



Het Socratisch gesprek en leerprocessen binnen organisaties

Een onderzoek naar de bijdrage van het Socratisch gesprek aan de realisatie van leerprocessen binnen organisaties



Hein Peeters

Maart 2014

Vrije Universiteit Amsterdam, Faculteit Wijsbegeerte

Master thesis Philosophy of Management & Organizations

Faculteit Wijsbegeerte

Vrije Universiteit Amsterdam

Begeleiders: Drs. E. Boers en Dr. F. Schipper

Het Socratisch gesprek en leerprocessen binnen organisaties

Een onderzoek naar de bijdrage van het Socratisch gesprek aan de realisatie van leerprocessen binnen organisaties

Hein Peeters

Studentnummer: 2507764

h.peeters@vu.nl

Maart 2014

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	i	
1 Introductie	2	
1.1 Aanleiding.....	2	
1.2 Onderzoeksvraag en methodes.....	6	
1.3 Thesis overzicht	10	
2 Theoretisch kader	12	
2.1 De geschiedenis van het Socratisch gesprek.....	12	
2.2 Wat verstaan we onder het Socratisch gesprek?.....	16	
2.3 De waarde van het Socratisch gesprek voor organisaties	24	
.....2.3.1 Het belang van het Socratisch gesprek		24
2.3.2 Collectiviteit en het radicaal vragen.....	27	
2.3.3 Research naar het Socratisch gesprek.....	29	
2.3.4 Socratische maieutiek en verhullend ondervragen	32	
2.4 Wat bedoelen we met leerprocessen?.....	38	
2.5 Het Socratisch gesprek en leerprocessen.....	48	
3 Hoe wordt het Socratisch gesprek in de praktijk ingezet?	58	
4 De verhouding tussen het Socratisch gesprek en leerprocessen in de praktijk	67	
5 Conclusies en aanbevelingen	80	
6 Literatuurlijst	86	
7 Bijlages	92	
7.1 Bijlage I, lijst van geïnterviewde respondenten.....	92	

1. Introductie

De revival van filosofie is in Nederland in de jaren negentig ingezet. In zijn boek *Denken Achter de Dijken, de opmars van de filosofie in Nederland* (2000) schrijft Antoine Verbij dat er vóór het verschijnen van zijn boek een heuse filosofische markt ontstaan is, waarop filosofische diensten en producten aangeboden en afgenomen worden. Het gaat om boeken en tijdschriften, zo schrijft Verbij, om onderwijs en trainingen, om consulten en gesprekken, om adviezen en rapporten en om lezingen en cursussen. Meer in het publieke domein gaat het om evenementen, cafés, wandelingen, en zelfs reizen en vakanties. Tegenwoordig is filosofie weer booming business. Via kranten, radio- en tv-programma's en de vele filosofisch getinte evenementen wordt er voldaan aan de behoefte van de markt. In kranten bijvoorbeeld geven filosofen hun kijk op actuele zaken en via het internet vindt men informatie waar en wanneer filosofische cafés plaats vinden. Filosofie is populair. Zo doen duizenden middelbare scholieren jaarlijks eindexamen filosofie (Marsman, 2010) en ook de verkoop van het filosofische maandblad *Filosofie Magazine* is ongekend hoog. Daarnaast is er binnen organisaties behoefte aan een filosofische insteek bij de organisatorische vraagstukken waar zij mee kampen. Misschien komt dit door die revival, of misschien omdat organisaties, door de crisis, een bewustere keuze maken ten opzichte van wat zij denken nodig te hebben bij de problemen van nu.

1.1 Aanleiding

Eén van de manieren waarop organisaties vraagstukken kunnen behandelen is door middel van de Socratische gespreksvorm. Een Socratisch gesprek is een filosofisch gesprek waarin de deelnemers hun eigen kennis en ervaring inbrengen. Door middel van een algemene zelf opgestelde uitgangsvraag wordt deze gezamenlijk behandeld. Daarmee is de doelstelling breder dan bij intervisiemethodes (Boers & Kessels, 2003), een gespreksvorm die vaak gebruikt wordt binnen organisaties. De dialoog die uit het Socratisch gesprek voortvloeit wordt niet altijd afgerond met het

vinden van een door ieder gedragen antwoord op de uitgangsvraag, het gaat niet om het vinden van een oplossing van het probleem of het adviseren van een deelnemer aan het gesprek. Het gaat om het onderzoek van het ingebrachte vraagstuk. Ook daarin verschilt het Socratisch gesprek van intervisiemethodes zoals de tienstappenmethode of de incidentmethode. Een intervisiebijeenkomst mondt altijd uit in concrete adviezen voor de probleemhouder (Boers & Kessels, 2003). Echter, ondanks dat verschillende praktijken in Nederland zich expliciet richten op het behandelen van organisatorische vraagstukken door middel van de Socratische gespreksmethode, is over de invloed van deze methode weinig (tot niets) gepubliceerd. Veelal beperkt de stof zich tot beschrijvingen van het verloop van Socratische gesprekken, de rol van de gespreksleider, de volgorde van de verschillende onderdelen van een Socratisch gesprek, et cetera. Zowel in de literatuur als op de websites van deze aanbieders is naar mijn mening de invloed van de Socratische gespreksmethode onvoldoende gedocumenteerd. Daarnaast wordt hier beslist niet gesproken over het onderwerp van dit stuk: de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties. Dat er weinig bekend is over de invloed en de bijdrage in relatie tot *leerprocessen* is dan ook een groot gemis, mede omdat mijn vermoeden is dat de Socratische gespreksvorm het vermogen heeft om, door middel van filosofische technieken en inzichten, de vraagstukken waar organisaties mee kampen op een adequate manier te behandelen.

De actualiteit van leren en leerprocessen blijkt wel uit de vele auteurs die vandaag de dag over deze onderwerpen publiceren (zie onder andere Bolhuis & Simons, 2011, Coenders, 2005, Illeris, 2003, Senge, 2005, Simons, 2000, Van Wijngaarden, 2009). Zij hebben ervoor gezorgd dat er verdieping en verbreding plaats vindt in de tijd dat organisaties en professionals te kampen hebben met snel veranderende omgevingen. Het *transformatieve karakter* van het Socratisch gesprek is, naar mijn mening van groot belang, bij het omgaan met die snel veranderende omgeving en de vraagstukken die daaruit voortkomen – wanneer het denken van het individu verandert, verandert het denken van de groep, waardoor de uitkomst met

betrekking tot het vraagstuk verandert. Transformatie betekent *omvorming*. Dat is iets anders dan waar het binnen veranderen om gaat, namelijk *anders maken*. Daarbij begrijp ik transformatie in deze relatie als een fenomeen dat van binnenuit komt en die plaats vindt in aparte stappen. Zo kun je ontdekken waar of waarin verandert kan worden en kunnen nieuwe uitdagingen worden aangegaan. Op deze manier wordt geprobeerd, met behulp van filosofische denkwijzen en vaardigheden, die in het Socratisch gesprek ingebed liggen, het potentieel van mensen en organisaties te benutten. Op deze manier kunnen management- en organisatievraagstukken rond thema's zoals opleiden, leren, richting, strategie, kennisproductiviteit, inrichting en vernieuwing, met behulp van denkgesprekken met diepgang, gezamenlijk worden behandeld. Zo wordt kennis gecreëerd die voor die tijd nog niet bestond, maar nu aangeboord kan worden om vraagstukken te behandelen. Dit doet men vanuit zichzelf, maar in relatie tot de betrokken organisatie. Juist hierom is het interessant om te onderzoeken wat de invloed is van de Socratische gespreksvorm en de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties. Mijn vermoeden is dat het Socratisch gesprek een grote bijdrage kan leveren aan onder andere de ontwikkeling van organisaties en hun visie in relatie tot sociale- en maatschappelijke vraagstukken.

Afgezien van de 'algemene', sociale en maatschappelijke, belangstelling voor filosofie, zoals die is beschreven in de introductie, is er ook binnen de organisatorische context een groeiende aandacht en interesse in filosofie. In 2000 schrijft Antoine Verbij in *Denken Achter De Dijken, de opmars van de filosofie in Nederland* dat er allerlei redenen zijn om als organisatie bij filosofen te rade te gaan. Volgens Verbij (2000) zijn die redenen in de jaren pre 2000 alleen maar dringender geworden. De vraag van managers naar een methode om organisatorische vraagstukken, onder andere over 'groei', te behandelen en deze binnen een veilige omgeving te bediscussiëren, waar hiërarchieën en procedures tijdens het gesprek ter zijde kunnen worden geschoven, is gegroeid. Veelal omdat organisaties steeds complexer worden en steeds sneller (moeten) veranderen. Verbij (2000) stelt onder andere dat managers toegerust moeten worden om beter in te spelen op de

complexiteit van organisaties en haar (economische) snelle veranderingen. Daar hoort een open en onderzoekende houding bij, die onder andere in het Socratisch gesprek te vinden is. Dat de deelnemers gezamenlijk een vraagstuk onderzoeken is daarbij dan ook erg aantrekkelijk omdat elk individu een veelheid aan algemene kennis bezit, die kan worden ingezet tijdens het Socratisch gesprek (Mitchell, 2006). Volgens Verbij (2000) is de Socratische methode één van de belangrijkste breekijzers geweest waarmee filosofen in het bedrijfsleven en in de wereld van managementtrainingen respect en erkenning hebben verworven.

Daarnaast spreekt hij erover, dat onder maatschappelijke druk veel ondernemers de noodzaak van een ethische onderneming zijn gaan inzien. Het beeld wat de samenleving van organisaties heeft is ingrijpend veranderd. Fraude binnen woningcorporaties (Koolma, 2011, NRC, 22 december 2011), het schijnbaar ontbreken van een moraal van financiële instellingen (NRC, 17 september 2008, Oratie Boudewijn de Bruin, 2013, NRC, 23 maart 2009), zelfverrijking, privacy schending (NOS, 18 april 2013), et cetera zijn de afgelopen jaren veel verslagen door kranten en journaals en de publieke belangstelling is op zijn zachtst gezegd groot. Volgens Jeurissen en Musschenga (2002) is er iets wezenlijks aan de hand met moderne, westerse organisaties. Vragen als *waarom doet dit zich nu voor?* en *was dit altijd maar komt dit nu eerder aan het licht?* zijn hierbij belangrijk om te stellen. Jeurissen en Musschenga (2002) stellen dat ondernemingen, overheidsorganisaties en non-profit instellingen de laatste jaren sterk zijn veranderd. Ook de omgeving waarin zij zich bevinden is ingrijpend veranderd. Twee van de drie aspecten die zij aanhalen zijn interessant en waardevol om hier te noemen. Zo is de wijze waarop verantwoordelijkheid kan worden georganiseerd volgens Jeurissen en Musschenga (2002) sterk veranderd. Hierdoor kunnen organisaties snel inspelen op de marktontwikkelingen. Hierin verschillen zij van mening met Verbij (2000), alhoewel Verbij het specifiek over het toerusten van managers heeft. Niet alleen de organisatie van verantwoordelijkheid is veranderd, zij is ook groter geworden volgens Jeurissen en Musschenga (2002). Bovendien zijn organisaties vaak (grote) belangrijke sociale entiteiten, waardoor zij steeds vaker na (moeten) denken over

hun plichten en verantwoordelijkheden en daar naar behoren – maar ook willen – handelen (Philips, 2004). Organisaties worden nu, door de samenleving, aangesproken op hun acties. Misschien wel door deze tendensen wordt er vandaag de dag door organisaties veel aandacht besteed aan maatschappelijke en ethische kwesties. Duidelijk mag zijn dat er in organisaties veel veranderd en gaande is. Binnen dit perspectief kan het Socratisch gesprek een (goede) rol vervullen.

Het Socratisch gesprek is naar mijn mening niet alleen voor micro-, meso-vraagstukken binnen de organisatie zoals ontwikkeling, strategie, kennisproductiviteit en vernieuwing, maar ook voor het nadenken over macro-vraagstukken een goed hulpmiddel. Op die manier komen aan de ene kant de grenzen van de maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheid van de organisatie aan bod. Aan de andere kant komen de denkwijzen en drijfveren van individuen (en organisaties) naar voren binnen de Socratische gespreksvorm. Om de talrijke redenen aangegeven in de voorbije paragraaf, maar in het bijzonder deze twee globaal omschreven redenen, is het interessant om onderzoek te doen naar het Socratisch gesprek binnen organisaties.

1.2 Onderzoeksvraag en methodes

In deze thesis wordt onderzocht wat de invloed is van het Socratisch gesprek binnen organisaties die met deze dialogische methode werken of hebben gewerkt. Meer specifiek richt de thesis zich op de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties. Hoe (en in hoeverre) levert het Socratisch gesprek een bijdrage aan de realisatie van leerprocessen binnen organisaties? In de door mij bestudeerde literatuur duiken namelijk veel verbanden op met auteurs die bekend staan om hun theorieën wat betreft leerprocessen. Onder andere bij Nonaka & Takeuchi (1995), Kolb (1984), Bolhuis & Simons (2011). Maar ook binnen het werk van auteurs die zich specifiek richten op het Socratisch gesprek zoals Knezic et al. (2010) en Skordoulis & Dawson (2007) zijn leren en leerprocessen een terugkerend thema. De publicaties van auteurs zoals Nonaka & Takeuchi (1995) en Kolb (1984) zijn al jaren geleden verschenen. Zij zijn echter nog steeds actueel, zeker met het oog op meer recent verschenen werk van onder andere Bolhuis & Simons (2011) en de al eerder genoemde auteurs zoals Senge (2005) en Illeris (2003) die allen schrijven over leren in organisaties. Kessels en Poell (2011) noemen in verband met het leren in organisaties de, in snel tempo ontwikkelende, kenniseconomie. Hun *Handboek human resource management* ontstond meer dan tien jaar geleden als eerste druk waarin zij verkenden hoe onze samenleving aan het veranderen was in de richting van een kenniseconomie en de rol van medewerkers,

leren en ontwikkelingen. Zij constateerden in de versie van 2011 dat de kenniseconomie, die minder waarde toekent aan meer traditionele aspecten zoals kapitaal, grondstoffen en arbeid, zich de afgelopen jaren met hoge snelheid heeft ontwikkeld.

Zo maakt:

“De waardering voor fysieke arbeid en het vermogen om te kunnen coördineren en regelen plaats voor een groter accent op iemands vermogen om een duurzame bijdrage te leveren aan het proces van het genereren en toepassen van kennis” (Kessels & Poell, 2011)

Afgezien van de argumenteringen die zijn voorgedragen in de afgelopen paragraaf, geldt ook deze constatering van Kessels & Poell als belangrijke reden wat het zo interessant maakt om onderzoek te doen naar het Socratisch gesprek met betrekking tot leren en leerprocessen.

Zoals in de introductie eerder is aangegeven, is er weinig literatuur te vinden die de invloed van het Socratisch gesprek binnen organisaties behandelt. Zeker over de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties ontbreekt er vakliteratuur. Echter is uit vooronderzoek en de bovenstaande inzichten de volgende hoofdvraag naar voren gekomen:

Hoe levert het Socratisch gesprek een bijdrage aan de realisatie van leerprocessen binnen organisaties?

Door middel van onderstaande sub vragen zal in dit stuk antwoord worden gegeven op de hoofdvraag:

- Wat verstaan we onder een Socratisch gesprek?

- Wat zegt de literatuur over de invloed van Socratische gesprekken in en op organisaties?
- Wat zijn de voordelen van de Socratische gespreksvorm?
- Hoe wordt het Socratisch gesprek binnen organisaties gebruikt?
- Wat bedoelen we met leerprocessen?
- Wat is de verhouding tussen het Socratisch gesprek en leerprocessen?
- Hoe wordt het Socratisch gesprek in de praktijk ingezet?
- Wat is de verhouding tussen het Socratisch gesprek en leerprocessen in de praktijk?

Het onderzoek dat in deze masterthesis wordt uiteengezet bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel is literatuuronderzoek, het tweede onderdeel bestaat uit een kleinschalig kwalitatief onderzoek. Beide onderdelen binnen deze masterthesis richten zich op de vraag of het Socratisch gesprek een bijdrage levert aan leerprocessen binnen organisaties. Hier is voor gekozen omdat alleen literatuuronderzoek niet voldoende is om de hoofdvraag en bijbehorende subvragen te beantwoorden. Zeker ook vanwege de al eerder aangegeven reden wat betreft het niet aanwezig zijn van relevante vakliteratuur omtrent de invloed en de bijdrage aan leerprocessen van het Socratisch gesprek in de praktijk van het organisatieleven. Door middel van een kleinschalig kwalitatief onderzoek onder organisaties, waar Socratische gesprekken zijn gehouden, wordt er in deze thesis gehoor gegeven aan de oproep van Skordoulis & Dawson (2007) tot praktijkvoorbeelden omtrent de invloed van het Socratisch gesprek en de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties.

Het kwalitatieve onderzoek bestaat uit acht telefonische interviews binnen vier verschillende organisaties waar Socratische gesprekken hebben plaats gevonden. Deze interviews hebben plaats gevonden binnen organisaties die geselecteerd zijn uit het eigen netwerk. De respondenten zijn bekend bij de auteur vanuit connecties, die binnen organisaties met het Socratisch gesprek werken. Onderwerpen die in de

interviews naar voren komen hebben te maken met de voordelen van het Socratisch gesprek voor de organisatie, de reden om het Socratisch gesprek in te voeren binnen de organisatie, hoe de deelnemers aan het gesprek hebben geleerd, of houdingen, kennis en vaardigheden zijn veranderd, of deelnemers nieuwe bekwaamheden hebben ontwikkeld om taken, functies of rollen te vervullen, het omzetten van informatie in kennis, de herformulering van eigen ervaringen en kennis, et cetera, et cetera. De interviews zullen *semi-structured* zijn zodat er een leidraad is om de benodigde antwoorden te verkrijgen, maar tegelijkertijd ruimte voor onverhoedse antwoorden van de geïnterviewde personen. Daarbij kan onder andere worden doorgevraagd wanneer onduidelijke antwoorden worden gegeven. Dit vergroot de bruikbaarheid van de antwoorden.

Naast deze interviews worden er ook informele gesprekken gevoerd met een aantal toonaangevende personen op het gebied van de Socratische methode. Dit zijn zogenaamde *key informants*, zij hebben gespecialiseerde kennis over een bepaald onderwerp. De personen die hieronder worden genoemd werken allen dagelijks met de Socratische methode. Hieronder is weergegeven wie dit zijn en welke link zij hebben met de Socratische methode. Gesprekken met hen zijn geïnitieerd om in een beter beeld te krijgen over het Socratisch gesprek in het algemeen en hadden persoonlijke voorbereiding op het schrijven van dit stuk tot doel en daarom niet opgenomen in deze thesis. Vragen als: hoe gebruikt u het Socratisch gesprek?, wat is volgens u het doel van Socratische gesprekken?, wat gebeurt er tijdens een Socratisch gesprek?, et cetera, zijn ter sprake gekomen. Deze gesprekken hebben een breder begrip van het Socratisch gesprek tot stand gebracht bij de auteur. De *key informants* zijn:

- Jos Kessels, één van de oprichters van het toonaangevende bureau *Het Nieuwe Trivium* en nu eigenaar van *Eidoskoop* dat gespecialiseerd is in idee-ontwikkeling. Kessels leidt al minstens 25 jaar gesprekken en trainingen (veelal gericht op de Socratische methode) en is auteur van onder andere het boek *Socrates op de markt*.

