precies de verbinding tussen gezag en vrijheid? De vrije kunsten van het Trivium zijn, zoals hun naam al zegt, gericht op vrijheid, op het leren inzien en in praktijk brengen wat autoriteit heeft. We geven hieronder eerst een korte schets van de klassieke opvatting van vrijheid en autoriteit, het ideaal van meesterschap. In de volgende paragraaf spitsen we dit leerstuk toe op het voeren van gesprekken zoals die uit de casus.

Meesterschap was het hart van het klassieke opvoedingsideaal en voorwaarde voor geluk of ‘het goede leven’ (*eudaimonia*). In de klassieke filosofische scholen was alle training van de geest daarop gericht. Let wel, dit was niet een louter persoonlijk maar tevens ook een maatschappelijk ideaal. Persoonlijkheidsvorming stond gelijk aan het ontwikkelen van leiderschap. Niet voor niets vergeleek Socrates meesterschap over de ziel vaak met het juiste bestuur van de staat, en andersom.

Socrates ging ervan uit dat iedereen streeft naar geluk, naar floreren, tot je recht komen, er goed aan toe zijn, het goed maken. Een noodzakelijke voorwaarde daarvoor is ‘*aretè*’, ‘*virtus*’ in het Latijn, wat je kunt vertalen met meesterschap, excellentie, voortreffelijkheid, optimaal functioneren. Vroeger heette dat deugd, deugdelijkheid. In de ogen van Socrates was deze deugd een bepaald soort kennis, een inzicht in wat juist handelen is, het vermogen te onderscheiden wat tot welzijn en geluk leidt. Dit onderscheidingsvermogen heeft te maken met een helder begrip van wat essentieel is in een situatie. Het is niet een puur intellectueel vermogen, noch een vaardigheid in de gewone betekenis van het woord. Het is een vorm van kennis die tevens te maken

heeft met onze houding, met de manier waarop wij met onszelf en met anderen omgaan: vrij of verkramp, ontspannen of gefixeerd, grootmoedig of kleinzielig. Met andere woorden, de kennis van de meester is niet van hetzelfde soort als die van de wetenschapper of van de deskundige. Zij is eerder verwant met virtuositeit, het met 'virtus' uitvoeren van een handeling, dan met expertise of theoretische onderbouwing. Virtuositeit ligt vooral in de manier van uitvoeren, in de vrijheid van handelen, in het gemak en de elegantie waarmee we iets doen.

Deze 'virtuoze' houding is uitgewerkt in de vier zogenaamde kardinale deugden (van 'cardo', scharnier). Dat zijn beelden van wat in de complexiteit van onze intellectuele en emotionele huishouding vrijheid en excellentie en elegantie inhouden. Zij zijn gebaseerd op de drie centra van motivatie die van oudsher in een mens werden onderscheiden: de buik, het hart, het hoofd. Met onze buik willen we vooral een aangenaam leven leiden en onze fysieke behoeften bevredigen: eten, drinken, seks, aangenaam gezelschap, aardig gevonden worden, genieten. Maat ('temperantia') is het vermogen jezelf te beheersen, je noch te laten meeslepen door je eigen behoeften of neigingen, noch die behoeften te ontkennen of al te zeer te onderdrukken. Zij is het vermogen, niet om minder te genieten, maar beter. Want het is de beheersing en de cultivering van onze behoeften die tot de intensivering ervan leidt. En 'hoe dieper blijheid wij voelen, tot hoe grotere volmaaktheid wij overgaan', zegt Spinoza.

In ons hart zetelt de vurigheid, de opwinding en heilige verontwaardiging, de ambitie om te presteren, iets neer te zetten in de praktijk, een maatschappelijke positie te bekleden, iemand te zijn. Van deze groep drijfveren is moed ('fortitudo') de excellentie. Dat is het vermogen onze huiver te verdragen, onszelf te overwinnen, boven ons persoonlijke lustprincipe uit te gaan. Moed is de vrijheid die ontstaat als we het vurige in ons noch tot overmoed laten uitgroeien, noch tot lafheid laten inkrimpen. De angsthaas deinst terug voor de dreiging, de overmoedige gaat er op een roekeloze manier op af. Moed is de waardigheid van de geestkracht, de standvastigheid tegenover mogelijk onheil, de weigering toe te geven aan onze benauwdheid. Hij is de deugd waarmee je aan iets begint, of opnieuw begint, de kracht van het steeds weer aanvragen ondanks vermoeidheid.