- Joop Kools, docent Leergang Verbindend Werken bij de Hogeschool van Utrecht en gespreksleider en organisator van het Socratische Café in Utrecht. Kools heeft daarnaast het bureau *Ont-moeting* waar hij dialogen begeleidt en leer- en ontwikkeltrajecten ontwikkelt.
- Huib Schwab, is eigenaar van *Schwab Filosofie* waarin hij door middel van het Socratische gesprek transformatie processen binnen organisaties begeleidt. Daarnaast heeft Schwab gewerkt als innovatief filosoof voor het Nederlandse onderwijssysteem waarbij de ontwikkeling van een methode filosofie centraal stond en is hij oprichter van de *Vereniging van docenten Filosofie in het Voortgezet Onderwijs* (VFVO).
- Hans Bolten, is zelfstandig trainer en eigenaar van *Boltentraining* en verzorgt trainingen en opleiden op het gebied van Socratische vaardigheden, moreel beraad, kunst van het vragenstellen en gespreksleiding. Daarnaast is hij lecturer bij Universiteit Nyenrode en lecturer Socratische Gesprekstechniek aan het Sport Management Institute.

Door literatuuronderzoek en kwalitatief onderzoek, dat aan de hand van interviews wordt uitgevoerd, wordt er binnen deze masterthesis verwacht een bruikbaar antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag *hoe levert het Socratisch gesprek een bijdrage aan leerprocessen binnen organisaties?*. Daarbij is de verwachting dat de uitkomsten uit het theoretisch kader en de interviews binnen organisaties stof geven om een gegronde conclusie te kunnen trekken aan het einde van deze thesis en daarnaast een aantal bruikbare aanbevelingen te kunnen doen.

1.3 Thesis overzicht

Eerst wordt in deze thesis gestart met de geschiedenis van het Socratisch gesprek en wordt er een kort overzicht gegeven over de (gegroeide) belangstelling van de

filosofie in Nederland en daarmee het Socratisch gesprek binnen organisaties. Daarna zal er een koppeling gemaakt worden tussen de geschiedenis en onderzocht worden wat er verstaan wordt onder een Socratisch gesprek. Zo zullen verscheidene definities van het Socratisch gesprek worden weergegeven. Hierdoor wordt duidelijk welke verschillen er bestaan in de definities van het Socratisch gesprek die door verscheidene auteurs wordt gegeven. Wanneer een eenduidige definitie is gevonden zal in dit stuk worden gekeken wat de literatuur ons kan vertellen over het voordeel en de invloed van Socratische gesprekken binnen organisaties. Want hoe worden Socratische gesprekken momenteel toegepast en welk doel hebben zij? Vervolgens wordt de verbinding gemaakt met de onderzoeksvraag van deze thesis. Er zal bestudeerd worden wat er verstaan wordt onder het begrip *leerprocessen*. Zo kan naderhand antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag *hoe het Socratisch gesprek een bijdrage levert aan leerprocessen binnen organisaties*. Dit betekent dat er door middel van empirisch onderzoek zal worden bestudeert op welke manier het Socratisch gesprek in de praktijk wordt ingezet en of zij een bijdrage levert aan leerprocessen binnen organisaties. Uiteindelijk zullen de uitkomsten uit het empirisch onderzoek vergeleken worden met de uitkomsten uit paragraaf 2.4, waarin centraal staat wat leerprocessen zijn. Zo zal worden achterhaald of wat zich in de praktijk voordoet overeenkomt met de bestudeerde literatuur. Ook kan zo vastgesteld worden of Socratische gesprekken in de praktijk bijdragen tot leerprocessen binnen organisaties. De belangrijkste bevindingen en resultaten ten slotte, zullen worden weergegeven om antwoord te kunnen geven op de sub vragen en hoofdvraag waarna nog enkele aanbevelingen naar voren zullen worden gebracht.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal de geschiedenis van het Socratisch gesprek centraal staan en zal daarnaast een kort overzicht worden gegeven van het Socratisch gesprek. Dit is belangrijk omdat op deze wijze de ontwikkeling van deze gespreksvorm duidelijk in beeld kan komen. Wat het Socratische gesprek inhoudt is, in de geschiedenis die het Socratische gesprek heeft doorlopen, steeds weer veranderd. We beginnen bij Socrates en Leonard Nelson. Deze chronologische weergave van de geschiedenis van het Socratische gesprek zal eindigen bij de hedendaagse situatie. Hier zal de koppeling worden gemaakt met het volgende hoofdstuk waarin zal worden onderzocht wat onder het Socratisch gesprek verstaan zal worden en wat deze inhoudt.

2.1. De geschiedenis van het Socratisch gesprek

Ten tijde van de 4^e en 5^e eeuw voor Christus in de Griekse geschiedenis maakt de Griekse geest zich los van de traditionele godsdienst. Het is hier dat we de eerste pogingen zien, om door zelfstandig denken, de wereld te verklaren vanuit natuurlijke oorzaken. Dit is een beslissende maatstaf om te kunnen spreken van échte filosofie. Zo zie je dat een aantal denkers zich gelijktijdig losmaken van theologische ideeën en op zoek gaat naar een *oerstof*- zij willen een verklaring zoeken voor de natuurlijke wereld. In de tweede belangrijke periode van het Griekenland uit die tijd maken zogenaamde *Sofisten* de weg vrij voor Socrates, Plato en Aristoteles. De Sofisten wijzen op tegenspraken die heersen in de tot dan toe beoefende 'filosofie' en maken duidelijk dat die niet voldoet. In deze bloeiperiode van de filosofie is Athene het (filosofische) middelpunt. Veel filosofen hadden op dit moment twijfels ten aanzien van de betrouwbaarheid van zintuiglijke waarnemingen. Hierdoor ontstond twijfel aan de mogelijkheid van de mens tot kennisvergaring in het algemeen. Als kennis tot je komt via de zintuigen, hoe kun je dan op die kennis vertrouwen wanneer de zintuigen tegelijkertijd in twijfel worden getrokken? Is het dan nog mogelijk om betrouwbare kennis te vergaren? De Sofisten zijn belangrijk geweest in de geschiedenis van de filosofie omdat zij zich niet langer op de natuur richtten, maar op de mens. Daarnaast hebben zij het denken zelf tot

onderwerp van het denken gemaakt waarbij de voorwaarden, mogelijkheden en grenzen van het denken kritisch onderzocht worden.

Socrates' methode heeft veel weg van die van de Sofisten. Hij staat bekend om het steeds verder bevragen van iemand om diegene in het nauw te drijven. Hier komt uiteindelijk de term *Socratische methode* vandaan. Daarnaast deelt hij de interesse van Sofisten voor de mens en niet zozeer voor de natuur. Voor Socrates is *deugd* hetzelfde als inzicht. Want het is onmogelijk het goede te doen, zonder het goede te kennen. Ook is het onmogelijk het goede niet te doen, wanneer men dit wel kent. Het doel van Socrates' leer is dan ook de ander te onderrichten over de ware deugd, om datgene wat het goede is om te doen, zichtbaar te maken. Dat is het nieuwe van zijn leer; hij wil mensen oproepen tot zelfonderzoek en inkeer. Dit is dan ook de eigenlijke basis van het Socratische gesprek. Het Socratisch gesprek is, hoe kan het ook anders, vernoemd naar de Griekse filosoof Socrates. Hij zou door middel van het bevragen van iemand - het gesprek, de dialoog – deze persoon tot nieuwe inzichten laten komen. In de Theaetetus komt Socrates te spreken over het 'beroep' dat hij uitoefent; die van verloskundige, of vroedvrouw. Echter benoemt hij twee verschillen, namelijk:

"My art of midwifery is in most respects like theirs; but differs, in that I attend men and not women; and look after their souls when they are in labour, and not after their bodies. But the greatest thing about my art is this, that it can test in every way whether the mind of the young man is bringing forth a mere image, an imposture, or a real and genuine offspring" Socrates in Plato's Theaetetus, 150b – 150c (Plato, 1921)

Hier zegt hij in feite dat ieder mens de waarheid in zichzelf draagt. Deze dient *ontborgen* te worden – die dient *verlost* te worden. Dat is de *maieutiek* in het werk van Socrates. In het Socratisch gesprek zie je dezelfde maieutische manier naar voren komen. Door het bevragen van elkaars (voor)oordelen, formuleringen en gedachtegangen wordt gezamenlijk naar 'de waarheid' gezocht. Zo komt men, weliswaar met elkaar, zelfstandig tot (nieuwe) inzichten. Socrates zocht op deze

wijze naar een methode om te komen tot de juiste maat en naar een juiste ordening van het leven in de *polis* (stad). De polis moest opnieuw een bestemming en een moraal-filosofische balans krijgen, zodat de polis niet ten onder zou gaan aan relativisme, individualisme en normloosheid.

Voor dit stuk is het van belang om de periode rond 1920 te noemen met betrekking tot wat men nu kent als het Socratische gesprek. In deze periode is het Socratisch gesprek ontwikkeld door Leonard Nelson. Nelson is een Duitse filosoof die zijn filosofisch inzicht vooral vanuit de denkwijzen van Kant en Socrates putte. Socrates vanwege zijn filosoferen door middel van het gesprek waarin vragen stellen, en (gezamenlijk) ervaringen onderzoeken van betekenis zijn. Kant was voor Nelson belangrijk omdat hij het zelf denken centraal stelde in zijn werk. Simpel gezegd is een Socratisch gesprek een oefening in zelf denken (Halsema & Willemsen, 2012), waarbij het gaat om het beantwoorden van een (filosofische) vraag (Delnoij & van Dalen, 2003). Nelson heeft de Socratische gespreksmethode ontwikkeld met de insteek om de filosofie dieper te verankeren in het dagelijkse leven. Onder meer door de methode praktisch toe te passen, in bijvoorbeeld de politiek en het onderwijs. Het terugvragen naar de vooronderstellingen van de deelnemers aan het gesprek staat centraal in Nelson's benadering. Door gezamenlijk te onderzoeken welke vooronderstellingen aan onze oordelen en ideeën ten grondslag liggen, komen de deelnemers tot inzicht en kan men aan (zelf)onderzoek doen. In deze twee aspecten zie je de denkwijzen van Kant en Socrates terug. Daarbij is het van groot belang dat de gespreksdeelnemers door middel van hun eigen capaciteit de betreffende vraag behandelen om zo tot 'waarheid' te komen. Nelson noemde zijn methode daarom 'kritisch' en onderscheidde die zodanig van de filosofie dat zijn methode er niet op uit was om anderen iets te leren (Nelson, 2009).

Om tot die 'waarheid' te komen is het noodzakelijk dat door middel van gezamenlijke collectieve reflectie en introspectie, de vastgeroeste ideeën op het gebied van de logica, ethica en esthetica aan het licht worden gebracht (Nelson, 2007). De methode van het Socratisch gesprek concentreert zich dus door middel

van haar beschouwende kracht op begrijpen, onderkenning en besef. Dit heeft veel weg van wat door de Duitsers *Verstehen*¹ genoemd wordt. *Verstehen* refereert naar het begrijpen van de betekenis van de actie vanuit het perspectief van de ander als subject. Daarbij is het belangrijk om verbanden te kunnen maken en het fenomeen daadwerkelijk te begrijpen. Zo kunnen bijvoorbeeld de intenties van mensen niet worden waargenomen en is *Verstehen* een systematische manier van het begrijpen van het handelen. Het groepmethodische aspect van het Socratische gesprek kreeg meer vorm toen Nelson in 1922 de *Politische Philosophische Akademie* oprichtte. Hierdoor werd filosofie uit de omgeving van universitair onderwijs, en dus uit haar intellectuele ivoren toren, geplaatst. Op deze manier werd buiten de universiteiten het kritisch denken gemotiveerd, en zo ook de verzelfstandiging van de deelnemers van het Socratisch gesprek. Deze verplaatsing is één van de bijdrages van het Socratisch gesprek aan het sociale nut van filosofie (Harteloh, 2011).

Nelson's leerling Gustav Heckmann werkte de Socratische methode verder uit. Zo stelt Heckmann heldere en procedurele regels op voor het Socratisch gesprek. Hierdoor neemt het Socratisch gesprek een meer onafhankelijk en zelfsturend karakter aan (Birnbacher, 1999) ten opzichte van hoe het Socratisch gesprek daarvoor gevoerd werd. Ook verbreedt Heckmann het gebruik van onderwerpen die ingebracht mogen worden in het gesprek (Mitchell, 2006). Andere belangrijke zaken die Heckmann beschrijft, hebben te maken met het 'uiterlijk' van het Socratisch gesprek. Zo stelt hij onder andere regels op voor het gebruik van het Socratisch gesprek. Naar zijn mening zal bijvoorbeeld de gespreksleider niet mogen deelnemen aan het gesprek. Heckmann beschrijft ook welke vraagstukken niet behandeld kunnen, of mogen worden. Een andere belangrijke ontwikkeling die Heckmann doorvoerde heeft betrekking op het niet mogen inbrengen van empirische data van buitenaf, om daarmee een standpunt kracht bij te zetten. De invloed die Heckmann heeft gehad is vooral van belang omdat de Socratische methode een ontwikkeling heeft doorgemaakt waarbij onderwerpen werden aangesneden die normaal

¹ Zie <http://plato.stanford.edu/entries/weber>

gesproken tot het rijk van filosofie, religie of taal behoren. De onderwerpen die behandeld kunnen worden binnen het Socratisch gesprek zijn specifiek, concreet en belangrijk. De deelnemers hebben echter geen uitgebreid reglement nodig voor het succesvol analyseren en bediscussiëren van het zelfgekozen vraagstuk. Bij het behandelen van vraagstukken dienen de deelnemers zich slechts in te zetten en de regels na te leven. Heckmann veronderstelde dat deze kwalificaties en een normale intelligentie de enige benodigdheden zijn om deel te kunnen nemen aan het Socratisch gesprek (Mitchell, 2006).

De Socratische gespreksmethode wordt vanaf 1980 in Nederland geïntroduceerd en met name door Karel van der Leeuw, destijds vakdidacticus filosofie aan de Universiteit van Amsterdam en Pieter Mostert, in de jaren '90 medeoprichter van het Centrum voor Kinderfilosofie, uitgedragen. Onder invloed van de Nederlandse denkwijze en instelling, wordt onder andere de tijdsduur van het gesprek verkort. Daarnaast wordt de Socratische gespreksmethode nu meer een oefening gericht op de reflectieve bekwaamheid van de deelnemers. Dit reflexieve aspect houdt in dat men zich toelegt op het bewust worden van zichzelf en zijn eigen denken. Wellicht dat nu hierdoor ook het onderwerp voorafgaande aan het gesprek wordt gekozen. De populariteit binnen Nederland zorgde, buiten het academische veld om, voor werk voor filosofen. In deze omgeving, buiten de universiteit, ziet men dat de rol van de filosoof verandert van het typische beeld van de filosoof die wijs is en de groep tegenover hem onderricht, naar *facilitator* waarbij individuele en collectieve denkprocessen centraal staan (Harteloh, 2011). In het volgende hoofdstuk zal door middel van relevante literatuur onderzocht worden wat er precies onder het Socratisch gesprek verstaan wordt.

2.2. Wat verstaan we onder een Socratisch gesprek?

In dit hoofdstuk zullen meerdere definities van het Socratisch gesprek aan de orde komen. Hierdoor wordt duidelijk welke verschillen van opvattingen er zijn.

Zoals reeds vermeld, is het Socratisch gesprek door Nelson ontwikkeld om te kunnen gebruiken binnen het onderwijs en de politiek. Daarom was voor Nelson de Socratische methode:

“De kunst om niet de filosofie maar wel het filosoferen aan te leren, de kunst om niet te onderwijzen over filosofen, maar om van de studenten zelf filosofen te maken” (Nelson, 2009)

De filosofische waarheid zat volgens Nelson al verscholen in de rede van de mens – in ons denken. We hebben echter een systematische methode nodig om deze waarheid te bereiken. Met de jaren zijn de ideeën van Nelson op een dusdanige manier ontwikkeld, dat het principe van het gezamenlijke onderzoek verder is gsystematiseerd. Deze verandering zie je onder andere naar voren komen door het systematische overleg, dat wordt bewerkstelligd door middel van specifieke regels, om zo (voor de deelnemers) fundamentele vraagstukken te behandelen. Daarnaast is het toepassen van systematische reflectie van de ervaringsoordelen van degene die deelnemen aan het gesprek van belang (Van Rossem, 2001). De systematische reflectie beschouw ik als één van de karakteristieken van het Socratisch gesprek die voor leerprocessen zeer belangrijk is. Hieruit kan worden opgemaakt dat door deze ontwikkeling het niet meer zozeer om Nelsons initiële doel, namelijk het onderrichten en wijzer maken van de deelnemers aan het Socratisch gesprek gaat.

Alhoewel Ove Karlsson (2001) over het Socratische gesprek schrijft met betrekking tot evaluatieprocessen binnen de organisatie, ziet men dat ook Karlsson het Socratische gesprek in zijn artikel *Critical Dialogue: Its Value and Meaning* meer richting deze beweging beschrijft:

“The Socratic dialogue generally focuses on one or a few important concepts, e.g. ‘what is knowledge?’ or ‘what is justice?’ [...] The aim of this critical examination is to gain practical and theoretical knowledge about how we ought to live and how the world is”

Vooral hoe Karlsson (2001) het doel van het Socratisch gesprek beschrijft, beschouw ik als tweede karakteristiek van het Socratisch gesprek die in de vergelijking met leerprocessen zeer belangrijk is. Dat doel is namelijk praktische en theoretische kennis verwerven over hoe te leven en hoe de wereld is. In tegenstelling tot Karlsson beschrijven Knezic et al. (2010) en Skordoulis & Dawson (2007) beiden het Socratisch gesprek eerder op een manier, die wil doordringen tot het wezen en de betekenis van verschijnselen. Zo stelt Knezic et al. dat het vooral gaat om de condities die het Socratisch gesprek creëert om te kunnen leren:

“The Socratic Dialogue trains the dialogic skills which are an important part of interpersonal competence. At the same time, the Socratic Dialogue also provides the conditions for experiencing learning in dialogue with and from each other”

Dit statement van Knezic et al. beschouw ik als derde karakteristiek van het Socratisch gesprek dat voor leerprocessen zeer belangrijk is. Skordoulis & Dawson (2007) beschrijven opmerkelijk genoeg gelijktijdig dat het Socratisch gesprek op verschillende manieren tot het nastreven van wijsheid leidt:

“Socratic dialogue has the function of leading, through inquiry into various propositions and hypotheses (refutation of what one thought one knew), the uncovering of hidden knowledge, and the attainment of understanding and knowledge (scientific, professional and practical), to the pursuit of wisdom [...] All the characters/participants in a dialogue, with their culture, their experiences and their thoughts, have importance.”

Dit vertoont weer meer gelijkens met de insteek van Nelson en Karlsson. Skordoulis & Dawson behandelen naast deze aspecten van het Socratisch gesprek, de hernieuwde interesse in de vraag of lokale en globale organisaties *active workmanship* behoren te ontwikkelen. *Active workmanship* wordt door hen

omschreven als het proces waarin passieve werknemers worden getransformeerd in betrokken en actieve individuen die besluiten kunnen nemen. Deze individuen, waaronder medewerkers, managers en teamleiders, zijn namelijk degene die beslissingen kunnen nemen die, gezamenlijk, vorm geven aan de organisatie. Als deze een passieve houding aannemen, zouden zij niet passief horen te zijn volgens Skordoulis & Dawson. Hierbij gaat het dan ook om het tot de kern doordringen van een vraagstuk en de betekenis daarvan in de organisatie, waarbij ik geen wezenlijk verschil zie tussen het Socratisch gesprek binnen of buiten organisaties. Dit hangt voor een deel samen met wat voor Nelson een belangrijk, en misschien wel het belangrijkste, aspect was: de *regressieve abstractie* (Nelson, 2007). Dit betekent dat er wordt teruggevraagd naar de vooronderstellingen van de deelnemers aan het Socratisch gesprek, waarbij als het ware een *sylogistische structuur* van het denken ontstaat (Van Hooft, 1999). Via deze insteek beweegt men zich van het schijnbaar zekere, naar het onzekere. Vanuit de ervaring van degenen die deelnemen aan het gesprek beweegt men zich naar het gezamenlijke van de grondbeginselen (Van Rossem, 2001). Dit betekent dat het onderzoek zich vanuit vooronderstellingen naar gezamenlijke waarheden, die overeenstemmen met de realiteit beweegt. De *regressieve abstractie*, het steeds terugvragen en het komen van het zekere naar het onzekere beschouw ik als vierde karakteristiek van het Socratisch gesprek die in de vergelijking met leerprocessen zeer belangrijk is. De notie van *regressieve abstractie* maakt dat het Socratische gesprek, mijn inziens, in potentie een zeer krachtige methode is voor het bewerkstelligen van kritisch denken binnen een groep, of dit nu binnen of buiten de organisatie plaats vindt. Dit terugvragen staat ook in verband met *tweede-orde vragen*, vragen over *mentale modellen*. In de vorige paragraaf zal hier meer over worden uitgeweid. In verhouding met dit collectief kritisch denken benadert Van Hooft (1999, 2001) het Socratisch gesprek als een coöperatief onderzoek naar de aannames die ten grondslag liggen aan onze acties en oordelen, alsook persoonlijke kennis (*tacit knowledge*) en aannames bij het nemen van beslissingen. Dit coöperatieve onderzoek beschouw ik als vijfde, en laatste, van de karakteristieken van het Socratisch gesprek die voor leerprocessen zeer belangrijk is.

Volgens Hans Bolten, auteur van het artikel *De ontdekking van een goede gesprekshouding; het Socratische gesprek als morele ervaring* (1998) is een Socratisch gesprek:

“Een gedachtewisseling met als doel het formuleren van een antwoord op een bepaalde vraag. Het is een poging om een dialoog tot stand te brengen..”

Echter, geldt het doel om antwoorden te vinden op bepaalde vragen voor veel andere gesprekken, zo ook binnen bijvoorbeeld intervisiemethodes. Dit is kort aan bod gekomen in paragraaf 1.1. Desalniettemin wordt uit bovenstaande definities onder meer duidelijk dat binnen het Socratisch gesprek een praktijkgeval uit het verleden centraal staat, waar degene die de situatie inbrengt ook daadwerkelijk bij aanwezig is geweest en dat als een probleemsituatie heeft ervaren.

Ik noem hier twee van de drie ‘technieken’ van het Socratisch gesprek, die Skordoulis & Dawson (2007) onderscheiden:

- Weerlegging van wat men dacht dat men wist (*elenchus*)
- Verborgene kennis naar voren brengen (het aspect van de *maieutiek*)

Daarnaast spreken zij over het onderscheid tussen drie typen van kennis: wetenschappelijke kennis (*episteme*), professionele of groeps-kennis (*techne*) en praktische wijsheid (*phronesis*), die zij belangrijk vinden. De genoemde ‘technieken’ zijn naar mijn mening zeer belangrijk. Men ziet ze ook terug komen in hoe Jos Kessels, Erik Boers en Pieter Mostert de stappen binnen het Socratisch

gesprek beschrijven in hun boek *Vrije ruimte, filosoferen in organisaties* (2002)².
Zij noemen de volgende tien stappen binnen het Socratisch gesprek:

1. Formuleer het te onderzoeken thema in mogelijke uitgangsvragen. Selecteer er één.
2. Zoek naar voorbeelden uit eigen ervaring waarin de uitgangsvraag speelt. Elk voorbeeld wordt kort toegelicht.
3. Selecteer een voorbeeld. Wat is het meest interessante? Wat is het meest vruchtbare voorbeeld om de uitgangsvraag aan te onderzoeken? Dit voorbeeld is de grondslag voor analyse en argumentatie gedurende het gehele gesprek.
4. Laat de voorbeeldgever het voorbeeld zo gedetailleerd vertellen dat ieder zich kan verplaatsen in diens positie. Vraag naar de feiten (omstandigheden, handelingen, wie, wat, waar, wanneer, hoe) en naar de beleving van deze feiten (gedachten, gevoelens).
5. Spits het voorbeeld toe op een cruciaal moment: een handeling, ervaring of oordeel van de voorbeeldgever. De beschrijving daarvan is de kernbewering.
6. Vraag naar de motieven voor de handeling, de gronden van de ervaring of de redenen voor de kernbewering. "Hoe kwam je daarbij? Waarom vond je dat? Wat maakte dat je ...? Is dat wat in de casus ten grondslag lag aan je gedrag?" Koppel de antwoorden op deze vragen terug naar de uitgangsvraag. Wat betekenen zij voor deze vraag? Concretiseer en preciseer de begrippen uit de uitgangsvraag aan de hand van de kernbeweringen en deze rechtvaardigingen.
7. Toets de rechtvaardigingen via de verplaatsing door de anderen. Zouden zij in dat voorbeeld, op dat moment, hetzelfde hebben gedaan, gedacht, gevoeld of niet? En waarom? Is dat een goede reden? Op grond waarvan geldt die redenering? Elke algemene uitspraak moet geconcretiseerd kunnen worden

² Kijk voor een volledig verslag van een Socratisch gesprek op http://www.boltentraining.nl/wp-content/uploads/2012/12/socratisch_gesprek_artikel2.pdf

- aan de hand van het gekozen voorbeeld.
8. Formuleer de essentie: Waar draait het hier om voor jou? Op welke waarden of principes is je opvatting gebaseerd?
 9. Zoek consensus over rechtvaardigingen en kernbeweringen. 'Kan iedereen met deze uitspraken instemmen? Is dit het antwoord op de uitgangsvraag?'
 10. Kijk terug op het gesprek. Wat beviel je? Wat vond je lastig?

Hieruit valt op te maken dat voor een opwindend, interessant en levendig Socratisch gesprek alle deelnemers actief aan het gesprek zullen moeten deelnemen, waarbij zij zelfstandig tot inzicht moeten komen (Van Rossem, 2001). Daarnaast ziet men dat een eenduidig antwoord op het vraagstuk niet altijd gevonden wordt. Juist het onderzoek, samen met de andere deelnemers en hun verschillende karakters, culturen, ervaring en gedachten, dient er echter ervoor te zorgen dat een deelnemer een antwoord op het vraagstuk vindt.

Knezic et al. (2010) formuleren het Socratische gesprek, na bestudering van literatuur van onder andere Heckmann, Kessels en Saran & Neisser, als volgt:

“The Socratic Dialogue is a philosophical group dialogue in which the participants guided by a facilitator and a number of ground rules strive to reach a consensus in answering a fundamental question on the basis of a real-life example or incident with the purpose of achieving new insights”

Deze definitie van het Socratisch gesprek, ziet het gesprek simpel gezegd als een gezamenlijke poging antwoorden te vinden op (fundamentele) vraagstukken. En juist dit, in combinatie met het verwerven van nieuwe inzichten, is van belang voor mijn onderzoek. De vraag wordt verbonden met een concrete ervaring van één van de deelnemers. De gedachten van alle deelnemers moeten dan echt zodanig verduidelijkt worden, dat iedereen elkaar begrijpt. Dat is dan ook de reden dat een Socratisch gesprek vaak langzaam verloopt. De drie grootste verschillen bij de definities hebben te maken met:

- Het aspect van onderrichten of wijzer maken van de deelnemers tegenover het praktisch nut van het bespreken van fundamentele vraagstukken
- Het praktisch nut tegenover het stellen van vragen als educatieve methode
- Het coöperatieve onderzoek naar aannames en persoonlijke kennis tegenover het Socratisch gesprek als methode om te leren

Al met al komt de beschrijving van het Socratisch gesprek van Knezic et al., die hierboven is uiteengezet, het dichtste bij hoe ik het Socratisch gesprek begrijp. Alhoewel bruikbaar is deze formulering van Knezic et al., maar ook van de overige auteurs, niet simpelweg toe te passen binnen de context van deze thesis: het Socratisch gesprek en leerprocessen binnen organisaties. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat alle auteurs vanuit een andere achtergrond schrijven omtrent het Socratisch gesprek.

Jos Kessels schrijft in zijn boek *Socrates op de markt* (1997) over het Socratisch gesprek op een manier die meer gericht is op de organisatorisch context. Met de ondertitel van het boek, *Filosofie in bedrijf*, in het achterhoofd, noemt hij het Socratisch gesprek in zijn boek:

“Een methode om verbanden aan te leggen, om generalistische kennis tot stand te brengen en zo vanuit verschillende specialismen met elkaar in gesprek te komen”

Zo kunnen de beperkingen van het eigen blikveld overstegen worden. Deze definitie zal dan ook worden aangehouden binnen de context van deze thesis. Voor deze definitie is gekozen omdat enerzijds hierin de voorgaande omlijningen van het Socratisch gesprek in opgenomen worden. Anderzijds legt de manier waarop Kessels het Socratisch gesprek definieert gelijk de link met kennis, leren en gezamenlijk vraagstukken onderzoeken. Hij zegt immers dat dit alleen kan:

“In een gezamenlijk onderzoek, door een gezamenlijk afwegen van argumenten, een vergelijking van perspectieven, een toetsing van verbinding van zienswijzen”

Er zijn waarschijnlijk ook andere gesprekken die dit doen, of in ieder geval in het gespreksklimaat veel overeenkomsten tonen. Echter, de doelstellingen, werkwijzen en uiteindelijke resultaten van het Socratisch gesprek verschillen. Het Socratisch gesprek kent onder andere de gezamenlijke analyse van een fundamentele vraag, toetsing van waarden en onderzoek naar validiteit van die waarden als doelstellingen (Boers, Kessels, 2003). Verschillen liggen volgens Boers en Kessels (2003) op het gebied van substantieel versus instrumenteel (zoeken naar betekenis), verantwoord versus beantwoorden (zelfonderzoek) en intersubjectiviteit versus individualiteit (gemeenschappelijk antwoord vinden). Ondanks dat Boers en Kessels spreken over de verschillen tussen het Socratisch gesprek en intervisie noemen zij een aantal resultaten van het Socratisch gesprek die, mijn inziens, uniek zijn voor het Socratisch gesprek:

- Fundamentele overtuigingen worden expliciet geformuleerd
- Fundamentele overtuigingen worden getoetst en verantwoord
- Stilzwijgende kennis wordt expliciet gemaakt
- Schijnweten wordt ontmaskerd
- Oude denkgewoontes transformeren tot nieuwe denkgewoontes
- Men verkrijgt inzicht in elkaars ideeën en opvattingen
- Gezamenlijke visie groeit

Het “gezamenlijke onderzoek” en “gezamenlijk afwegen van argumenten” toont veel verwantschap met het principe van *thinking together* waar Senge (2006) en Isaacs (1999) in hun werk over spreken. Hierin gaat het om *samen nadenken*. Om beter te begrijpen wat de formuleringen van onder andere Kessels inhouden, is het belangrijk om te bestuderen wat er in de literatuur te vinden is omtrent de invloed van het Socratisch gesprek en haar toepassing binnen organisaties. In het

voorgaande hoofdstuk was te lezen wat er in dit stuk verstaan wordt onder het Socratisch gesprek en zijn daarvoor verschillende definities gegeven. In hoofdstuk 2.3 zal een relatie worden gelegd met het gebruik van het Socratisch gesprek in de praktische organisatiecontext.

2.3. De waarde van het Socratisch gesprek voor organisaties?

Nadat duidelijk is geworden wat het Socratisch gesprek inhoudt, is de volgende logische stap met betrekking tot deze thesis, om te onderzoeken wat de voordelen zijn van het gebruik van het Socratisch gesprek binnen organisaties. Want al ongeveer dertig jaar wordt er interesse getoond in het gebruik van het Socratisch gesprek binnen organisaties. Het Socratische gesprek is een vorm van dialoog voeren. Professionals weten echter vaak niet wat te verwachten van een Socratisch gesprek en zeker niet hoe een onderzoeksgesprek, zoals een Socratisch gesprek, te voeren. Binnen paragraaf 2.3.1 zal ten eerste het belang van Socratische gesprekken besproken worden. Vanuit deze paragraaf wordt aansluitend de koppeling gemaakt met het radicaal vragen, collectiviteit, research rondom Socratische gesprekken en de Socratische maieutiek om zo de voordelen van het Socratisch gesprek te bespreken.

2.3.1 Het belang van het Socratisch gesprek

Toen Jos Kessels dertig jaar geleden begon met het voeren van Socratische gesprekken was het moeilijk om deze gespreksvorm te introduceren binnen organisaties. “Nu is de potentiële behoefte heel groot” zo zegt hij in het interview ten behoeve van deze thesis. Wellicht is dat een verklaring waarom mensen zoals Hans Bolten, Jos Kessels, Erik Boers en anderen al jaren een op zichzelf staande praktijk voeren met betrekking tot het aanbieden van Socratische gesprekken en gerelateerde aangelegenheden. Zij worden onder andere ingeschakeld door de Nederlandse overheid, zorg-gerelateerde instellingen/organisaties en de Europese Unie. Maar ook grote internationale organisaties zoals Mars (van de chocolade) en Philips huren hun diensten in. Desalniettemin hebben organisaties normaal gesproken geen open houding ten opzichte van het aan de tand gevoeld worden

over zichzelf, door zichzelf. Echter, het Socratische gesprek brengt een dialoog op gang met een bepaalde achtergrond – de gesprekken lossen allerlei problemen op. Maar dat is niet het hoofddoel van het Socratisch gesprek. Tijdens een Socratisch gesprek werkt men aan zogenaamde *tweede-orde vragen*. Dit zijn vragen die niet zozeer over de praktijk gaan, maar over het denken over de praktijk, over de *mentale modellen* (Senge, 2006) die men er op nahoudt. Een voorbeeld is *wat is het nut van dit college?*, waarmee de tweede-orde vraag betrekking heeft op de inhoud van een eerste-orde vraag. Deze vragen zijn niet zomaar ‘oplosbaar’ omdat er meer dan één mogelijk antwoord op bestaat. Een tweede-orde vraag stelt een eerste-orde vraag ter discussie. In plaats van deze vragen te beantwoorden, word je uitgenodigd om je te verantwoorden ten opzichte van de vraag, om te verduidelijken wat je met een vraag bedoelt bijvoorbeeld. Of juist om te specificeren waarom je precies dat bepaalde antwoord geeft.

De reden waarom men binnen organisaties gesprekken met anderen moet voeren, is volgens Kessels om antwoord te geven op lastige vragen. Want als je verantwoording wil afleggen, dan moet je ook antwoorden kunnen geven zo zegt hij (1997). Dit gaat door middel van:

“Een grondige analyse van fundamentele vragen, een systematische toetsing van principiële stellingnames, een diepteonderzoek van onze denkbeelden.
En daarmee van onszelf”

Volgens Kessels is het noodzakelijk om het op deze manier te doen, om zo leerprocessen binnen organisaties te realiseren en te onderhouden. Mijn inziens is dit een belangrijk standpunt, want binnen de dialoog in organisaties gaat het om de talenten en denkkracht van individuen te benutten. Verandering en bloei, of ontplooiing, hebben daar een groot aandeel in – zie de notie van het *transformatieve karakter* van het Socratische gesprek dat in de introductie ter sprake is gekomen. Daarnaast speelt kritische reflectie op jezelf maar ook op de ander en het andere

(ideeën, processen, managementaspecten binnen de organisatie, et cetera) een belangrijke rol.

Binnen het Socratisch gesprek en het concretiseren van ieders gedachten, wordt het afzonderlijke *talent*ten goede van de organisatie gebruikt en individuele kennis productief gemaakt. Ook komt het begrip *lerende organisatie* in de managementliteratuur van de afgelopen tien of vijftien jaar veelvuldig naar voren. Onder andere de Japanners Nonaka & Takeuchi spreken hierover in hun boek *The Knowledge Creating Company*. Volgens hen is het belangrijk om persoonlijke kennis (*tacit knowledge*) om te zetten in *groeps kennis*, oftewel *explicit knowledge* (1995). In paragraaf 2.4 en 2.5 zal hier verder op worden ingegaan. Ook Peter Senge (2006) die bekend staat om zijn ideeën rondom kennismanagement, leiderschap en creativiteit, spreekt over het vertalen van persoonlijke kennis naar groeps kennis. In zijn boek *The Fifth Discipline* zegt hij:

“In dialogue, individuals gain insights that could not be achieved individually. A new kind of mind begins to come into being which is based on development of common meaning. People are no longer primarily in opposition, nor can they be said to be interacting, rather they are participating in this pool, of common meaning, which is capable of constant development and change”

Wat hij in essentie zegt is dat het uiteenzetten en verduidelijken van (voor)oordelen, denkwijzen, etc. omtrent belangrijke vraagstukken van wezenlijk belang is binnen het reilen en zeilen van datgene wat wij organisaties noemen. Want hierdoor wordt het mogelijk allerlei aspecten binnen de organisatie te onderzoeken en te bespreken. Dit kan natuurlijk ook binnen andere vormen worden gerealiseerd, bijvoorbeeld door externe bureaus, die onderzoek doen naar specifieke onderdelen van de organisatie. Het Socratisch gesprek is ondanks dat, een totaal andere manier van kijken naar een bepaald vraagstuk, en hoe men (teams, management, organisaties) die in beeld krijgen. Overigens zijn andere vormen meer gericht op het

oplossen van problemen. Het Socratisch gesprek pakt het echter op een andere manier aan, dan de *instrumentaliteit rationaliteit* die ten grondslag ligt aan het oplossen van problemen. Rationaliteit is onverbiddelijk verbonden met het nemen van beslissingen. Gevoelens en emoties spelen ook een rol in het nemen van beslissingen, en dus handelen. Bij het voeren Socratische gesprekken gaat dan ook om *substantiële rationaliteit*. Deze vorm van rationaliteit, gelieerd aan het *communicatief handelen* van Habermas (Habermas, 1968/2012), heeft betrekking op welke doelen de moeite waard zijn en de vraag waarom. Het gaat daarbij om het bereiken van overeenstemming met elkaar. In de volgende paragraaf zal, in verband met deze notie van gemeenschappelijkheid, de collectiviteit in het Socratisch gesprek worden geïllustreerd.