Ons hoofd is gericht op waarheid, op willen weten hoe het werkelijk zit, op realisme en het overwinnen van illusie, op intellectuele precisie en waarachtigheid. Met ons hoofd willen we de juiste zienswijze achterhalen en vaststellen wat redelijk is. De excellentie van deze klasse drijfveren is verstandigheid of bezonnenheid ('prudentia'). Dat is het vermogen op een adequate manier af te wegen wat in een bepaalde situatie goed of slecht is. Zij is geen wetenschappelijke kennis, maar praktische wijsheid, de wijsheid van het handelen. Zij is de kunst onzekerheid te hanteren, risico in te schatten, rekening te houden met het onbekende. En zij is het vermogen in een situatie het essentiële waar te nemen, waardoor we weten wat we moeten kiezen en wat we moeten vermijden. Uit haar komen alle andere deugden voort, zegt Aristoteles. Geen enkele deugd kan zonder bezonnenheid.

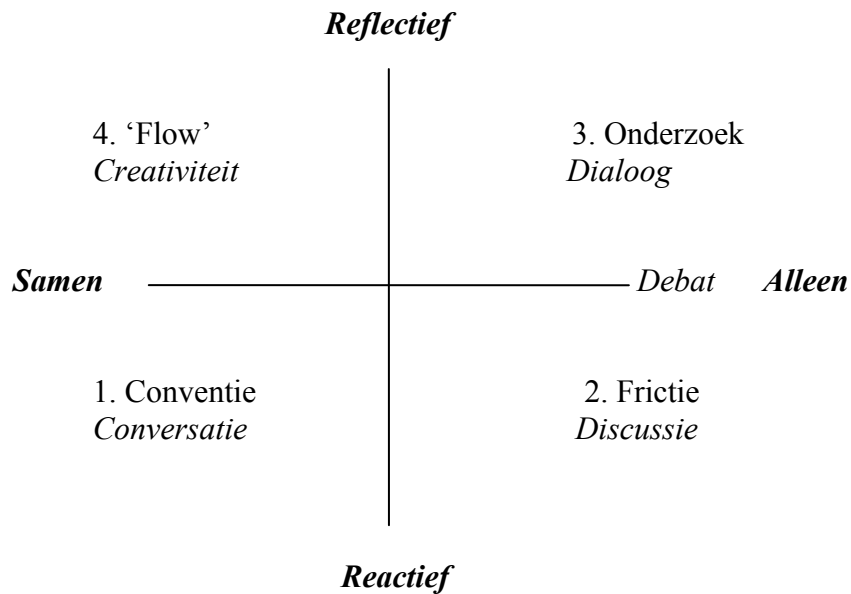
Naast deze drie kardinale deugden is er een vierde, die tevens in de klassieke opvatting de hoogste is: rechtvaardigheid ('justitia'). Zij is het vermogen het juiste evenwicht aan te brengen, enerzijds in jezelf tussen de drijfveren van je eigen buik, hart en hoofd, anderzijds in de werkelijkheid om je heen, tussen verschillende soorten belangengroepen en hun aanspraken. Daarmee is rechtvaardigheid de