2.3.2 Collectiviteit en het radicaal vragen

De notie van gemeenschappelijkheid is ook terug te zien in het werk van de Amerikaanse kwantumfysicus David Bohm. In *On Dialogue* bespreekt Bohm (2004) zijn theorie omtrent gedachten en (het voeren van) dialoog. Hierin brengt hij naar voren dat het hebben van gedachten niet slechts een individueel fenomeen is, maar een collectief fenomeen. De dialoog is volgens Bohm een uitwisseling van ideeën en betekenissen, waarvan niet oordelen, maar leren het doel is. Het voeren van een dialoog is een manier van communiceren die het voor groepen mogelijk maakt om samen te denken. In zijn boek *Dialogue and the Art of Thinking Together* benoemt ook William Isaacs (1999) dit voordeel in relatie tot organisaties. In dit verband moet men zich realiseren dat de filosofische praktijk van deze tijd, zoals organisatiefilosofie, het filosoferen met kinderen en het Socratisch gesprek bijdragen aan de klassieke zoektocht naar het goede leven waarbij zij – dat wil zeggen, de filosofische praktijk – procesmatig en systematisch wordt ingezet. Want er worden geen kant en klare of definitieve antwoorden gegeven vanuit de filosofische praktijk zelf. Op deze manier lijkt de filosoof meer op een coach die langs het speelveld aanwijzingen geeft – hij begeleidt en faciliteert een proces (Harteloh, 2011). Maar wat mag dan van de filosoof en het Socratische gesprek worden verwacht? Zoals reeds is aangestipt is het doel van het Socratisch gesprek in

de eerste plaats niet om instrumentele gespreksvaardigheden te leren zoals goed luisteren, vragen stellen, gevoelens en ideeën kunnen verwoorden, waarnemingen en interpretaties scheiden, van perspectief wisselen, et cetera. Ook draait het niet om het beantwoorden van het vraagstuk tijdens het Socratisch gesprek, maar veeleer om het onderzoek dat plaats vindt. Bakker en van der Poel zetten in *De Socratische dialoog als hulpmiddel bij organisatieverandering* (2004) een aantal voordelen en invloeden op een rij. Alhoewel zij in relatie tot de Socratische dialoog schrijven – een verkorte vorm van het Socratisch gesprek met een eigen toepassing – waarin het sterker draait om individueel onderzoek naar deugdelijk handelen, zijn de voordelen en invloeden die zij noemen naar mijn mening enigszins representatief voor het Socratisch gesprek en daarom relevant om hier genoemd te worden. Hoofdzakelijk omdat uit de onderzoeken die Knezic et al. (2010) aanhalen tot op zekere hoogte ook soortgelijke aspecten naar voren komen. Over deze onderzoeken zal in paragraaf 2.3.3 meer worden uitgeweid. Bakker en van der Poel noemen de volgende invloeden en voordelen:

- Het besef dat alle deelnemers gehoord moeten worden
- Articulatie van fundamentele overtuigingen
- Legitimatie van fundamentele overtuigingen
- Explicitering van stilzwijgende kennis
- Ontmaskering van schijnweten
- Doorbreken van oude denkgewoonten
- Inzicht in elkaars ideeën en standpunten
- Begrip voor elkaars waarden en achtergronden
- Gezamenlijke visie
- Werkelijk inzicht

Waar echter rekening mee moet worden gehouden is dat het oogmerk of streven van een organisatie om haar prestaties te verbeteren verloren gaat wanneer men de Socratische doelstelling van het Socratisch gesprek, namelijk het radicaal vragen, te

strikt doorvoert binnen de organisatorische context. Het aantrekkelijke van het Socratisch gesprek daarentegen is dat het een plaats biedt waar een vraagstuk behandeld kan worden zonder dat procedures en hiërarchieën binnen de organisatie, als het ware in de weg staan. Wat men echter niet mag vergeten, is dat het doel van het Socratische gesprek beperkt wordt door het streven naar het verbeteren van de prestaties van de organisatie, haar doelstellingen en/of de commerciële omgeving waarin de organisatie zich begeeft. Mitchell, auteur van *Socratic Dialogue, the Humanities and the Art of the Question*, schrijft in relatie tot dit economische streven dat:

“The reason for any corporation to encourage its staff to participate in Socratic dialogue is to improve its performance in some aspect of its activities. It consequently makes no sense for a dialogue in this setting to question fundamentally (as a Socratic investigation would insist on doing) either the economic principles upon which the company operates, or the regulatory framework that governs its transactions” (Mitchell, 2008)

Zoals Mitchell schrijft wordt het Socratisch gesprek ingezet om de prestaties binnen een bepaald aspect van haar activiteiten te verbeteren. Alhoewel dit nogal abstract door hem wordt geformuleerd, heeft hij naar mijn mening hier de kern te pakken waarom het Socratisch gesprek in wordt gezet binnen organisaties. Dit kan onder meer door het radicaal vragen, het principe van gezamenlijk coöperatief onderzoek naar belangrijke vraagstukken of door het meer instrumentele voortvloeiende *leren luisteren*. Allen komen voor binnen het Socratisch gesprek en allen kunnen voor een verbetering binnen de organisatie zorgen. De observatie van Mitchell heeft daarnaast veel verwantschap met het *antwoord (kunnen) geven op lastige vragen*, waar Kessels in paragraaf 2.3.1 over spreekt, omtrent fundamentele vraagstukken. Juist door het antwoord kunnen geven op lastige vragen, op een dusdanige manier dat de organisatie daar op een positieve manier invulling aan kan geven, kan de prestaties van een onderneming bevorderen. In het volgende gedeelte zal aan de

hand van twee onderzoeken dieper worden ingegaan op het inzetten van het Socratisch gesprek binnen organisaties.

2.3.3 Research naar het Socratisch gesprek

Tijdens de introductie van deze thesis is al naar voren gebracht dat er over het Socratisch gesprek binnen organisaties weinig (tot niets) gepubliceerd is. Knezic et al. (2010) hebben ook geconstateerd dat er weinig literatuur is en sporen in hun artikel *The Socratic Dialogue and teacher education* aan tot empirisch onderzoek naar de effecten van het Socratisch gesprek. Alhoewel niet specifiek gericht op Socratische gesprekken binnen organisaties benoemen zij nochtans in hun artikel twee onderzoeken. Ondanks niet gericht binnen organisaties zijn deze wel interessant omdat het in beide gevallen gaat om in essentie groot opgezette onderzoeken waaruit de waarde van het Socratisch gesprek blijkt. Het eerste is een tweejarig onderzoek uit 2003 met betrekking tot (de ethiek van) xenotransplantatie; het transplanteren van organen of weefsels tussen verschillende soorten (meestal tussen mens en dier). De helft van het onderzoek richtte zich op de werking, oftewel het effect van het Socratische gesprek. Dit gebeurde door zes gesprekken, met in totaal vijfenvijftig deelnemers, die plaats vonden in drie verschillende Europese landen, te evalueren. De evaluatie werd uitgevoerd door een researchteam, dat zelf niet deelnam aan de Socratische gesprekken, waarbij een interview vóór en een interview na het gesprek werd afgenomen met de deelnemers. Belangrijke onderwerpen zoals input, werkwijze en voortgang, output en invloed werden geëvalueerd. Uit de bevindingen van het tweejarig onderzoek blijkt onder andere dat er in grote mate een bewustwording plaats vond omtrent de ethiek rondom xenotransplantatie. Daarnaast zou de meerderheid van de deelnemers het Socratische gesprek aanraden omdat de heldere structuur van het gesprek erg werd gewaardeerd. Ook werden de hoge verwachtingen van de deelnemers, met betrekking tot de verbetering van communicatie(structuur) en de bekwaamheid met het omgaan van ethische vraagstukken omtrent xenotransplantatie, in essentie waar gemaakt. De deelnemers aan de Socratische gesprekken verklaarden dat zij in staat waren geweest om hun capaciteiten op het

gebied van *interpersoonlijke communicatie* – de uitwisseling van informatie tussen twee of meerdere personen – te versterken. De deelnemers hadden een gesprek meegemaakt dat was gericht op de gelijkheid van alle deelnemers aan het gesprek. Dit had hen in staat gesteld om te luisteren naar hun gesprekspartners, te verwijzen naar hun argumenten en de standpunten te begrijpen en die eventueel ook goed te keuren. Het laatste belangrijke punt, dat het onderzoek naar voren bracht, is dat de deelnemers hadden geleerd niet alleen hun eigen positie, maar ook die van hun gesprekspartners, in twijfel te trekken.

Relatief kort geleden is er een ander onderzoek gedaan naar de invloed van het Socratische gesprek, ditmaal op het gebied van het filosoferen met kinderen in de klas. In het desbetreffende artikel van Ann Pihlgren (2008), *Socrates in the Classroom: Rationales and Effects of Philosophizing with Children*, wordt de conclusie getrokken dat Socratische gesprekken:

“Were more polyphonic than everyday classroom practice and that they nurtured cooperation and critical skills”

Pihlgrens' onderzoek richtte zich op de groepsinteractie van kinderen in de leeftijd van vijf en zestien jaar oud, tijdens Socratische gesprekken gedurende een periode van drie jaar. Ook bleek uit dit onderzoek dat leerlingen, maar ook docenten, meer bekwaam werden in het voeren van een *dialogisch onderzoek* en ook vaker de dialoog gebruikten dan 'gewoonweg' een gesprek. In dialogisch onderzoek staat het gezamenlijke kritische reflecteren centraal en is iedereen deelnemer aan het onderzoek.

Bovenstaande onderzoeken beschrijven dat het Socratisch gesprek niet alleen van waarde is voor individuen, maar zeker ook voor groepen in het algemeen. Niettemin is het Socratisch gesprek een methode die veel tijd – gedurende een langere periode – in beslag neemt. Naar mijn mening zal deze tijd beschikbaar moeten zijn of vrij worden gemaakt binnen een organisatie die er voor open staat om een relatief lange

tijdperiode te besteden aan deze vorm van dialoog. Ondanks de uitkomsten van deze onderzoeken is, volgens Skordoulis & Dawson (2007), het Socratisch gesprek vaak bekritiseerd als louter een misleidende en onbetrouwbare oefening waarbij de deelnemers zich beroepen op noties van waarheid die 'ontstaan' vanwege machtsverschillen. Toch blijkt uit de voorgaande paragrafen dat het Socratische gesprek van invloed is bij het zich open stellen voor de standpunten van andere deelnemers, op een zodanige manier dat die standpunten ook het overdenken waard zijn en dat betekenis, kennis en waarden *interpersoonlijk* kunnen worden ontwikkeld. Daarnaast blijkt dat het Socratische gesprek bijdraagt aan het inschatten van een situatie en bovendien helpt bij het begrijpen van de conceptuele en emotionele achtergrond van een situatie. Het Socratisch gesprek is in dat opzicht een hulpmiddel om deelnemers aan het gesprek verschillende wereldbeelden, waarden en voorkeuren te laten vernemen. Deze hebben invloed op hoe een situatie wordt waargenomen en daarmee ook hoe deze verschillende aspecten van invloed (kunnen) zijn op de organisatie. Want duidelijk is geworden dat het Socratisch gesprek drie globale, maar cruciale effecten heeft wanneer zij gevoerd wordt binnen organisaties. Zo ondervinden professionals, binnen een Socratisch gesprek, denken voor een ander (op voorhand invullen wat de ander denkt/bedoelt) belemmerend werkt en dat zij dit kunnen voorkomen door het opschorten van hun eigen opvattingen en overtuigingen. Deze eigen opvattingen en overtuigingen, oftewel het denken, wordt daarnaast gestimuleerd doordat er gezamenlijk betekenis wordt gezocht en er mee wordt gedacht met anderen. Bovendien worden professionals gestimuleerd om kritisch na te denken. Om dit te verwerkelijken zal er wel een veilige omgeving moeten bestaan om daadwerkelijk met elkaar in contact te kunnen komen. Onder andere op deze veilige omgeving zal nader worden ingegaan in paragraaf 2.3.4. In paragraaf drie zal vervolgens een nieuwe relatie besproken worden, omdat hier zal worden onderzocht hoe het Socratisch gesprek in de praktijk wordt ingezet.

2.3.4 Socratische maieutiek en verhullend ondervragen

In Socrates' werk alsook binnen het Socratisch gesprek is de *maieutiek* een belangrijke notie. De mens draagt volgens Socrates namelijk 'de waarheid' in zichzelf die ontsluit dient te worden. Deze manier van *onthullen* vind ook binnen het Socratisch gesprek plaats. Doordat de deelnemers elkaar bevragen wordt gezamenlijk naar 'de waarheid' gezocht – in de praktijk wordt zo naar consensus gestreefd. Met elkaar wordt geprobeerd nieuwe inzichten te vinden. Hoe de Socratische maieutiek van invloed is binnen organisaties wordt interessant geïllustreerd door Luk Bouckaert in *Spiritualiteit, Bedrijfsethiek en Ondernemerschap* (2005). Ondanks dat er niet van maieutiek wordt gesproken in de traditie van Nelson en Heckmann is zijn beschouwing interessant omdat (1) de drie onderdelen van de maieutiek die hij beschrijft tot op zekere hoogte terugkeren in het Socratisch gesprek en hij (2) een aantal voorbeelden geeft van het gebruik van de Socratische maieutiek binnen organisaties. Daarnaast kan met zijn illustratie (3) een koppeling worden gemaakt met andere aspecten van het Socratisch gesprek zoals *verhullend ondervragen* en *vrije ruimte*. Hij beschrijft de Socratische maieutiek in drie onderdelen en geeft een aantal voorbeelden van toepassingen daarvan binnen de organisatiecontext. Bouckaert schrijft in deze context dat onder meer ondernemers geïnteresseerd zijn:

“In een methode om tot consistente beslissingen en tot een juiste [sociale] organisatie te komen” (Bouckaert, 2005)

Volgens Bouckaert kan dit door middel van de Socratische *maieutiek*, die uit de volgende drie onderdelen bestaat:

- a. Het loslaten van bestaande zekerheden
- b. Het luisteren naar de goede geest, de *eudaimon*
- c. Het beoefenen van de argumentatieve dialoog

Deze drie onderdelen zijn allen onderling verbonden aan elkaar. Zo is een welbewuste oefening die Socrates uitvoerde het *verhullend ondervragen*. Dit is het

ondervragen vanuit een positie die vooronderstelt dat je niks weet van het onderwerp waar de vraag zich op richt. Op deze manier forceert Socrates een dieper inzicht bij de ander over de complexiteit van het leven en de wereld waarbij het loslaten van bestaande zekerheden centraal staat. Echter, dit inzicht wordt pas verwezenlijkt wanneer zijn gesprekspartner in een paradox verstrengeld raakt waardoor zekerheid plaats maakt voor een *niet-weten*. De paradoxen waar Socrates naar op zoek was, zorgen ervoor dat de gesprekspartner dieper gaat nadenken over diezelfde paradox.

Het loslaten van zogenaamde bestaande zekerheden binnen organisaties (relaties binnen de organisatie, werkprocessen, organisatiecultuur) creëert een dieper inzicht op het gebied van allerlei management- en organisatieaspecten. Binnen het Socratisch gesprek wordt er door *verhullend ondervragen* geprobeerd om tot (de) waarheid te komen. In de praktijk is dit niet gericht op de waarheid voor eens en voor altijd maar op een consensus in het omliggende hier en nu (Verbeij, 2000). Voorbeelden van Socratische vragen zijn 'wat bedoel je daar precies mee?' of 'klopt de omschrijving die net is gegeven ook?'. Door het nadenken over dit soort vragen worden vastgeroeste gewoontes, vooroordelen, valse idealen, et cetera aangepakt en als het ware opgeschoond in het denken van degene die deelneemt aan het Socratisch gesprek. Zonder het loslaten van bestaande zekerheden is dit niet mogelijk en dat is precies waar het in het *verhullend ondervragen* en in het Socratisch gesprek om gaat.

Zonder zogenaamde *vrije ruimte* om die bestaande zekerheden naast je neer te leggen is het echter niet mogelijk een goed Socratisch gesprek te voeren. In *Vrije Ruimte, Filosoferen in Organisaties*, van Kessels, Boers en Mostert (2002) wordt die *vrije ruimte* omschreven als:

“De plek waar je de vrijheid hebt om na te denken, omdat je voor het moment bevrijd bent van je taak om de kost te verdienen, voor je naasten te zorgen of met andere privébelangen 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."

Vrije ruimte is dan ook het vermogen van mensen om zich los te maken uit hun oude denken en zich voorbij directe belangen en resultaten te bewegen. Dat wil zeggen: het vermogen te filosoferen (Kessels, Boers, Mostert, 2002). Het nadenken over soortgelijke vragen helpt onder andere bij het stimuleren van de bevoegenheid en het enthousiasme van professionals binnen de organisatie. Daarnaast heeft het een positieve invloed op de inspiratie van professionals en de geestdrift waarmee zij hun werk uitvoeren. In dit verband verwijs ik graag naar de studie van Collins en Porras waar Bouckaert aan refereert in *Spiritualiteit, Bedrijfsethiek en Ondernemerschap* (2005). In het boek *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies* (2002) stellen Collins en Porras dat financiële winst niet het hoofddoel is bij succesvolle bedrijven. Juist de bevoegenheid en geestdrift staat centraal in succesvolle bedrijven, van waaruit vervolgens het maken van winst vloeit. Hier moet echter wel vermeld worden dat naar mijn mening financiële winst een zeer grote ondersteunende voorwaarde is binnen organisaties. Het *verhullend ondervragen* geeft het Socratisch gesprek ook aanzet tot een persoonlijk zelfonderzoek op allerlei gebieden. Het gesprek werkt als het ware als katalysator wat betreft vragen over wat je denkt, voelt en zal moeten of willen doen. En dit zelfonderzoek vindt tegelijkertijd plaats met het gezamenlijke onderzoek.

Bouckaert (2005) geeft een interessant en helder voorbeeld over de drie onderdelen van de Socratische *maieutiek* die binnen organisaties een grote waarde kunnen hebben. Het voorbeeld dat hij aanhaalt behelst de Deense organisatie *Oticon* waar in de jaren negentig Lars Kolind het bedrijf heeft hervormd. Oticon is de één na grootste fabrikant van gehoorapparaten. Het stond bekend om haar innovatieve managementstijl, de *spaghetti organisatie*. Dit radicale organisatiemodel kende geen formeel ingebedde hiërarchische rapportage, daarnaast werd een raamwerk voor haar informatiesysteem ingevoerd en implementeerde men zelfgeorganiseerde

projectteams. Dit nieuwe model zorgde er in de vroege jaren negentig voor dat Oticon in het decennium daaropvolgend haar winstcijfers spectaculair vergrootte (Birkinshaw & Mol, 2006, Larsen, 2002). Voor die tijd maakt Oticon, mede door de koers van de Amerikaanse dollar en het feit dat op dat moment Amerika haar belangrijkste afzetmarkt is, veel verlies. De *executive directors* worden ontslagen en Kolind wordt aangesteld. Hij wil van de bureaucratische organisatie Oticon een *knowledge-based* organisatie maken welke wereldleider is op audiologisch vlak. In de basis bestaan de veranderingen eruit dat Kolind de bureaucratische instrumentele rationaliteit opheft om zo ruimte te creëren voor vrijheid en persoonlijke verantwoordelijkheid. Hierin zie je de substantiële rationaliteit en de *vrije ruimte* terugkomen die al eerder in dit stuk zijn beschreven, waarbij het gaat om het bereiken van overeenstemming met elkaar. Om dit te bereiken is onderling vertrouwen essentieel. Dit vertrouwen kan alleen ontstaan wanneer binnen de organisatie een omgeving bestaat die vertrouwen en autonomie van de professionals stimuleert. Later in deze thesis zal blijken of Socratische gesprekken ook daadwerkelijk deze omgeving bevordert. In het voorbeeld van Oticon zie je de drie onderwerpen van de Socratische maïeutiek naar voren komen. Zo hief Kolind in principe bestaande kennis en zekerheden binnen de organisatie op. De instrumentele rationaliteit die ten grondslag lag aan de crisis binnen Oticon vereisten een ander soort inzicht, ook omtrent kennis en leiderschap. Daarnaast werd er ruimte gecreëerd voor het luisteren naar wat men te zeggen heeft. Op deze manier wordt er op metaniveau gebruik gemaakt van de persoonlijke kennis van de professionals. De ontwikkeling van de radicale, open communicatiestructuur droeg daar ook aan bij. Door gebruik te maken van het veilige domein, de *vrije ruimte*, ontstond er binnen Oticon wederzijdse betrokkenheid die bedoeld is om het gemeenschappelijk belang van de organisatie te dienen. Ook het nemen van zorgvuldige besluiten, het ontstaan van heldere communicatie, onderlinge betrokkenheid en het ontstaan van professionele inspiratie werd bespoedigd.

Zoals in de vorige paragrafen is weergegeven is het Socratische gesprek een onderzoek naar de ideeën die bedoeld zijn om overeenstemming te vinden omtrent

een bepaald onderwerp. Dit gebeurt door middel van gezamenlijke dialoog en het afwegen van argumenten. Het Socratische gesprek richt zich erop om het onuitgesprokene en het verborgene onverbloemd en expliciet te maken, waarden uit te leggen en fundamentele concepten te verhelderen. Het omvat een systematisch onderzoek naar standpunten, aannames en redenen alsook een gezamenlijke manier om deugdelijkheid te testen. De deelnemers aan het Socratische gesprek proberen principes te formuleren en ontwikkelen een gedeeld en inspirerend perspectief (Nelson 2007). Skordoulis & Dawson (2007) stellen in hun artikel *Reflective decisions: the use of Socratic dialogue in managing organizational change* dat, door het luisteren naar de gedachten en ideeën van degenen die worden geraakt door organisatorische veranderingen, betere beslissingen kunnen worden genomen. Welke criteria zij hanteren om te bepalen wanneer beslissingen beter zijn dan andere. Alhoewel hun artikel zich richt op het gebruik van het Socratische gesprek bij het managen van organisatieverandering, zie je dat het Socratisch gesprek wel degelijk een voordeel kan brengen bij het nemen van beslissingen omtrent vraagstukken. Uit de literatuur blijkt dat het Socratisch gesprek bijzonder geschikt zou zijn voor organisaties die over een bepaald vraagstuk dieper willen nadenken: basis normen, waarden en doelen en deze willen uitdagen, trotseren en expliciet communiceren; ook wanneer de organisatie bedrijfsdoelen, missie en strategie op een effectieve manier wil afstemmen. Skordoulis & Dawson (2007) stellen ondermeer dat het Socratische gesprek een goed hulpmiddel kan zijn bij het creëren van meer samenwerking en betrokkenheid van professionals die werkzaam zijn binnen een organisatie. Zij betogen dat de tijd die wordt besteed aan standaard (*easy recipe solutions*) oplossingen binnen organisaties hen een aanzienlijk financieel verlies oplevert. Door het toepassen van het Socratisch gesprek leren deelnemers op een andere manier gesprekken te voeren. Zij leren gesprekken te voeren die gericht zijn op het bereiken van gezamenlijke oplossingen voor complexe problemen. Hier heeft *creativiteit* een grote invloed. Het Socratische gesprek mobiliseert het creatieve vermogen van mensen via de methodiek van paradoxen, intuïtief luisteren en argumentatieve dialoog. Het principe van *thinking together* (Senge, 2006, Isaacs, 1999) binnen het Socratische gesprek zorgt ervoor dat

creatieve denkwijzen gestimuleerd worden en ook de uitkomsten van dat gezamenlijke inventieve denken een creatieve ingang vinden. De geestdrift en enthousiasme die worden bereikt binnen het Socratisch gesprek zijn belangrijk omdat het mensen motiveert om hindernissen te overwinnen, coöperatief gedrag stimuleert en creativiteit zo een weg vindt binnen de vaak statische omgeving van organisaties. Daarnaast impliceert het Socratische gesprek stappen in de richting van het participeren van professionals in de beslissingsprocessen van de organisatie en open communicatie – of in ieder geval een verbetering op die thema's. In dit opzicht is het Socratisch gesprek een hulpmiddel om een zinvolle en duurzame waarde te scheppen in het werk van professionals binnen organisaties.

In de voorbije paragraaf is het belang van het Socratisch gesprek behandeld waaruit onder andere naar voren kwam dat het geven van antwoorden op lastige vragen tot één van de waarden van het Socratisch gesprek behoort. Andere methoden geven ook manieren om dit te kunnen. Echter is het Socratisch gesprek, naar mijn mening, een totaal andere manier van kijken naar een vraagstuk – het is niet instrumenteel en oplossingsgericht. Daarnaast, gekeken naar het onderdeel van *collectiviteit* binnen het Socratisch gesprek en het radicaal vragen dat daarbij een rol speelt, betekent dit een gezamenlijke uitwisseling van ideeën en betekenissen waarbij men zélf aan de slag moet – men moet zelf denken. Dat is anders dan het binnenhalen van een bureau dat, ongenueanceerd gezegd, met de oplossing komt voor een vraagstuk. Naar mijn mening moet men wel beseffen dat die kennis toch op een bepaalde manier beperkt kan worden door de deelnemers van het Socratisch gesprek zelf. Zij beïnvloeden als het ware de input en de output van het gesprek. Ook zijn er een tweetal onderzoeken omtrent het Socratisch gesprek aangehaald. Naast het tonen van de waarde van het Socratisch gesprek, rijst de vraag of die waarden (zie 2.3.4) ook niet door andere methoden, of gesprekken, bereikt kunnen worden. Mogelijkerwijs zou dit kunnen. Echter, in *Professionaliseren door gezamenlijke reflectie, intervisie en het Socratisch gesprek vergeleken* van Boers en Kessels (2003) wordt het Socratisch gesprek afgezet tegen één van die andere methoden. Hieruit valt op te maken dat de resultaten uit de onderzoeken niet zo goed met

andere methoden bereikt kan worden, als met het Socratisch gesprek. Daarbij wordt ook aan de hand van de Socratische maieutiek de waarde van het Socratisch gesprek aangeduid. Evenwel moet nog duidelijk worden wat de bijdrage van het Socratisch gesprek is aan leerprocessen binnen organisaties. Het is in de volgende paragraaf de plek om het principe van *leerprocessen* te behandelen. Want de thesis richt zich op de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties.

2.4. Wat bedoelen we met leerprocessen?

In dit hoofdstuk zal er worden gezocht naar een definitie van het begrip *leerprocessen* om te onderzoeken wat deze processen nu precies zijn. Dit zal gebeuren aan de hand van, onder andere, publicaties omtrent leren en leerprocessen van auteurs zoals Bolhuis & Simons (2011), Eraut et al. (1998), Kolb (1984) en Van Wijngaarden (2009). Het vinden van een eenduidige definitie van *leerprocessen* is nodig, omdat anders geen antwoord kan worden gegeven op de onderzoeksvraag "*Hoe levert het Socratisch gesprek een bijdrage aan leerprocessen binnen organisaties?*". Als onduidelijk is wat leerprocessen zijn, kan de bijdrage van het Socratisch gesprek tot deze processen binnen organisaties niet onderzocht worden. Begonnen zal worden met een uiteenzetting over *leren*, te beginnen bij Bolhuis & Simons, om de stap richting een definitie van leerprocessen te maken. Volgens Bolhuis & Simons (2011) leren mensen altijd en overal. Niet alleen in hun functie binnen de organisatie, maar ook daarbuiten. Leren is in essentie betekenisgeving stellen Bolhuis & Simons in *Naar een breder begrip van leren* (2011). Wat voor betekenis zij bedoelen wordt uit hun stuk niet duidelijk. Echter, stellen Bolhuis & Simons dat leren het proces is waarbij verschijnselen en de eigen persoon betekenis krijgen. Simons (2000) schrijft in *Lerend werken, tautologie of uitdaging?* dat mensen niet alleen doelbewust en gericht leren, maar ook terloops, ongemerkt en op verschillende manieren. Hier is ook de sociale omgeving van invloed, want leren is niet per se een individueel proces. Het is ook een sociaal proces waarvan de resultaten bestaan uit sociaal gedeelde betekenissen (Bolhuis & Simons, 2011). Hiermee is echter nog niet duidelijk wat *leren* nu precies is. Bolhuis en Simons beschrijven vooral hoe leren in elkaar steekt, hoe men leert en wat leren

doet. Volgens Dixon spelen leerprocessen of leeractiviteiten een rol bij het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie (Dixon, 1994). Betekenis geven begrijp ik in dit verband als significantie en belang toedichten aan informatie. Informatie begrijp ik hier als datgene wat de kennis over of het inzicht in bepaalde zaken vergroot voordat daar significantie en belang aan is toegedicht. Veranderingen in houding, kennis en vaardigheden zijn dan ook het resultaat van leren.

Eraut et al. (1998) stellen in relatie met het leren in organisaties dat:

“Much learning at work derives its purpose and direction from the goals at work. Achieving the goals often requires learning, which is normally accomplished by a combination of thinking, trying things out and talking to other people”

Zo zie je dat werken steeds meer het karakter van leren krijgt. In dit verband zien we volgens Keursten (1999) dan ook, met het toenemende belang van de factor kennis in onze economie, het karakter van werk verandert. Binnen organisaties wordt omgegaan met grote hoeveelheden informatie. Deze informatie zal adequaat gecombineerd en geïnterpreteerd moeten worden, waardoor oplossingen voor vraagstukken gerealiseerd kunnen worden. Hiermee krijgt werk kenmerken van een voortdurend leerproces. Werken en leren op zichzelf worden steeds meer één. Overigens is niet alleen kennis belangrijk binnen de economische markt. Flexibiliteit, kwaliteit en innovatie zijn ook belangrijke aspecten voor het economische succes van organisaties. Om deze drie aspecten te bereiken zijn leerprocessen van de organisatie en van de mensen daarbinnen nodig stelt Tjepkema (2002).

Maar wat zijn leerprocessen nu precies? Een groot deel van het antwoord op deze vraag ligt al besloten in wat er in bovenstaand gedeelte over leren is uiteengezet. Leren begrijp ik, in verband met Bolhuis & Simons en Dixon, uit kennis of vaardigheden proberen eigen te maken. Men leert ook zonder zich daarvan bewust

te zijn. Hierin wordt leren onder andere gezien als het proces waarbij verschijnselen en de eigen persoon betekenis krijgen, wat zich overigens op verschillende manieren voltrekt. Volgens Illeris (2003) bestaat leren uit twee verschillende, en naar mijn mening belangrijke, deelprocessen. De eerste is een sociaal interactieproces tussen de lerende en zijn omgeving, bijvoorbeeld tussen een persoon en organisatie. Het tweede is een psychologisch proces waarbij een bepaald leerresultaat van de persoon in kwestie centraal staat. Om goed te onderzoeken wat er bedoeld wordt met een leerproces zal er echter moeten worden gekeken naar de verhouding van leren en kennis. Naar mijn mening doet Van Wijngaarden dit goed in zijn artikel *Ontwerpen van schoonheid in leertrajecten* (2009). Hij geeft in zijn artikel eerst een aantal definities van kennis, zoals 'het vermogen om te handelen' of 'bekwaamheid die weten en toepassen integreert', die hij uit het werk van Michael Polanyi, Ludwig Wittgenstein en Plato afleidt. Volgens Van Wijngaarden wordt kennis steeds vaker gezien als geïntegreerde bekwaamheid. In dit verband spreekt hij over een, in het kader van dit stuk, interessant begrip van leren, dat naar mijn mening tegelijkertijd goed weergeeft wat een leerproces is en in dit stuk zal worden verstaan als de definitie van 'een leerproces':

“Leren kan worden gezien als het proces waarlangs mensen bekwaamheden verwerven of ontwikkelen om bepaalde taken, functies of rollen te kunnen vervullen”

Het blijft echter onduidelijk wat Van Wijngaarden met *bekwaamheden* bedoeld. Bekwaamheden kunnen betrekking hebben op de meer instrumentele notie waarin competenties, capaciteiten of geschiktheid een rol spelen. In opvatting van *bekwaamheden* komen de tweede-orde vragen, zoals op pagina 24 uiteengezet, in het geheel niet aan de orde. Maar ook het in staat zijn tot het uitvoeren van bepaalde deskundigheid, kundigheid, bedrevenheid, kennis, scherpzinnigheid en vakmanschap kan met bekwaamheid aangeduid worden. Hierin kunnen, mijn inziens, de tweede-orde vragen wel aan de orde komen. Nieuwe inzichten kunnen zo gebruikt worden om deze zelfde taken, functies of rollen te vervullen. Ook ziet men

dat leerprocessen op verschillende manieren vorm kunnen krijgen. Maar het gaat altijd om processen die een langdurige verandering tot stand brengen. Illeris (2003) onderscheidt dan ook drie dimensies van leerprocessen:

1. Cognitieve dimensie – gericht op het bereiken van betekenisvolle (veelzeggende en zinvolle) inhoud waarbij het opnemen van die inhoud centraal staat. Dit is van invloed op het denken en interpreteren.
2. Emotionele dimensie – waarin gevoelens, emoties en motivaties, voorwaarden en uitkomsten in beeld komen. Hier is de mentale balans van belang.
3. Sociale dimensie – externe interactie wordt hier zichtbaar. Participatie, communicatie en coöperatie zijn hier een voorbeeld van. Het draait daarbij om de persoonlijke integratie in de maatschappij met betrekking tot het sociale aspect.

Vanwege de organisatorische insteek binnen dit stuk, is het belangrijk te kijken naar de verbinding tussen een individueel leerproces en een leerproces binnen de organisatiecontext? Het blijkt problematisch om precies het verschil aan te geven tussen individueel leren en leren van een organisatie. Dit houdt vooral verband met of het slechts individuen zijn die binnen organisaties leren, of dat organisaties cognitief vermogen hebben. Niettemin staat het leren van de organisatie, naar mijn mening, in nauw verband met het individuele leren van medewerkers. Naar mijn mening volstaat te zeggen dat individueel leren en het leren van een organisatie hetzelfde zijn, in de zin dat zij dezelfde fases van informatieverwerking erop na houden, namelijk het verzamelen, analyseren, abstraheren en het vasthouden van informatie. Een belangrijk verschil echter, is dat de overdracht van informatie en kennis binnen organisaties via verschillend personen en afdelingen verloopt. Dit betekent in feite dat er samen met anderen kennis wordt ontwikkeld. Dit komt overeen met wat Weggeman (2002) stelt omtrent collectief leren. Dat vindt volgens Weggeman plaats wanneer men individueel of interactief bezig is om, binnen hetzelfde domein, kennis te ontwikkelen en te delen. Zo is er sprake van een *lerende*

organisatie wanneer collectief leren aan de orde van de dag is en dit leren binnen een organisatie gericht is op het verbeteren van het doel (of ideaal) van de organisatie (Weggeman, 2000). Hoe vaak dit leren voor moet komen is echter niet duidelijk. Ook het individuele aspect dat Weggeman, binnen collectief leren, benoemt roept vraagtekens op. Hoe kan men collectief leren wanneer iemand individueel kennis ontwikkelt (en deze deelt)? Echter, in dit samen ontwikkelen van kennis zie ik het voordeel dat deze kennis geïnternaliseerd wordt. Hierdoor zal het voor een langere periode relevant blijven en is het overdraagbaar binnen nieuwe domeinen. Nadeel van een dergelijke aanpak op het gebied van leren is dat deze vorm van leren alleen ontstaat binnen een zeer intensieve en sterke leeromgeving. Deze leeromgeving in stand houden kan veel inspanning, toewijding en moeite kosten waardoor dit kostbaar is voor organisaties. Het is niet gemakkelijk om zulke krachtige leeromgevingen te verwerkelijken. Het komt echter wel overeen met het verbinden van individuele leerprocessen aan de organisatiecontext, waarin individueel en collectief leren worden samengebracht.

Het belang van dialoog bij leerprocessen wordt expliciet behandeld door Schein (1994). Hij stelt dat het uitwisselen van ideeën en de wisselwerking van houdingen, manieren en opvattingen als een *interactieproces* plaats vindt dat zich in de dialoog volstrekt. Zo wordt informatie omgezet in betekenisvolle kennis. Een echte dialoog biedt mogelijkheden om deze aspecten van het interactieproces te faciliteren. Een dergelijk (leer)proces maakt het mogelijk dat (nieuwe) gedeelde normen en waarden, gezamenlijke kennis en de interactiepatronen worden ontwikkeld. Op deze manier kennis delen wordt daarentegen pas interessant wanneer mensen met verschillende achtergronden, disciplines, gewoontes et cetera gezamenlijk vraagstukken oppakken die van belang zijn voor de organisatie. De verschillen tussen mensen kan een blokkade vormen voor het uitwisselen van kennis, maar is tegelijkertijd ook een vereiste om via *mentale modellen* (Senge, 2006) kennis uit te wisselen. Mentale modellen zijn onder andere beelden en veronderstellingen die in de mens liggen ingebed. Zij bepalen wat we zien en wat we doen. Wanneer op dit niveau kennis kan worden uitgewisseld leidt dit tot verdieping en doorbraken in het

denken – er wordt zo van elkaar geleerd. Het is echter wel van belang dat een verandering in denkkaders of mentale modellen samengaat met een verandering in gedrag. Men moet ook handelen naar deze nieuwe manieren van denken (Hedberg en Wolff, 2001). Een groep behandelt vraagstukken met het idee om de kennis die hierbij ontstaat toe te passen binnen nieuwe situaties. Volgens Coenders (2005) gaat het ontstaan van kennis hand in hand met het ontstaan van relaties ‘over bestaande grenzen’. Dit kan volgens hem alleen:

“Wanneer praktijkvraagstukken centraler komen te staan en aangrijpingspunten vormen voor het structureren van leerprocessen in communities”

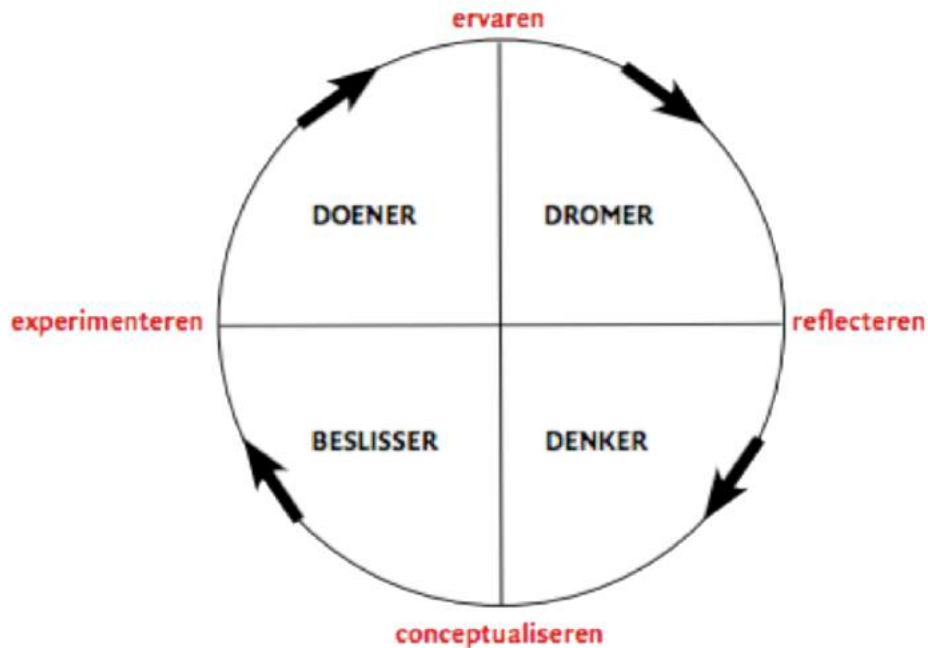
Naar mijn mening kan het begrip *community* begrepen worden als een groep van individuen die zich verenigen op dezelfde tijd en plek (bijvoorbeeld ook een virtuele gemeenschap). Oftewel, een groep individuen die varieert in grootte en omvang, waar gemeenschappelijke belangen, waarden, problemen, meningen en verwachtingen centraal staan, maar niet altijd gelijk zijn. Ook professionals binnen organisaties vallen binnen deze omschrijving.