leiderschapsdeugd bij uitstek. Zij is de kunst van het geheel, de kunst ervoor te zorgen dat ieder zijn aandeel, plaats en taak heeft, de kunst om de gedifferentieerde samenhang van een gemeenschap haar optimale vorm te geven. Zij is het vermogen de balans te bepalen tussen behoefte en verdienste, tussen doelen en middelen, regels en billijkheid, vrijheid en gelijkheid. Zij is het richtpunt van alle andere excellenties omdat zij de basis is van alle sociale cohesie. Rechtvaardigheid is de deugd van de orde, van burgerschap, van de gemeenschappelijke vrijheid. Zij veronderstelt zowel een groot vermogen ons te verplaatsen in anderen, om hun perspectief en hun belangen in het oog te houden, als ook de weigering onszelf boven de wet of boven de anderen te willen stellen. Rechtvaardigheid is de kunst van de evenredigheid. Daarmee is zij het cement van de samenleving. Zonder rechtvaardigheid valt een samenleving uit elkaar. Net als een gesprek.

Deze vier kardinale deugden vormen de voortdurende achtergrond, en soms ook de voorgrond, van Socrates' onderzoek van woorden en betekenissen. Zij zijn te beschouwen als de 'grondstof' van vrijheid, een ideaalbeeld van verantwoording, een ijkpunt van rekenschap. Zij zijn de wezenskenmerken van meesterschap, de verbinding van gezag en vrijheid.

Vier velden van gesprek

Wat betekenen deze kardinale deugden voor het voeren van een gesprek, zoals dat in het MT? Welke rol spelen zij in het scheppen van vrije ruimte? Wat gebeurt er in een gesprek waardoor de deelnemers hun vrijheid verliezen of niet in staat zijn een vrije ruimte te creëren? We hebben inmiddels een aantal redenen aangegeven: de deelnemers aan het boven beschreven gesprek waren louter instrumenteel bezig, ze gedroegen zich als uitvoerders, zij wilden niet werkelijk iets met elkaar te maken te hebben. We zullen die redenen nu in de samenhang van een hedendaags gespreksmodel plaatsen, en ze tevens koppelen aan de deugdenleer uit de vorige paragraaf. De Amerikaanse systeemtherapeut C.O. Scharmer voerde gesprekken met probleemkinderen samen met de gezinnen waar zij uit kwamen. Op basis van videomateriaal van deze gesprekken ontwierp hij een model van de verschillende fasen of 'velden' in een gesprek. Dat model werd door de filosoof en dialecticus William Isaacs overgenomen voor de analyse van gesprekken in organisaties³.



Het model bestaat uit twee assen. De horizontale as geeft weer of we in het gesprek en onze interacties de nadruk leggen op samenzijn, op het belang van het geheel en de groep, of op alleen staan, op ons eigen, individuele belang als deel van de groep. De verticale as geeft weer of we ons in het gesprek reactief gedragen, door de anderen bepaald, heteronoom, of reflectief, zelfsturend, autonoom. De twee assen bakenen vier velden af. Kenmerkend voor het eerste veld, linksonder, is dat de deelnemers aan een gesprek samen zijn en zich reactief gedragen. Zij voegen zich naar de heersende conventies, door beleefd te zijn, voorkomend, welgemanierd. Een gesprek dat op die manier gevoerd wordt noemen we conversatie. In zo'n gesprek zorgen we ervoor dat de sfeer aangenaam is, of althans niet onaangenaam, dat er geen onvertogen woorden vallen. Wij zijn aardig en vriendelijk, we houden ons aan de regels, we respecteren de sociale normen, we accepteren de bestaande machtsverhoudingen.

Op zeker moment voldoet deze vorm van spreken niet meer. De conventies worden beklemmend, de regels een keurslijf, de vriendelijkheid onecht. Hier dreigen we onze vrijheid kwijt te raken, wanneer we ons blijven conformeren tegen beter weten in. Om vrij te blijven zullen we stelling moeten nemen, ons losmaken uit de groep, de conventies doorbreken, de bestaande machtsverhoudingen uitdagen. Dat is de overstap naar het tweede veld. Dit veld is gekenmerkt door frictie, door poneren en opponeren, argumenten en tegenargumenten, pro en contra redeneringen. Zo'n gesprek noemen we discussie of, als het goed gevoerd wordt, debat. De deelnemers zijn daar niet meer samen maar alleen. En frictie is voornamelijk reactief: een aanval, hoe verhuld of vriendelijk ook gebracht, lokt een verdediging uit. Merk op dat er moed voor nodig is deze overgang te maken. Elke overgang van het ene veld naar het andere vergt dat je een crisis overwint. In dit geval is dat de crisis van het alleen durven staan, de bestaande verhoudingen tartten, de andere deelnemers confronteren. Daarmee veroorzaak je instabiliteit in de groep en geef je je eigen veiligheid prijs. Daar is moed voor nodig.