Kolb (1984) concludeert dat in leerprocessen twee bewegingen bestaan. Een beweging waarbij men (informatie) registreert (theorie) en een beweging waarbij men interpreteert (ervaring). Twee zeer verschillende bewegingen, die wanneer zij samenkomen veel weg hebben van wat Schein het *interactieproces* noemt. De al aanwezige kennis en ervaringen wordt binnen dit interactieproces zodanig geherformuleerd, dat dit het eigenlijke leerproces is. Kolb (1984) deed onderzoek naar verschillende manieren van leren en onderscheidde daarbij vier verschillende leerstijlen, namelijk ervaren, reflecteren, conceptualiseren en experimenteren. Deze vier leerstijlen beschrijft Kolb als fasen in een leerproces (zie figuur 1). Wel is het van belang de hele cirkel te doorlopen om te kunnen spreken van een leerproces. In de cirkel staan dus zowel de verschillende fasen in een leerproces, als de verschillende typen die iemand kan zijn (dromer, denker, beslisser, doener). De

fases bestaan uit:

1. Ervaren: nieuwe ervaringen concreet maken
2. Reflecteren: vanuit nieuwe ervaringen observeren, beschouwen en overdenken
3. Conceptualiseren: observaties in (nieuwe) logische theorieën omzetten
4. Experimenteren: aan de hand van de vastgestelde theorieën beslissingen nemen en problemen oplossen.

Deze fases herhalen zich continu en volgens Kolb is er dan ook sprake van een cyclisch leerproces. Kolb stelt dat om effectief te kunnen leren, alle vier de fases, in welke volgorde dan ook, doorlopen dienen te worden.



Figuur 1. De leerstijlen van Kolb

Kolb (1984) laat zien dat het bewust zijn van de reeds aanwezige kennis en ervaring belangrijk is bij het ontstaan van een leerproces. Nieuwe kennis dient enige verbinding te hebben met de al aanwezige kennis. Dit betekent dat deze al

aanwezige kennis, als het ware, eerst moet worden 'geactiveerd' voordat nieuwe kennis kan worden opgenomen en de oude kennis kan worden geherformuleerd, oftewel kan worden vernieuwd en verbeterd. Toegepast binnen organisaties betekent het delen van ervaringen, houdingen en opvattingen, dat het referentiekader van een professional veranderd wordt. Het ontstaan van kennis door relaties over bestaande grenzen, zoals Coenders (2005) daar over spreekt, toont een gelijkenis met het delen van deze aspecten. Dit delen van ervaringen, houdingen en opvattingen en het veranderen van het referentiekader komt naar voren binnen de dialoog. Gekeken vanuit de behandelde literatuur kan worden opgemerkt dat dit idee van delen gelijknissen vertoont met een leerproces. Het maken van een koppeling van leerprocessen met het Socratisch gesprek echter, waarin de dialoog centraal staat, zal verder worden besproken in het volgende hoofdstuk. De definitie van *leerprocessen* en de overeenkomst van Kolb omtrent de bewegingen die daarbinnen plaats vinden staan, mijn inziens, in relatie tot leren met het oogmerk om te verbeteren en vernieuwen. Dit raakt aan de drie vormen van leren die auteurs als Argyris en Schön (1978) en Swieringa & Wierdsma (1992) onderscheiden. Zij noemen deze vormen *single-*, *double-* en *triple loop learning*. Deze vormen van leren hebben alle drie te maken met de wijze waarop mensen, al dan niet in organisaties, leren. *Single loop learning* is voornamelijk gericht op het oplossen van problemen. Zij heeft dan ook de meeste overeenstemming met de *instrumentele rationaliteit* die in paragraaf 2.3.1 is besproken. Binnen de organisatiecontext wordt invulling gegeven aan *single loop learning* doordat zij stuurt op het realiseren van doelen en het verbeteren van (nieuw) ontstane problemen. Effectiviteit – zeer instrumentalistisch – is dan ook de uitkomst van *single loop learning*. Een veranderende aanpak om probleemsituaties op te lossen staat centraal bij *double loop learning*. Het gaat erom waarom een probleem is ontstaan, het oplossen daarvan en het in het vervolg voorkomen. De mentale modellen (Senge, 2006), veronderstellingen, waarvan individuen gebruik maken om een vraagstuk te behandelen, en eventueel te voorkomen of veranderen. Argyris en Schön zien hierin de verbondenheid van leerprocessen en de handeling van individuen waardoor er vernieuwing plaats vindt binnen organisaties. Omdat de

organisatie uit individuen bestaat en zij door de veranderende aanpak leren, leert de organisatie zo stellen Argyris en Schön. Het zogenaamde 'leren leren' is dan ook van belang bij *triple loop learning*. Er ontstaat een herbezinning van eigen principes waarin aspecten van het zelf en de organisatie worden bevraagd. Dit kunnen vragen omtrent de missie en identiteit van iemand, of van de organisatie zijn (Swieringa & Wierdsma, 1992). In het model van Bateson (2000), dat betrekking heeft op veranderen door middel van leren en inzicht verkrijgen in eigen en andermans vooronderstellingen, zijn zes niveaus van leren weergegeven. De niveaus kunnen elkaar wederzijds beïnvloeden. Deze beïnvloeding kan versterkend alsook beperkend werken, maar uitgangspunt is dat hoe hoger het niveau zich bevindt, hoe duurzamer het effect.



Figuur 2: Niveaus van leren van Bateson

Toegepast op de individueel- en organisatorisch niveau ziet men dat het hoogste niveau in het model van Bateson de *missie* is (zie figuur 2). Daarbij gaat het om de zin van de organisatie. Vragen omtrent wat de missie betekent, wat de meerwaarde van de missie, en zo meer is. *Identiteit* daarentegen is de persoonlijke motivatie van waaruit mensen leren en werken. 'Wie ben ik?' is een vraag die bij *identiteit* past. Maar ook de vraag omtrent de drijfveren van iemand. Daarbij gaat het om de kracht van een individu en de kern van die persoon. Het waarom en de achterliggende waarden en normen staan centraal binnen *overtuigingen en waarden*. Hoe kun je de situatie beïnvloeden? Binnen het niveau van *vaardigheden* gaat het om het realiseren van doelen en de vaardigheden die je daarbij nodig hebt. Vragen over wat kan en op welke manier zijn daarbij van belang. *Gedrag* heeft te maken met hoe men een situatie kan beïnvloeden maar ook wat en hoe men iets doet, en hoe dat waarneembaar is van anderen. Wat doe je in een bepaalde situatie en hoe zijn daarbij van belang. Het niveau van *omgeving* gaat vooral om de context – waar speelt het zich af, met wie maar ook wanneer is belangrijk. Wanneer we het model van Bateson betrekken op het single-, double- en triple loop learning toepassen, dan ziet men dat triple loop learning betrekking heeft op het niveau van *identiteit* binnen het model van Bateson. Het niveau van *overtuigingen* komt naar voren binnen het double loop learning van Argyris en Schön. Het niveau van gedrag en vaardigheden staat op deze manier in relatie met single loop learning. Deze relaties zijn van belang omdat hierdoor aangegeven kan worden welke invloed bepaalde vormen van leren hebben op organisaties en individuen. Daarom is het interessant om te onderzoeken welke vormen van leren worden gerealiseerd met het Socratisch gesprek. In hoofdstuk drie zal dit door middel van de interviews omtrent het gebruik van het Socratisch gesprek binnen organisaties dan ook naar voren komen.

Naast de relatie tussen Argyris en Schön en Bateson op het gebied van leren is, in de beantwoording van de vraag *wat bedoelen we met leerprocessen?*, door middel van verschillende auteurs de link gelegd tussen leren en leerprocessen. In de voorbije paragraaf is naar voren gekomen dat leren altijd en overal plaats vindt en dat dit leren op zowel een individueel niveau, als op een sociaal niveau gebeurt. Dit sociale

niveau heeft betrekking op het leren in groepsverband, in samenspraak en in samenwerking met anderen. Overigens is uit de voorbije paragraaf duidelijk geworden dat leren belangrijk is binnen de economie van vandaag de dag. Echter is dat vanzelfsprekend niet het enige aspect dat van invloed is. Zaken zoals flexibiliteit, kwaliteiten en innovatie zijn ook essentieel voor individuen en organisaties omdat zij met deze kwaliteiten kunnen concurreren. Een nadeel van leren binnen de organisatiecontext is dat dit alleen gerealiseerd kan worden wanneer er een sterke leeromgeving bestaat. Deze leeromgeving kost veel inspanning om te bewerkstelligen en in grotere mate om deze leeromgeving in stand te houden. Vanuit de literatuur is in deze paragraaf naar een definitie gezocht van *leerprocessen*. Door middel van verschillende auteurs die allen hebben geschreven over leren en/of leerprocessen is dit gelukt. In deze thesis zal namelijk het begrip *leerproces* gedefinieerd worden als “het proces waarlangs mensen bekwaamheden verwerven of ontwikkelen om bepaalde taken, functies of rollen te kunnen vervullen”. Deze definitie wordt ontleent aan Van Wijngaarden (2009). Dit impliceert dat het ontwikkelen of verwerven van bekwaamheden uit een fase bestaat tussen het initiëren en het afronden van een ‘ontwikkeling’. Het is daarbij een samenstel van activiteiten om een input om te zetten in een output. Dit komt overeen met de twee bewegingen binnen leerprocessen die Kolb onderscheidt, namelijk de beweging van registreren en interpreteren. Of het Socratisch gesprek dit proces faciliteert zal bestudeert worden binnen de volgende paragraaf. Hetgeen onderzocht is omtrent leren en leerprocessen zal namelijk in paragraaf 2.5 verder worden gekoppeld aan de vraag of het Socratisch gesprek gelijkenissen vertoont met wat onder een leerproces verstaan wordt, om als zodanig te worden bestempeld.

2.5. Het Socratisch gesprek en leerprocessen

In deze paragraaf zal, gebruikmakend van diverse literatuur, onderzocht worden of het Socratisch gesprek gelijkenissen vertoont met leerprocessen. In de voorgaande paragraaf hebben we kunnen lezen dat werken steeds meer het karakter van leren krijgt. Volgens Drucker (1999) is de mate waarin een professional slaagt om met

zijn kennis en kenniscreatie waarde toe te voegen aan producten, diensten of werkprocessen, bepalend voor de waarde van diezelfde professional. Door het vinden van (vindingrijke) oplossingen voor vraagstukken en te leren neemt de meerwaarde van een professional toe binnen de organisatiecontext. Of zoals Drucker (1999) formuleert, *“leren en vernieuwen zijn onlosmakelijke onderdelen van het werk van een ‘kenniswerker’”*.

Bolhuis en Simons (2011) hebben het over vier vormen van leren naar de aard van leerprocessen die in de (organisatie)praktijk door elkaar lopen en elkaar aanvullen. Deze vier vormen zijn:

- Leren door directe ervaring
- Leren door sociale interactie
- Leren door theorie
- Leren door kritische reflectie

Van de vier vormen van leren die Bolhuis en Simons (2009) onderscheiden, heeft het Socratisch gesprek de meeste overlap met *leren door kritische reflectie* en *leren door sociale interactie*. In laatstgenoemde vorm van leren staat actieve interactie tussen mensen centraal. Men leert met, van en door elkaar. Dit komt overeen met de condities die het Socratisch gesprek creëert volgens Knezic et al. (2010). Het Socratisch gesprek biedt volgens hen condities voor het leren met en van anderen. Wanneer dit echt zo is, valt het echter nog te bezien of hier ook leerprocessen in het spel zijn, omdat dan nog moet blijken of de informatie wordt omgezet in betekenisvolle kennis. Het kan bijvoorbeeld voorkomen dat het leren dat plaats vindt geen meerwaarde heeft voor het individu en/of de organisatie, maar wel binnen andere aangelegenheden.

In de vorige paragraaf hebben we kunnen zien dat leren niet alleen een individueel proces is maar dat ook het sociale proces meespeelt, waarin overigens sociaal

gedeelde betekenissen van belang zijn. Zoals in paragraaf 2.2 is aangegeven wordt het doel van het Socratisch gesprek, om praktische en theoretische kennis te verkrijgen over hoe we zouden moeten leven en hoe de wereld is (Karlsson, 2001), als één van de belangrijkste karakteristieken van het Socratisch gesprek beschouwd. Dit doel brengt, naar mijn mening, de elementen van betekenisgeving en de sociaal gedeelde betekenissen binnen leerprocessen tot stand. *Leren door sociale interactie*, zoals weergegeven door Bolhuis en Simons, kan door middel van samenwerken, discussie en dialoog. Bij de dialoog, de basis van het Socratisch gesprek, gaat het om het samen verkennen en zoeken naar (vindingrijke) oplossingen, benaderingen en ideeën. Hierin ziet men het uitwisselen van ideeën, de wisselwerking van houdingen, manieren en opvattingen, waar Schein (1994) over sprak, terug. In dit *interactieproces* gaat het mijn inziens niet alleen om het individuele verloop van deze aspecten, maar ook hoe zij in relatie staan met de organisatie als *entiteit*. Het uitwisselen van ideeën en zo meer, van individuen kan de organisatie als geheel helpen te verbeteren. *Leren door kritische reflectie* komt tot stand door zichzelf en elkaar te bevragen (Bolhuis & Simons, 2011). Ook in het Socratisch gesprek zie je dit naar voren komen. Hierin beweegt men zich van het schijnbaar zekere, naar het onzekere – de individuele vooroordelen worden bevraagd. Vanuit het individuele beweegt men zich naar het gezamenlijke van de grondbeginselen – gezamenlijke reflectie. Het leren door *kritische reflectie* is bij het Socratische gesprek een leren door individuele en sociale (gezamenlijke) reflectie. Daarnaast wordt binnen het Socratisch gesprek grote hoeveelheden informatie gecombineerd en geïnterpreteerd. Zo wordt gepoogd vraagstukken weloverwogen te behandelen. Bij het behandelen van vraagstukken staan, zowel binnen het *leren door sociale interactie* en *leren door kritische reflectie* alsook binnen het Socratische gesprek, het samen evalueren en bevragen van de al aanwezige kennis, ideeën, standpunten en gewoonten centraal. Het gaat hier niet alleen om het evalueren en bevragen van jezelf, maar ook van degenen uit de omgeving, bijvoorbeeld het team. Naar mijn mening is het Socratisch gesprek een illustratie van communicatie, die een appèl doet om zowel vrijuit alsook gelijkwaardig de dialoog te voeren. Daarin ligt besloten dat men elkaar moet helpen te evalueren en elkaar moet ondersteunen bij het

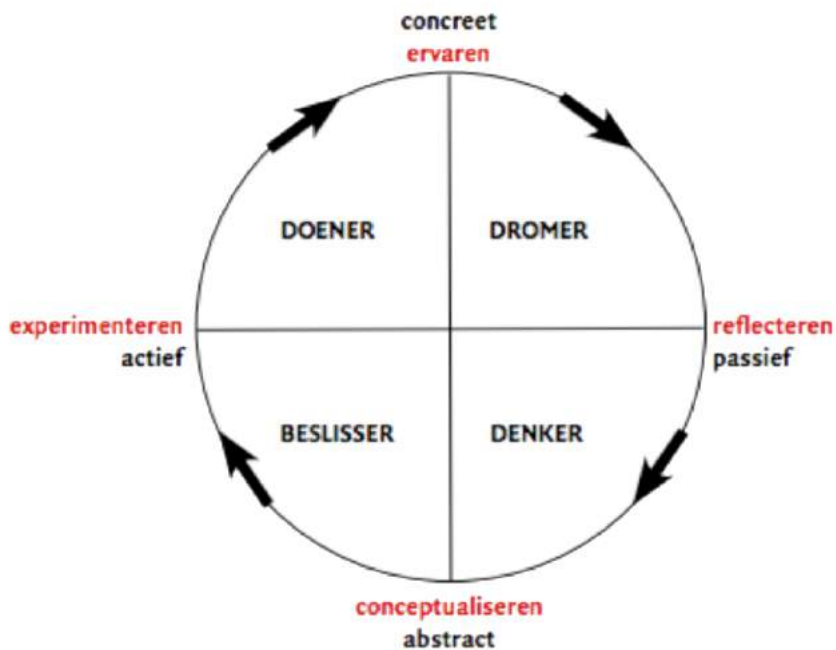
articuleren van opvattingen en stellingnames. Daarnaast dient men gezamenlijk te overdenken welke consequenties die opvattingen en stellingnames hebben. Hierdoor verschilt het Socratisch gesprek op een wezenlijke manier van andere gespreksvormen zoals het intervisiegesprek of een debat die vaak binnen organisaties worden toegepast. In deze gespreksvormen staat vaak slechts één vraagstuk en het oplossen van dat specifieke vraagstuk centraal. Mijn inziens vertoont het Socratisch gesprek op deze manier van combineren en interpreteren van informatie gelijkenissen met leerprocessen. Volgens Dixon zijn leerprocessen van betekenis bij onder andere het selecteren, opnemen, verwerken en het betekenis geven aan informatie (Dixon, 1994). Naar mijn mening brengt *regressieve abstractie*, die als belangrijke karakteristiek van het Socratisch gesprek is genoemd, dit selecteren, opnemen, verwerken en betekenis geven aan informatie tot stand. Via het steeds terugvragen, naar onder andere vooronderstellingen van de deelnemers, binnen het Socratisch gesprek ontstaat er zo een structuur om kritisch na te denken. Zoals we eerder hebben gelezen is het verwerven van bekwaamheden hoe het leerproces, met behulp van Van Wijngaarden (2009), in deze thesis is gedefinieerd. Het gaat er binnen het Socratisch gesprek onder andere om dat betekenis, kennis en waarden interpersoonlijk kunnen worden ontwikkeld. Dit ontwikkelen speelt zich naar mijn mening af binnen hetzelfde domein als het verwerven van bekwaamheden.

Het aannemen van een – in alle opzichten – kritische houding ten aanzien van vraagstukken kan ervoor zorgen dat er ruimte voor dialoog ontstaat. Het in twijfel trekken en vernieuwen van vanzelfsprekendheden is onderdeel van die kritische houding. Wanneer men voortdurend een kritische houding aanneemt, of alert is op het stellen van de juiste vragen zoals in het Socratisch gesprek, worden niet alleen vanzelfsprekendheden bevraagd, zij worden tegelijkertijd expliciet, binnen het domein van diezelfde omgeving. Binnen het Socratische gesprek wordt namelijk reeds aanwezige kennis gedeeld waardoor verantwoording ten aanzien tot die vanzelfsprekendheden kan worden genomen in de toekomst. In het verlengde van de besproken kritische houding is wat Davey in haar artikel *Creative, Critical and*

Caring Engagements: Philosophy through Inquiry (2005) met betrekking tot het Socratisch gesprek noemt interessant. Zij stelt dat het Socratisch gesprek te maken heeft met een proces van, wat zij noemt, 'ontleren'. Hierbij trekt men systematisch de eigen overtuigingen in twijfel. Zo is men beter in staat om bewust te worden van vooronderstellingen en principes die ten grondslag liggen aan de (oude) overtuigingen. In dit verband is het belangrijk op te merken dat iemand die in staat is voor zichzelf te denken, in staat zal moeten zijn, zijn diepste gevoelens, waarden en identiteit in vraag te durven stellen en te herzien (Vansieleghem, 2010) Echter, dit voor zichzelf denken is naar mijn mening binnen het Socratisch gesprek voor een gedeelte ondergeschikt aan samen denken en het zoeken naar consensus. Desalniettemin heeft het gezamenlijk naar voren brengen van verborgen kennis, zoals dat in het Socratisch gesprek aan bod komt, ook een gelijkenis met de kritische, systematische twijfel die onder andere terug is te zien in het *leren door kritische reflectie*. Het 'ontleren' van Davey wordt zo een proces waarin individuele informatie wordt omgezet in betekenisvolle kennis voor allen. In dit proces wordt er gezamenlijk kennis gecreëerd. Het Socratische gesprek verschaft dan ook een coöperatief groepslerende context die zich richt op de dialoog en activiteiten die gericht zijn op samenwerken. In dit domein kan denken worden gedeeld, onderzocht en worden vernieuwd, oftewel geherformuleerd. Deelnemers aan het Socratisch gesprek worden zo aangespoord om gezamenlijk te leren. Dit vindt plaats door actief naar anderen te luisteren, de ideeën van anderen te interpreteren en het reflecteren op meningen en perspectieven van anderen door middel van het eigen denken en dat van anderen. Zo wordt individueel en collectief leren samengebracht, de condities creëert om te leren en wel op een dusdanige manier dat het Socratisch gesprek karakteristiek van een leerproces ontwikkelt.