Een discussie of debat kan een uitstekende manier zijn om de verschillende argumenten in een kwestie te verzamelen en te toetsen. Maar we kunnen er ook

gemakkelijk onze vrijheid kwijtraken. Wanneer we in een gesprek terechtkomen dat gekenmerkt is door frictie en oppositie, door aanvallen en verdedigen, krijgen we namelijk de neiging ons in te graven in ons standpunt. We proberen anderen met kracht van argumenten te overtuigen van ons eigen gelijk, de argumenten van de tegenpartij te ondermijnen, tegenwerpingen te ontzenuwen. We gebruiken de tijd dat de ander aan het woord is vooral om zelf nieuwe rechtvaardigingen te bedenken in plaats van goed te luisteren naar wat de ander zegt. Enzovoort. Er ontstaat kortom een soort bewustzijnsvernauwing, we raken gefixeerd op ons eigen gelijk, op winnen, of minstens op voldoende erkenning krijgen voor ons standpunt. Alsof een aantasting van ons standpunt een aantasting van onze persoonlijkheid zou zijn. Dit is wat er gebeurde in de casus aan het begin van dit hoofdstuk, in een enigszins verholde vorm. Het is iets wat vaak gebeurt, in allerlei soorten gesprekken in organisaties. We hebben inmiddels gezien wat er nodig is om deze crisis te overwinnen en onze vrijheid te behouden: ruimte maken, tijd nemen, werkelijk contact zoeken, uit de hectiek van het moment stappen, je gebruikelijke houding van doelgerichtheid en daadkracht opzij zetten om naar een dieper niveau van rationaliteit te reiken. Dat impliceert een sprong naar een ander niveau van denken en spreken, een sprong die vooral voor actiegerichte mensen niet eenvoudig is. De grootste hindernis die hier genomen moet worden, naast het creëren van vrije ruimte, is dat we onze oordelen moeten leren opschorten. Dat houdt in dat we onze eigen oordelen en die van anderen leren observeren zonder ons er in vast te bijten of ze van ons af te werpen. Dat vergt dat we een zekere distantie creëren. We worden als het ware getuige van ons eigen en andermans denken.

Let wel, oordelen opschorten is niet ophouden met oordelen. Dat gaat niet. Je maakt alleen ruimte tussen je oordeel en je reacties, zodat je niet voortdurend direct reageert en alleen maar reactief gedrag vertoont. Door ruimte te maken voorkom je dat je vernauwt en fixeert, dat je ophoudt te luisteren, te onderzoeken, nieuwe mogelijkheden toe te laten. Merk op dat je ook hier wat moet opgeven om uit de vernauwde discussiehouding van het tweede veld in de dialoog van het derde veld te komen, namelijk je gehechtheid aan je eigen standpunten en oordelen, je neiging om gelijk te willen krijgen en de ander te overtuigen van jouw mening, je behoefte om degene die jou aanvalt lik op stuk te geven. En tevens je behoefte aan snelheid, actie, efficiëntie. Werkelijke reflectie gaat nu eenmaal niet snel, lineair en efficiënt. Zij is de vrucht van ruimte en leegte, van het toelaten van twijfel en verwarring. Wie zich deze offers niet wil getroosten, wie niet in staat is in een gesprek met frictie zijn primaire neigingen te matigen en voldoende distantie op te brengen, zal ook niet in staat zijn genoeg ruimte voor een dialoog of een vruchtbaar debat te scheppen. Zonder maat kunnen we nooit tegelijk een persoonlijke én gezamenlijke vrijheid verwerven in een gesprek.

In het derde veld overheerst de onderzoekshouding, waardoor het gesprek een dialoog wordt, een onderzoeksgesprek. Hier hebben we ruimte en tijd om na te denken, niet alleen instrumenteel maar ook substantieel, over waar het ons ook weer om begonnen was, welke waarden en principes actueel zijn, wat voor ons gezag heeft. Hier hebben we de vrijheid om iets te beginnen, opnieuw te beginnen of ermee op te houden. Hier kunnen we onze belangen vanuit een zekere belangeloosheid onderzoeken en opnieuw interpreteren, door verschillende oordelen, standpunten en redeneringen naast elkaar te leggen en te toetsen op validiteit en legitimiteit. In een dialoog beginnen we onze vrijheid een gemeenschappelijke vorm te geven. We zullen in het volgende hoofdstuk

veel preciezer ingaan op de verschillende vaardigheden die daarbij horen, en de moeilijkheden die zich kunnen voordoen. We beperken ons nu tot de manier waarop we in dit veld er niet in slagen onze vrijheid te realiseren. Dat gebeurt op een subtiele, haast onmerkbare manier. Wanneer we namelijk eenmaal de ruimte gecreëerd hebben om gezamenlijk na te denken, beginnen we onze gedachten over een kwestie uit te wisselen. Maar gedachten zijn letterlijk oud denken, het zijn dingen die we ooit 'gedacht' hebben. Zij zijn het gefixeerde, opgeslagen resultaat van vroeger denken. Zij komen te voorschijn uit het geheugen, als vaste patronen, als mechanische reacties. Wij zijn geneigd om het expliciteren van onze gedachten al te beschouwen als nadenken, maar strikt genomen heeft dat alleen nog maar te maken met geheugenwerking. Echt denken, vrij denken, is nieuw denken. Dat is iets heel anders.

Nieuw denken vereist dat we onze oude gedachten, onze vaste waarheden en vanzelfsprekende zekerheden, loslaten zodat we een kwestie geheel nieuw kunnen bekijken. Ieder van ons is behept met een groot aantal vaste overtuigingen, compleet met fixaties en blinde vlekken. Bacon noemde deze beelden 'idolen' of drogbeelden: voorstellingen die gekleurd of vervormd zijn door onze persoonlijke ervaring, kennis, wensen, karakter etc.⁴ Een dialoog is weliswaar het middel bij uitstek om ons te bevrijden van deze gekleurde of valse voorstellingen van zaken. Maar daartoe moeten we buiten onze gebruikelijke denkpatronen en ingeslepen mentale routines kunnen treden. Daar is niet alleen moed voor nodig, en maat of zelfbeheersing, maar nog iets van een heel andere orde, namelijk verbeeldingskracht, het vermogen nieuw te denken, de dingen als nieuw te zien, als 'beginner' in de boven aangegeven zin. Dat is de basis van onderscheidingsvermogen, van het vermogen waar te nemen wat van belang is en wat niet. En het is de basis van verstandigheid, het vermogen om realistisch te zijn, om los te staan van onze talrijke illusies. Zonder verbeeldingskracht kunnen we, paradoxaal genoeg, de dingen niet zien zoals zij werkelijk zijn.