Het aspect van het voeren van dialoog, het hebben van denkgesprekken, dat het Socratisch gesprek behelst is een complexe activiteit waarin ideeën worden gevormd en perspectieven worden verbreed en geherformuleerd. Deze complexiteit hebben we ook gezien bij Schein (1994) die dialoog bestempeld als een leerproces waarin het mogelijk wordt dat (nieuwe) gedeelde normen en waarden,

gezamenlijke kennis en de ontwikkeling van interactiepatronen worden ontwikkeld. In het Socratisch gesprek wordt er binnen die dialoog terug gevraagd naar de vooronderstellingen van de deelnemers aan het Socratisch gesprek, waarbij een *sylogistische structuur* van het denken ontstaat. Het herformuleren van de al aanwezige kennis en ervaringen is volgens Schein het eigenlijke leerproces. Hieruit blijkt dat het Socratisch gesprek condities creëert om te leren, dat als belangrijke karakteristiek van het Socratisch gesprek is benoemd. In de notie die Kolb (1984) heeft van kennis delen en leerprocessen zie je dit bij benadering op dezelfde wijze. Het samen komen van de bewegingen van het registeren van informatie en het interpreteren is volgens Kolb in wezen het leerproces. Zoals reeds naar voren is gekomen beschouwd Kolb de herformulering van de al aanwezige kennis en ervaringen als het eigenlijke leerproces. Zonder systematische reflectie tijdens het Socratisch gesprek, dat als één van de belangrijke karakteristieken van het Socratisch gesprek is opgevat, vindt die herformulering in mindere mate plaats. Wanneer men kijkt naar de leercyclus van Kolb ziet men daarnaast sterke overeenkomsten met de stadia die binnen het Socratisch gesprek doorlopen worden. Maar een één op één verwantschap tussen beiden kan men niet achterhalen.



Figuur 3. De leerstijlen van Kolb

Kolb (1984) ontwikkelde zijn leercyclus op het gebied van efficiënt leren en duurzame gedragsverandering. Ondanks deze achtergrond zie je dat de fasen die in de cyclus van Kolb centraal staan, overeenkomsten vertoont met het verloop van het Socratisch gesprek zoals deze door Jos Kessels, Erik Boers en Pieter Mostert is beschreven in hun boek *Vrije ruimte, filosoferen in organisaties* (2002). De cyclus loopt van concrete ervaringen en reflectieve observatie, naar het formuleren van begrippen en generalisaties, en weer terug naar concrete ervaringen. Globaal worden in de cyclus van Kolb dezelfde stadia doorlopen als binnen het Socratisch gesprek. De vier aspecten uit de cyclus van Kolb lopen door elkaar en vullen elkaar aan. Concreet ervaren duidt op directe, daadwerkelijke en ook emotionele ervaringen in de werkelijkheid zoals deze ook naar voren komen in het Socratisch gesprek. Daar wordt om voorbeelden uit eigen ervaring gevraagd, waarin de uitgangsvraag speelt. Reflecteren heeft betrekking op het nadenken over de waargenomen werkelijkheid vanuit verschillende perspectieven. Deze fase is verwant met de gevraagde verplaatsing van de deelnemers in het ingebrachte

voorbeeld en staat in relatie met het reflectieve aspect binnen het Socratisch gesprek. Hierin gebeurt dit gezamenlijk. Het betreft het ontwikkelen van begrippen en om het formuleren en onder woorden brengen van ideeën, principes en theorieën. Het abstract conceptualiseren behelst het omzetten van gemaakte observaties in begrijpbare theorieën. In het Socratisch gesprek lijkt dit op het bevragen van de motieven van degene die het voorbeeld inbrengt en het terugkoppelen van die antwoorden naar de uitgangsvraag. Daarnaast heeft het toetsen van de rechtvaardigingen in het Socratische gesprek een overeenkomst met het principe van conceptualiseren dat Kolb aanhaalt. Het actief experimenteren behelst het testen van concepten in nieuwe situaties en het toepassen van abstracte principes, ideeën en theorieën in de werkelijkheid. Dit ziet men terugkomen binnen het Socratisch gesprek wanneer men de essentie van het gesprek wil vatten en op zoek gaat naar de consensus over rechtvaardigingen en kernbeweringen. Desalniettemin wordt men niet door ervaring wijs, hoewel ervaring wel van betekenis is bij leren. Het Socratisch gesprek gaat uit van een vragend, redenerend, argumenterend zoekende en eisend gesprek. Het Socratisch gesprek is in deze relatie dan ook vooral nadenken.

Soortgelijke noties van leren en leerprocessen zoals die in het werk van Kolb naar voren komen zijn overigens ook bij Nonaka & Takeuchi (1995) en Senge (2006) te vinden. Beiden stellen dat kennis delen met de groep van groot belang is. Het gebruik maken van afzonderlijk talent en het nuttig maken van individuele kennis in groepsvorm speelt dus niet alleen een grote rol binnen het Socratisch gesprek. Ook binnen het idee van leerprocessen is het samen leren van elkaar van betekenis. Daarbij gaat het om het kritisch onderzoeken van de betekenis en belang van die kennis die zich buiten het eigen kenvermogen bevindt. Want alleen het zoeken naar consensus, dat een rol speelt binnen het Socratische gesprek, is geen leerproces. De interactie tussen eigen kennis en die van de ander staat echter centraal in het Socratisch gesprek, waarbij het gaat om het gezamenlijke leren waarin het beïnvloeden en veranderen van elkaar ertoe doen. De mogelijkheid van een

leerproces om (nieuwe) gedeelde normen en waarden, gezamenlijke kennis en interactiepatronen te ontwikkelen staat hiermee in direct verband. Deze interactie toont niet alleen een gelijkenis ten opzichte van leerprocessen voor het individu, maar ook voor het team en de organisatie. De interactie, zoals die hier wordt omschreven, heeft grote overeenkomsten met het coöperatieve onderzoek naar aannames dat als belangrijke karakteristiek van het Socratisch gesprek wordt beschouwd. Bij die interactie is het zeer belangrijk dat het gezamenlijk leren, beïnvloeden en veranderen van elkaar een continu proces is van dialoog, communicatie en coördinatie. Want net zoals water troebel wordt en er niks meer in kan leven wanneer het stil staat, geldt dit ook voor het gezamenlijk leren. Zo wordt er voor gezorgd dat nieuwe kennis blijvend kan opbloeien. In deze relatie moet worden opgemerkt dat het Socratische gesprek geen leer methode an sich is. De Socratische methode kunnen we vooral begrijpen als de methode of de werkvorm die de procedures voor het beoordelen van het denkproces vooropstelt (Vansielegheem, 2010). Het Socratisch gesprek is hierin een beweging van het denken van de mens als vrije, autonome persoon zelf. Daarbij moet de dialoog, die inherent is aan het Socratische gesprek, op twee manieren worden begrepen. Naar mijn mening heeft het denken ten eerste in wezen de vorm van een gedachtewisseling van jezelf met jezelf. Tijdens het denken bespreken we voor- en nadelen en gaan we individuele, persoonlijke, denkstappen na. Dit is in principe de aard van een monoloog. Het denken gaat echter altijd gepaard met een (sociale) interactie van buitenaf, en is daarmee ten tweede dialogisch van aard. Dit dialogisch aspect begrijp ik als een handelen, dat overeenkomsten vertoont met hoe Arendt dit beschrijft in haar boek *Vita Activa* (2000); dit handelen betekent vrijheid. En vrijheid betekent handelen. We kunnen daarom onze vrijheid enkel ervaren in de interactie, oftewel het denken, met anderen. Begrepen in samenspel met het Socratisch gesprek is het dialogisch aspect namelijk niet slechts een gezamenlijk denkproces, het heeft tegelijkertijd de vorm van *handelen*. Want binnen het Socratisch gesprek is men serieus en grondig met elkaar in gesprek. Hiermee wordt beoogd 'de waarheid' te vinden. Er wordt getracht door middel van het denkvermogen te begrijpen hoe de wereld wezenlijk is om binnen die werkelijkheid

te bepalen hoe de verhoudingen liggen. Dit gebeurt om antwoorden te vinden op uiteenlopende vraagstukken. En dit kan niet anders dan door te handelen. Zo is de dialoog binnen het Socratisch gesprek en de vragen die daar worden gesteld een goede methodische vorm om het onuitgesprokene en het verborgene onverbloemd en expliciet te maken en ervaringen en kennis met elkaar te delen (Knezic et al. 2010). Dit gebeurt door middel van het denkvermogen en denkproces dat van belang is binnen het begrijpen van de werkelijkheid. Zo wordt tijdens het Socratisch gesprek onder andere gereflecteerd, worden er connecties gemaakt tussen verschillende ideeën en inzichten onderzocht en verscherpt. Om te reflecteren dient er echter wel een veilig klimaat te zijn waarin het Socratisch gesprek plaats vindt. Ook de *vrije ruimte* speelt hierbij een rol. Het Socratische gesprek is namelijk de plek waar je de vrijheid hebt om na te denken. Feiten, inzichten, meningen en opvattingen worden hier gedeeld. Volgens Sprenger (2002) bevat reflecteren een sterke sociale component. Onder andere door deze onderlinge betrokkenheid kunnen echte leerprocessen met elkaar worden gerealiseerd en worden onderhouden. Echter, het Socratisch gesprek op zich is geen leerproces. Slechts de dialoog binnen Socratische gesprekken kunnen leiden tot leerprocessen.

In paragraaf 2.4 is naar een definitie gezocht van leerprocessen, namelijk *het proces waarlangs mensen bekwaamheden verwerven of ontwikkelen om bepaalde taken, functies of rollen te kunnen vervullen* (Van Wijngaarden, 2009). De opmerking van Drucker (1999) uit het begin van deze paragraaf, *“leren en vernieuwen zijn onlosmakelijke onderdelen van het werk van een ‘kenniswerker’”*, heeft duidelijk een verbinding met de opvatting van Jos Kessels (1997) dat het Socratische gesprek een methode is om verbanden te maken en generalistische kennis tot stand te brengen om zo met elkaar in gesprek te komen. Het verwerven van praktische en theoretische kennis houdt daarbij verband met leren en het tot stand komen van leerprocessen, maar het Socratische gesprek op zichzelf staat daardoor nog niet gelijk aan een leerproces. Daarnaast kan worden opgemerkt dat wat voor Nelson (2007) als het fundament van het Socratisch gesprek geldt, namelijk *regressieve abstractie*, ook de basis legt voor het leren dat door middel van het Socratisch

gesprek bewerkstelligd wordt. Knezic et al. (2010) benoemen dan ook dat het Socratisch gesprek een aantal condities realiseert voor leren met en van elkaar. Dit bepaalt echter nog niet dat het Socratisch gesprek als leerproces gedefinieerd kan en mag worden. Uit de vergelijking van de belangrijkste aspecten van het Socratisch gesprek en leerprocessen, komt desalniettemin naar voren dat de relevantie en bruikbaarheid van de Socratische gespreksvorm binnen organisaties eruit bestaat, dat het Socratische gesprek (organisatorische) vraagstukken met behulp van persoonlijke kennis behandelt. Daarnaast stelt deze gespreksvorm onder andere de ideeën en inzichten van de deelnemers aan het gesprek centraal. In samenhang met het transformatieve karakter wordt hierdoor in groepsverband zeer consequent en stabiel nagedacht, door middel van nieuwe kennis, over bijvoorbeeld toekomstplannen die organisaties hebben die het Socratisch gesprek hanteren. De basis van reeds aanwezige ideeën en kennis en het leren zouden zo samen vallen – het leren vindt plaats tijdens het bespreken van die basis. Zo kan het Socratisch gesprek in principe worden gebruikt voor het inzichtelijk maken van lastige, steeds terugkerende praktijksituaties, voor het trainen van vaardigheden die een effectievere manier van samenwerken kunnen bevorderen zoals vragen stellen, onderzoeksthema's afbakenen, opschorten van oordelen en onderzoeken van meningsverschillen. Maar ook voor het onderzoeken van fundamentele kwesties, zoals het doel van de organisatie en de vraag welke waarden leidend moeten zijn voor organisaties. Starren (1999) maakt omtrent het samenvallen van de basis en leren een treffende vergelijking met muziek:

“Wat daarmee wegvalt is de partituur. Het klassieke symfonieorkest met de dirigent aan het hoofd maakt plaats voor het improviserende jazz-ensemble. De muziek wordt tijdens het spelen gecomponeerd”

Wat in dit hoofdstuk is beschreven is hoofdzakelijk tot stand gekomen door het bestuderen van literatuur en het verbinden van de voorgaande hoofdstukken omtrent de begripsomschrijvingen en inhoudsbepalingen van Socratische gesprekken en leerprocessen. Om te kunnen stellen dat het Socratisch gesprek een

bijdrage levert aan het ontstaan van leerprocessen, is naar mijn mening een empirisch gedeelte nodig waarin deze vraag in relatie tot de praktijk wordt behandeld. Want de ambitie van deze thesis is mede om te onderzoeken wat de invloed is van het Socratisch gesprek binnen organisaties die met deze dialogische methode werken of hebben gewerkt. Meer specifiek richt de thesis zich op de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties. Want hoe wordt het Socratisch gesprek in de praktijk gebruikt, wat wordt er geleerd, hoe belangrijk is het geleerde en hoe (en in hoeverre) levert het Socratisch gesprek een bijdrage aan de realisatie van leerprocessen binnen organisaties? Door middel van een kleinschalig kwalitatief onderzoek onder organisaties, die Socratische gesprekken binnen hun bedrijf hebben gevoerd, moet in dit stuk dan ook een empirische voortzetting plaats vinden van het beantwoorden van de vraag of het Socratisch gesprek leerprocessen binnen organisaties realiseert. Op deze manier wordt er in deze thesis ook gehoor gegeven aan de oproep tot praktijkvoorbeelden omtrent de invloed van het Socratisch gesprek binnen organisaties, zoals in de introductie naar voren is gekomen. Maar ook aan de bijdrage en realisatie van leerprocessen binnen organisaties. Want in de informatie uit de praktijk zit naar mijn mening een enorme waarde verborgen; ervaringen en expertise delen om zo innovatie, inzicht, kennis en vaardigheden te vergroten.

3. Hoe wordt het Socratisch gesprek in de praktijk ingezet?

In dit hoofdstuk wordt door middel van een achttal interviews, bekeken hoe het Socratisch gesprek in de praktijk wordt ingezet. Deze interviews zijn gehouden binnen organisaties die met het Socratisch gesprek werken, of hebben gewerkt. Concreet betekent dit dat er onderzoek is gedaan naar (1) de invloed van het Socratisch gesprek binnen organisaties en wat die invloed betekent binnen de organisatorische context en (2) de manier waarop het Socratisch gesprek in de praktijk wordt ingezet. Voor de vragen in die zijn gesteld binnen deze interviews is gekozen omdat hiermee verwacht wordt te kunnen onderzoeken op welke manier het Socratisch gesprek wordt ingezet en wat de bijdrage is van het Socratische gesprek aan de realisatie van leerprocessen binnen organisaties. De interviews zijn gehouden binnen vier organisaties die verspreid zijn over heel Nederland. De organisaties bevinden zich in zeer verschillende sectoren, namelijk: overheid, onderwijs, zakelijke dienstverlening, zorg en welzijn. De respondenten hebben allen verschillende functies, bijvoorbeeld een hoofd Human Resource Management, beleidsmedewerker en beleidsmedewerker/coach overheidsinstantie. Maar een verschil in antwoorden tussen de sectoren is niet merkbaar. Hieronder worden de resultaten uit deze interviews worden weergegeven:

Waarom heeft u het initiatief genomen om het SG toe te passen binnen de organisatie?

Uit de gehouden interviews komen verschillende redenen naar voren om het Socratisch gesprek te gaan gebruiken binnen de organisatie context. Een aantal keer kwam naar voren dat het idee om het Socratisch gesprek in te gaan zetten uit persoonlijke belangstelling en ervaring kwam. Echter, vaak is er wel een concrete aanleiding binnen de organisatie om het Socratisch gesprek daadwerkelijk te gaan voeren, zoals één van de respondenten aangeeft:

“Er bestonden discussies over de duurzame inzetbaarheid van medewerkers. In het kader daarvan het introduceren van dingen zoals periodiek medisch onderzoek of preventieprogramma’s” – respondent 1

Daarnaast werd aangegeven dat een andere communicatievorm binnen de organisatie werd gezocht waarin op een andere manier de vragen behandeld worden. Zoals wordt aangegeven door één van de respondenten gaat dit op een andere manier:

“Wij zochten een originelere manier om als team te praten over wat onze visie is, of waartoe wij eigenlijk op uit zijn als organisatie [...] Het Socratisch gesprek pakt een hele andere route dan je normaliter gesprekken zou voeren” – respondent 3

Naast deze redenen ziet men dat er de motivering is om meer diepgang te bereiken in de gesprekken die men nu met elkaar voert. Men merkte tijdens de Socratische gesprekken dat mensen redelijk vrij worden in het vertellen wat zij vinden:

“Dit was een manier om zoveel mogelijk diepgang te bereiken. Door de structuur die het Socratisch gesprek aanbrengt en de zogenaamde regels die daar aan vasthangen, mensen zich beter voelen in het gesprek” – respondent 2

Bij één van de respondenten wilde men door het gebruik van het Socratisch gesprek veel meer boven tafel laten komen:

“In een direct gesprek kun je namelijk duidelijker dingen zeggen. In deze organisatie bestond de behoefte om het te hebben over de grote lijnen: Hoe doen we dingen? Waar gaan we naartoe? Er was de behoefte om dat soort vragen te leren kennen en te ontdekken” – respondent 1

Eén van de respondenten vond de regels juist belemmerend werken. De regels binnen het gesprek werden als te gestructureerd bevonden. In het algemeen bestaat wel de opvatting dat er op een andere manier wordt gecommuniceerd binnen het Socratisch gesprek:

“Door de regels van het Socratisch gesprek ontstaat er een ander soort dialoog dan normaal gesproken het geval is” – respondent 2

Binnen één van de organisaties is het Socratisch gesprek ingezet toen er veel onrust bestond tijdens een fusie. De directie werd onder andere verweten dat zij te weinig naar het personeel luisterde en de directie verweet op haar beurt dat het personeel te weinig begrip had voor de te nemen, of reeds genomen, besluiten. Het Socratisch gesprek was daarin een goed hulpmiddel:

“Deze vorm gaf veel meer vrijheid in de manier waarop een dialoog kon worden opgezet [...] Wanneer men doorkrijgt hoe het gesprek kan lopen, voelt men zich veilig genoeg om een open gesprek te voeren” – respondent 2

Hieruit blijkt al enigszins hoe het Socratisch gesprek wordt ingezet binnen de organisaties waarin de respondenten werkzaam zijn. Echter, door het stellen van de volgende vraag werd daar meer inzicht in gegeven.

Hoe is het Socratisch gesprek in uw organisatie gebruikt?