Ieder heeft wel eens een gesprek meegemaakt waarin het lukte nieuw te denken, tot werkelijk nieuwe ideeën te komen. Dat is een prikkelende, inspirerende, soms zelfs euforische ervaring, die een sterke samenbindende werking heeft. Tegenwoordig wordt die ervaring aangeduid met de term 'flow'. Vroeger werd daar wel het klassieke begrip 'metanoia' voor gebruikt, wat letterlijk 'omdenken' betekent, of ook 'ommekeer', perspectiefwisseling. Daarmee zitten we in het vierde veld van het model. Isaacs vergelijkt deze fase van een gesprek met het functioneren van een jazzorkest. Net als in een gesprek wordt in een jazzgroep geïmproviseerd. En net als in een gesprek kunnen jazzmusici in hun improvisaties de vaste patronen spelen die al jarenlang in hun muzikale repertoire zitten, of ze kunnen ter plekke iets volkomen nieuws bedenken, iets dat ze nog nooit gespeeld hebben en dat het oude bekende thema een geheel nieuw aanzien geeft. Het verschil tussen die twee manieren van spelen is evident voor de toeschouwer. In het ene geval klinkt de muziek vlak en obligaat, kundig misschien of zelfs technisch perfect, maar toch plichtmatig, ongeïnspireerd, enigszins zielloos. In het andere geval lijkt het of er een zinding door de groep gaat. Je ziet de concentratie, de alertheid, de grote betrokkenheid op elkaar en op het geheel van de muziek. Je hoort een eruptie van creativiteit en spelplezier. Het is een wonderlijke combinatie van discipline en overgave, van autonomie en gezamenlijkheid, van vrijheid en gebondenheid. Dat is het soort vrijheid waar we het hier over hebben, de vrijheid die ook in een goed gevoerde dialoog kan ontstaan.

Scholing en de vrije kunsten

Hoe kunnen we ons deze vrijheid eigen maken? Hoe kunnen we zowel persoonlijk als gemeenschappelijk vrijheid verwerven in ons werk en in ons leven? Vrijheid moet je scholen. Zonder scholing zijn de meesten van ons niet in staat hun persoonlijke vrijheid adequaat gestalte te geven, laat staan een gemeenschappelijke vrijheid op te bouwen. Wij menen dat het zin heeft voor deze scholing terug te grijpen op de vrije kunsten en hun basis, de klassieke filosofie. Ook hier is vernieuwing, zoals we al zo vaak hebben gezien in de geschiedenis, een kwestie van teruggaan naar het beginpunt. De Triviumvakken hebben zich ontwikkeld uit de allereerste vormen van scholing, uit het denken en spreken over de vervolmaking van het leven, over hoe we anderen en onszelf kunnen ontwikkelen in overeenstemming met onze 'beginpunten', over het goede leven, meesterschap en 'deugd'. Zij hebben vervolgens meer dan twintig eeuwen de vorm en inhoud van scholing en onderwijs bepaald, zij het op heel verschillende wijzen. In Socrates' tijd, aan het begin van onze beschaving, was scholing vooral een zaak van individuele beroepsleraren. Die waren meestal te vinden in het gymnasium, de sportschool. Oorspronkelijk was het gymnasium een oefenterrein van het leger, waar jongens twee jaar lang lichamelijk getraind werden (naakt: 'gymnos') als voorbereiding voor hun toelating tot het burgerschap. Na die twee jaar diende ieder in conditie te blijven, je kon immers opgeroepen worden als soldaat. Vandaar dat het gymnasium bezocht werd door mannen van elke leeftijd. Het was vrij toegankelijk, maar de leraren werden betaald, zodat het toch vooral de welgestelden waren die er veel kwamen. In de wandelgangen van het gymnasium ontwikkelden zich praatclubs rond de aanwezige leraren, die later uitgroeiden tot meer reguliere scholen.

Plato, Socrates' beroemde leerling, was de eerste die een formeel scholingsprogramma gaf van drie tot vier jaar, op een vaste plaats, de Academie. Dat was de eerste vernieuwing. Zijn school heeft ongeveer duizend jaar bestaan. Aristoteles, twintig jaar lang Plato's leerling, zette eveneens een eigen school op, het Lyceum. Hij gaf twee keer per dag les, 's ochtends voor ingewijden, 's middags voor publiek. Toch waren dit geen scholen in onze huidige betekenis van het woord. Het waren vooral gespreksgroepen, al dan niet gecombineerd met onderricht. Daaruit ontwikkelde zich later de 'universiteit van Athene' toen uit de gehele Grieks-Romeinse wereld jongeren naar Athene begonnen te komen voor scholing.

In Rome begon de institutionalisering van het onderwijs, met van overheidswege betaalde leraren en schoolgebouwen. Er ontstond een onderscheid tussen lager, middelbaar en hoger onderwijs (ook al was dat onderscheid niet erg strikt). Het lager onderwijs was vooral gericht op 'grammatica', leren lezen en schrijven (vgl. het Engelse 'grammar school'). Het middelbaar onderwijs concentreerde zich op 'retorica', de theorie en praktijk van het debat en het publieke betoog. Hoger onderwijs was daarnaast gericht op 'dialectica', dat wil zeggen logica en kennisleer, en op andere vakken zoals recht, geneeskunde en later theologie. Deze drie taalvakken, het 'trivium' of drietal, werden in de middeleeuwen samengevoegd met vier rekenvakken (het 'quadrivium' of viertal: meetkunde, rekenkunde, astronomie en muziek) tot de zeven 'artes liberales' of vrije kunsten. Zij vormden de propedeuse voor elke hogere studie, en behoorden tot de noodzakelijke ontwikkeling van ieder vrij mens. Van hen heeft door de eeuwen heen vooral het Trivium de vorm en de inhoud van het onderwijs beïnvloed.

Tot aan de moderne tijd was het bereik van de vrije kunsten breder dan hun namen tegenwoordig doen vermoeden. Grammatica omvatte ook het lezen van literatuur en de studie van literaire theorie. Retorica omvatte tevens recht, compositie en stilistiek. Meetkunde ging ook over wat we tegenwoordig aardrijkskunde en natuurlijke historie noemen, inclusief de medicinale eigenschappen van planten. Muziek besloeg niet alleen de regels van de kerkzang, maar ook muziektheorie en het verband tussen harmonie en de getallenleer. Kennelijk was het schema van de zeven vakken een vruchtbaar concept. Het kon zowel, in tijden van intellectuele stagnatie en onwetendheid, gereduceerd worden tot een pover en droog formalisme, als in tijden van opleving en intellectuele expansie het draagvlak vormen voor de hoogste culturele ontwikkeling. Het kon onder invloed van de Kerk een dogmatische gedaante aannemen, of omgekeerd, zoals in de Renaissance of in het humanisme, juist het klassieke vrijheidsideaal gestalte geven: het streven naar onafhankelijkheid, zelfbeheersing, grootmoedigheid en de volle ontplooiing van menselijke mogelijkheden. Nog in negentiende eeuw vormden de vrije kunsten een centrale inspiratiebron voor de Duitse onderwijsvernieuwer Von Humboldt.

In onze tijd is er een hernieuwde belangstelling voor de Triviumvakken, niet alleen theoretisch, in de filosofie, de argumentatieler of de communicatietheorie, maar ook praktisch, in het werk van consultants, opleiders en allerlei andere mensen in organisaties. Dat is niet verwonderlijk. Er is grote behoefte aan deze taalvaardigheden, zowel op het instrumentele als op het substantiële niveau. Enerzijds wordt van mensen op verantwoordelijke posities op allerlei momenten verlangd dat zij kunnen argumenteren, motiveren, gesprekken voeren. Leidinggeven houdt in dat je in overleg het redelijke van het onredelijke kunt scheiden, het wenselijke van het onwenselijke, het passende van het ongepaste. Anderzijds impliceert beleid maken dat je gezamenlijke betekenissen kunt ontwikkelen, dat je in staat bent de waarden en principes te formuleren die richting geven aan het gemeenschappelijk handelen en die kaders stellen voor het te voeren beleid, dat je het vermogen bezit zulke beginpunten te legitimeren en gezamenlijk te toetsen. Zonder deze vaardigheden zijn wij niet in staat op een behoorlijke manier met elkaar om te gaan, laat staan een gemeenschappelijke vrijheid tot stand te brengen. Het Trivium is een scholing in deze vaardigheden, een scholing in redelijkheid en vrijheid. Het is deze scholing die wij een hedendaagse, aan onze tijd aangepaste vorm hebben gegeven. Daarover gaat dit boek.

De opbouw van het boek

In dit eerste hoofdstuk hebben we de belangrijkste begrippen uit het boek geïntroduceerd: het begrip vrije ruimte, de functie daarvan voor leerprocessen in organisaties, de relatie tussen vrije ruimte en publieke ruimte, het verschil tussen instrumentele en substantiële rationaliteit, de samenhang van die laatste met de klassieke deugdenleer en met moderne dialoogopvattingen. Hierna volgen drie hoofdstukken waarin we telkens een van de vrije kunsten onder de loep nemen. In hoofdstuk twee staat de dialectica centraal, de kunst van het voeren van dialogen of onderzoeksgesprekken. Hier beschrijven we één dialoogvorm, aan de hand van een casus. We bespreken de verschillende stappen daarin en een aantal moeilijkheden dat zich kan voordoen. In hoofdstuk drie kijken we naar de retorica, de kunst van het overtuigen en het vrijmoedig spreken. We gaan in op de verhouding van retorica tot dialectica, op de rol van debatten in organisaties, en halen uit het grote arsenaal retorische technieken er enkele naar voren die cruciaal zijn in vrije ruimte-gesprekken.

Hoofdstuk vier is gewijd aan grammatica, de kunst van het vastleggen van ideeën. Ook daar bestaat een enorme rijkdom aan oefeningen en methodieken. We lichten er enkele uit die gewoonlijk in de literatuur over schrijven ontbreken en die een specifiek verband hebben met het filosoferen in organisaties.

Daarna, in hoofdstuk vijf, richten we ons rechtstreeks op ethica, de kunst goed te leven en het meesterschap dat dat vergt. We laten ook hier aan de hand van een concrete casus zien wat de vrijheid inhoudt waar de vrije kunsten op gericht zijn. En we trekken lijnen naar de klassieke filosofische scholen en de scholingsprogramma's die zij hadden op het gebied van meesterschap. In het daaropvolgende hoofdstuk zes richten we ons op de publieke kant van meesterschap, leiderschap, en de klassiek-filosofische opvattingen over scholing daarin. Dit hoofdstuk staat vooral in het teken van Plato's opvattingen over vorm en de noodzaak voor een leider tot filosofische verdieping. Tot slot hebben we, in de bijlage, een selectie aan werkmateriaal en praktijkwijzers opgenomen, 'job aids' voor het scheppen van vrije ruimte en het voeren van filosofische gesprekken.

¹ Zie Hannah Arendt's 'What is freedom?' in: Peter Baehr (ed.), *The Portable Hannah Arendt*, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex, England, 2000, p. 456. Het is de vraag of deze tegenoverstelling taalkundig helemaal juist is. 'Archein' betekent 'ergens mee beginnen', van daaruit 'heersen' en 'initiatief tonen'. Er is een verbinding tussen 'archein' en het handelen vanuit 'archai', beginselen, waaruit de connotatie volgt van oorspronkelijkheid en het tonen van meesterschap. De gebruikelijke Griekse term voor handelen is 'agein', in de betekenis van 'leiden, aanvoeren'. Hetzelfde geldt voor het Latijn. 'Gerere' is 'een prestatie verrichten, 'agere' net als in het Grieks 'leiden, aanvoeren'. We hebben de tegenoverstelling gehandhaafd, in navolging van Hannah Arendt, omdat zij instructief is voor het onderscheid dat we maken tussen instrumentele en substantiële rationaliteit. Maar zij is wellicht meer onze interpretatie dan een feitelijke weergave van de klassieke betekenis. (Met dank aan Marjon van Es.)

² Vgl. G. Broekstra, *De verschillen van waarde*. In: *Liber Amicorum* voor prof. W. van Dinten. Uitgave Rabobank (Utrecht, 2000).

³ Zie zijn *Dialogue and the Art of Thinking Together*, Currency & Doubleday (New York, 1999), H. 11.

⁴ Zie voor een bespreking van de idolenleer van Bacon en de rol daarvan in organisaties Jos Kessels, *Socrates op de markt, Filosofie in bedrijf* (Boom, 1997), H. 1, met name p. 36-39.