Respondenten geven aan dat het Socratisch gesprek is gebruikt bij gesprekken tussen medewerkers, Raden van Bestuur, Ondernemingsraden, maar nog vaker een combinatie van die groepen. Men noemt vaak in eerste instantie dat binnen deze gesprekken de Socratische gespreksvorm helpt bij het leren luisteren naar elkaar. En dat was iets wat vaak miste:

“In discussies en debatten wordt er niet geluisterd en dat wordt in een goed gesprek wel gedaan. Dat is ontzettend belangrijk voor wat mensen met een gesprek doen. Als er goed naar je geluisterd is, dat maakt dat je iets van zo’n gesprek meeneemt en daar iets van onthoudt. Ook als je zelf je best hebt gedaan om te luisteren in een gesprek, dan doe je daar meer mee dan wanneer dit het zoveelste werkoverleg is” – respondent 1

Echter, het Socratisch gesprek is niet altijd onder die noemer gevoerd. Een aantal keer werd aangegeven dat het begrip ‘Socratisch gesprek’ te vaag, te abstract of te onduidelijk klonk. Op welke manier het Socratisch gesprek dan wel is ingevoerd of aangekondigd is echter niet duidelijk geworden.

Wat is volgens u het voordeel van de Socratische gespreksvorm?

Over de voordelen van het Socratisch gesprek binnen de organisaties waar de respondenten werkzaam zijn zegt men in het algemeen dat het helpt om een open gesprek te voeren waarin men zich veilig voelt. De deelnemers kunnen op elkaar reageren, en doen dat allen op dezelfde manier, namelijk met behulp van de regels die gelden – ook de directeur die deelneemt aan het gesprek. Zo ontstaat er eenheid in de te gebruiken gespreksvorm. Binnen het strenge kader van het Socratisch gesprek kun je daar met je eigen gedachten invulling aan geven, zoals één van de respondenten aangeeft:

“Doordat je de regels van het gesprek zo helder hebt, die maken het kader, maar daarbinnen kun je het op je eigen manier invullen. Dat geeft de vrije ruimte voor een ieder om het op zijn of haar eigen manier in te vullen. Je creëert eigenlijk de vrije ruimte in het gesprek” – respondent 3

Deze vrije ruimte kunnen we, mijn inziens, op dezelfde manier begrijpen als hoe Kessels, Boers en Mostert (2002) hier over schrijven. Hierdoor komt iedereen aan de beurt in de behandeling van een bepaald vraagstuk. Dat vindt één van de respondenten een meerwaarde hebben:

“Normaliter is het denk ik zo dat degene die wat dominanter zijn toch wat zichtbaarder zijn dan mensen die teruggetrokken zijn. Nu kwamen die anderen ook aan de beurt. Dat vind ik een meerwaarde hebben” – respondent 3

Het lijkt daarom ook dat door middel van de openheid en directheid van communicatie binnen het Socratisch gesprek een sfeer ontstaat die het delen van meningen, problemen en, ook al gaat het binnen het Socratisch gesprek daar niet om, oplossingen faciliteert. Men luistert naar wat de ander zegt en verwerkt datgene dan ook:

“Essentie van het verhaal is dat mensen anders van meningen uitwisselen en discussiëren. Daardoor wordt er beter naar elkaar geluisterd. Dat je in ieder geval een medespreker aanhoort en datgene verwerkt en de ander respecteert om vervolgens daarover in gesprek te gaan. Dat is een hele andere manier van met elkaar omgaan en elkaars belangen naast elkaar neerleggen [...] Dat is een hele andere manier van met elkaar omgaan en het afwegen van belangen” – respondent 1

In relatie met deze uitspraak komt uit de interviews naar voren dat men, door het luisteren naar elkaar, begrijpt waarom bepaalde beslissingen binnen de organisatie worden genomen. Men voorbij kan aan de waan van de dag en het Socratisch gesprek men dwingt om op een abstracter niveau na te denken – op een hoger niveau denken en kijken over en naar bepaalde vraagstukken waardoor functies in het algemeen beter kunnen worden uitgevoerd. Meer overzicht en begrip omtrent beslissingen kan ontstaan:

“Met het SG werd duidelijk wat voor routines er in onze bijeenkomsten zaten – de manier waarop we met elkaar spraken en de uitgesproken of niet uitgesproken vooronderstellingen en posities. We werden bewust van de dingen die je doet en waarom je die dingen doet. [...] De manier van problemen behandelen werd uiteindelijk onderdeel van onze gezamenlijke kennis” – respondent 8

Het blijkt dat er antwoorden op (ingewikkelde) vraagstukken zo gevonden kunnen worden gevonden. Hierdoor lijkt het zeer aannemelijk dat het Socratisch gesprek een platform creëert om gezamenlijk na te denken over organisatorische vraagstukken waarvan de uitkomst langer stand houdt. Deze vraagstukken kunnen uiteenlopende onderwerpen hebben; groei van de organisatie, hoe doen wij ons werk goed?, wat is belangrijk in mijn werk?. Daarbij gaat het om samen nadenken. Zo blijkt dat een ‘normaal’ gesprek over de missie en visie van de organisatie heel anders verloopt dan het Socratisch gesprek die dezelfde onderwerpen behandelt. Het Socratisch gesprek blijkt dan ook een vorm om uit de vast gewortelde gespreksvormen, zoals discussie en debat, te treden. Dit komt overeen met wat

Boers en Kessels (2003) stellen ten opzichte van intervisiemethodes: daar staan vaak slechts een particulier vraagstuk en de probleemoplossing centraal. Uit de interviews blijkt dat men ondervindt dat het Socratisch gesprek bij uitstek een methode is om die vormen van gesprek als het ware te 'omzeilen' om zo te komen tot luisteren en het uitwisselen van ideeën omtrent de praktijk. Het gebruiken van afzonderlijk talent en het productief maken van individuele kennis, zoals daarover is gesproken in paragraaf 2.3.1 zie je, mijn inziens, hierin terugkomen. Een vergelijking met Senge's *mentale modellen* is snel gemaakt. Daarin gaat het namelijk om het nadenken over de praktijk. Wat belangrijk is binnen deze vergaderingen en overleggen, is het niveau van het gesprek dat gevoerd wordt:

“Doordat je als team op een ander niveau een gesprek voert en daarom ook andere kanten van elkaar hebt gehoord gaat het samenwerken beter. Je begrijpt elkaar nu beter” – respondent 3

Wat de criteria zijn voor het gewenste niveau is niet duidelijk geworden. Daarmee hebben we echter wel een antwoord gevonden op de vraag of andere methodes, of gesprekken, dezelfde waarde hebben voor organisaties. Eén van de respondenten stelt in deze relatie dat zij het waardevol vindt:

“Het SG zorgt voor heldere communicatie omdat er geen plek is voor vage opmerkingen of antwoorden. Dat is absoluut een meerwaarde. Maar dat is ook eng, je kunt je namelijk niet achter vaagheden verschuilen” – respondent 7

In het algemeen stelt men dat door het Socratisch gesprek de deelnemers elkaar beter hebben leren begrijpen. Zo ontstaat er meer ruimte en respect voor anderen. Men geeft aan dat door op een ander niveau met elkaar in gesprek te zijn geweest, waarbij men verschillende kanten van elkaar heeft gereflecteerd, je de ander beter begrijpt. Daardoor merk je een verbetering in de samenwerking. Hierin zie je de versterking van de *interpersoonlijke communicatie*.

“Bepaalde zaken worden duidelijker en meer helder [...] Ik vind het waardevol om te weten dat mijn betekenis anders is dan van mijn collega’s” – respondent 5

Hoe merkte u dat Socratische gesprekken van invloed zijn of effectief zijn geweest?

Men zag dat het Socratisch gesprek invloed had omdat deelnemers een beter begrip krijgen van het behandelde vraagstuk. Bijvoorbeeld omdat de deelnemers aan het gesprek beter weten welke doelen er binnen de organisatie worden nagestreefd. In dit *interactieproces* gaat het dan ook om het samen verkennen en zoeken naar oplossingen, benaderingen en ideeën. De uitkomst van dit verbeterde begrip wordt goed geïllustreerd door één van de respondenten:

“Het doel was nooit om het financiële rendement te vergroten, maar wel om begrip te kweken voor de context waarin wij werken. Dat is soms heel moeilijk. Dat beter begrip impliceert wel een rendement in de zin van beter en efficiënter werken. De motivatie vergroot en dus ook het werk-rendement” – respondent 2

Volgens één van de respondenten worden mensen op zich rijker door het Socratisch gesprek. Binnen de organisatie waar één van de respondenten werkzaam is ziet men dat het Socratisch gesprek een intensieve gespreksvorm is en voor sommigen zelfs geheel nieuw. Men herinnert zich de tijd die zij aan het Socratisch gesprek besteed hebben – het maakt indruk. De behoefte om af en toe een goed gesprek te voeren is daardoor gegroeid binnen deze organisatie geeft de respondent aan. Daar wordt dan ook vaker de tijd voor gemaakt, ook vanuit de organisatie:

“De behoefte om een goed gesprek te voeren is er. Daar wordt bij ons ook de ruimte voor gegeven [...] Er wordt echt geprobeerd om daar meer mee te werken” – respondent 1

Heeft u negatieve effecten of positieve effecten ondervonden?

Een drietal respondenten noemt negatieve effecten van het Socratisch gesprek. De eerste heeft te maken met de tijd die het Socratisch gesprek in neemt. Er is vaak geen gelegenheid om een verdieping te realiseren vanwege de tijdsdruk. Eén van de

respondenten zegt dat deelnemers zich soms zaken afvroegen als ‘moet dit nu?’. De ervaring van de respondenten is dat men onzeker kan worden van, of door, het Socratisch gesprek. Dit komt door de (veronderstelde) complexiteit van het Socratisch gesprek. Een respondent voelde zich in eerste instantie dan ook ongemakkelijk tijdens het Socratisch gesprek. De respondent wist vooraf namelijk niet wat er zou gebeuren. Daarnaast levert het doorvragen verschillende reacties op merkt een respondent:

“Sommige mensen zijn daar blij door verrast, andere vinden dat lastig of bedreigend” – respondent 9

Overige respondenten zijn (blij) verrast door de uitkomsten van de dialoog die is gevoerd. Het verbaast men om sommige aspecten te leren over iemand of de wijze van het Socratisch gesprek zinvoller vinden. Zowel de wijze waarop men zelf kan opereren met en binnen het Socratisch gesprek, alsook wat de opbrengst van het hele gesprek is. Dit wordt weergegeven door respondent 2:

“Niet iedereen durft elkaar aan te spreken. Maar gevoegd bij de uitdaging om te vertellen wat je denkt komen ideeën en problemen veel makkelijker op tafel, buiten de normale lijnen die daarvoor zijn” – respondent 2

Door dit positieve effect heeft een andere respondent veel meer gehoord en is veel meer te weten gekomen dan anders. De respondenten geven dan ook aan het Socratisch gesprek toch een toegevoegde waarde te vinden ondanks dat zij niet kunnen aangeven wat die toegevoegde waarde is, of waar deze precies ligt. Het heeft dan meer met een gevoel te maken. Het moment waarop het Socratisch gesprek gaat plaats vinden moet, mijn inziens, daardoor erg duidelijk worden ingelast. Anders ontstaat die verdieping niet, die wel gewenst is. Het Socratisch gesprek is dus een enorme investering. Niet alleen qua tijd, maar ook qua geld: de medewerkers die deelnemen aan het Socratisch gesprek kunnen, door de lange duur van het gesprek, voor een beperkte tijdsduur hun functie niet vervullen. Dit komt overeen met wat reeds is opgemerkt binnen paragraaf 2.3.3 omtrent de tijd die het kost om

Socratische gesprekken te voeren. Binnen een van de organisaties is men dan ook bezig om het Socratisch gesprek, op een structurele manier, stelselmatig in te bedden om zo de moeilijkheden zoals hierboven beschreven te ontlopen. Daarnaast merkt één van de respondenten op dat op de een of andere manier de Socratische dialoog is uitgewerkt binnen de organisatie. Er is volgens hem een andere gespreksvorm nodig die een hoger rendement oplevert binnen het domein van de dialoog. Ook begrijpt niet iedereen de zin van het Socratisch gesprek:

“Als men geen echte aansluiting in het gesprek vindt is er een lage verwachting voor de volgende keer. Niet iedereen begrijpt ook de zin van zo’n gesprek, op die manier gevoerd. ‘Ik had deze tijd ook door kunnen werken, dat is effectiever’ zegt men dan”
– respondent 2

Een positief aspect van het voeren van Socratische gesprekken is dat, door het voeren van Socratische gesprekken, het daarbuiten ook makkelijker wordt bevonden om ideeën en vraagstukken te bespreken:

“Door de openheid en directheid van communicatie ontstaat een sfeer die de dialoog ten goede komt in de zin van het delen van meningen, problemen en oplossingen”
– respondent 2

4. De verhouding tussen het Socratisch gesprek en leerprocessen in de praktijk

In het voorgaande hoofdstuk is uiteengezet hoe het Socratisch gesprek in de praktijk wordt ingezet. In dit hoofdstuk zullen de resultaten uit de gehouden interviews in verhouding met het Socratisch gesprek en leerprocessen in de praktijk worden uiteengezet. In paragraaf 2.2 is het Socratisch gesprek door middel van onder andere Nelson (2009), Bolten (1998) en Kessels (1997) gedefinieerd. In paragraaf 2.4 is een leerproces gedefinieerd die tot stand is gekomen door middel van bestudering van het werk van onder andere Eraut et al. (1998), Bolhuis & Simons (2011) en Argyris en Schön (1978). Hierbij is gebruik gemaakt van het model van leren van Bateson (2000). In hoofdstuk vier wordt de verhouding tussen het Socratisch gesprek en leerprocessen in de praktijk door middel van auteurs zoals Swieringa & Wierdsma (1992), Senge (2006) en Schein (1994) weergegeven. Echter zullen een aantal auteurs in het bijzonder ter controle dienen om na te gaan of de reacties tijdens de interviews overeen komen met wat in dit stuk onder leren en leerprocessen verstaan wordt in relatie met het Socratisch gesprek. Dit zijn:

- Van Wijngaarden, met zijn definitie van een leerproces: “Leren kan worden gezien als het proces waarlangs mensen bekwaamheden verwerven of ontwikkelen om bepaalde taken, functies of rollen te kunnen vervullen”
- Knezic et al., met hun (algemenere) definitie van het Socratisch gesprek: “The Socratic Dialogue is a philosophical group dialogue in which the participants guided by a facilitator and a number of ground rules strive to reach a consensus in answering a fundamental question on the basis of a real-life example or incident with the purpose of achieving new insights”
- Skordoulis & Dawson, met twee van de drie ‘technieken’ in relatie met het Socratisch gesprek:
 - Weerlegging van wat men dacht dat men wist (*elenchus*)
 - Verborgene kennis naar voren brengen (het aspect van de *maieutiek*)

- Kolb, met zijn cyclisch leerproces waarin de fases bestaan uit:
 - Ervaren: nieuwe ervaringen concreet maken
 - Reflecteren: vanuit nieuwe ervaringen observeren, beschouwen en overdenken
 - Conceptualiseren: observaties in (nieuwe) logische theorieën omzetten
 - Experimenteren: aan de hand van de vastgestelde theorieën beslissingen nemen en problemen oplossen.

Hieronder zullen de antwoorden van de geïnterviewde respondenten worden weergegeven met betrekking tot leren en leerprocessen:

Op welke manier hebben u en de deelnemers iets geleerd tijdens het gesprek?

Alle respondenten stellen dat zij tijdens het Socratisch gesprek hebben geleerd. Op welke manier zij dat hebben gedaan verschilt echter. Zo zeggen een aantal respondenten dat zij hebben geluisterd wat er achter de verhalen zit die de andere deelnemers vertellen. Eén van de respondenten geeft dit goed weer:

“We hebben geleerd van het ontdekken van aspecten van elkaar die men in eerste instantie niet van elkaar wist of onduidelijk waren” – respondent 8

Dit laatste aspect vindt plaats op het niveau van *overtuigingen* uit het model van Bateson en zien we ook dat er op het niveau van *double loop learning* wordt geleerd. Andere respondenten geven aan te hebben geleerd hoe zij nieuwe situaties en vraagstukken anders kunnen aanpakken:

“Als je het Socratisch gesprek toepast dan leer je met elkaar dingen dieper bekijken. Nieuwe inzichten en nieuwe kennis ontstaat, een nieuw project kun je zo anders aanpakken” – respondent 9

Dit heeft ook een relatie met het zoeken naar de essentie van het vraagstuk, in plaats van de oplossingen. Dit werd dan ook aangedragen als een manier waarop men geleerd heeft. Een andere respondent vertelt dat na het Socratisch gesprek meer

inzicht optrad in toekomstige gesprekken die gevoerd zijn:

“De kennis die ik binnen het Socratisch gesprek heb opgedaan heb ik kunnen verbinden in wat ik in de praktijk ben tegen gekomen. Ik heb er van geleerd dat ik in overleggen beter kan zien wat er gebeurt. De reden waardoor een overleg niet loopt bijvoorbeeld” – respondent 7

Maar ook het op een abstracter niveau naar het vraagstuk kijken wordt aangedragen als een manier waarop men heeft geleerd. Dit aspect zien we terug in het *triple loop learning*, het hoogste niveau van leren, zoals Swieringa & Wierdsma dit beschrijven (1992). Daarin staat een herbezinning omtrent eigen principes centraal maar ook nadenken over de missie en de identiteit van de organisatie komt aan bod: dit zijn de twee hoogste niveaus van Bateson (2000). Uit het gezamenlijke aspect waar de respondenten over spreken, valt overigens op te maken dat veel van deze manieren een relatie hebben met de manier waarop volgens Weggeman (2000) collectief leren plaats vindt.

Heeft u iets geleerd?

Daarnaast valt het op dat wanneer er wordt gevraagd naar de manier *waarop* de respondenten hebben geleerd, zij regelmatig uitleggen *wat* zij hebben geleerd. Daardoor lijkt het erop dat zij niet goed onderscheidt kunnen maken tussen de manier *waarop* zij leren en *wat* zij hebben geleerd. Wanneer de respondenten uitleggen wat zij hebben geleerd tijdens het Socratisch gesprek bestaan ook daar grote verschillen in:

“De oordeelsvorming stel je uit. Je probeert echt te vragen en dieper door te vragen om het achterliggende te achterhalen. Zo ontstaat meer begrip” – respondent 9

Een andere respondent geeft aan te hebben geleerd over de duidelijkheid welke normen en waarden men zelf, maar ook de ander heeft. Hieruit blijkt dat een groter inzicht verworven wordt. Ook het leren van meer instrumentele aspecten komen aan bod. Zo zegt één van de deelnemers dat hij heeft geleerd hoe hij

“De techniek van met elkaar van gedachten wisselen en elkaar vragen stellen is heel anders [...] Ik heb instrumentele aspecten geleerd zoals luisteren zonder je eigen mening naar voren te brengen” – respondent 8

Dit wordt in het kader van dit stuk als *instrumenteel* beschouwd omdat dit een manier is om de effectiviteit te verbeteren. Bijvoorbeeld om effectiever, makkelijker en sneller informatie te verkrijgen voor het uitvoeren van een functie binnen een organisatie. Maar ook leren luisteren wordt als antwoord gegeven. Niet (gelijk) je mening geven, maar ook kijken of de vraag werkelijk de vraag is zijn aspecten waarvan men zegt dat zij die hebben geleerd:

“Ook of je de juiste woorden gebruikt en of het over komt wat je wil zeggen zijn aspecten die men heeft geleerd tijdens het Socratisch gesprek – “begrijpt de ander mij zoals ik bedoel? Heb je het over hetzelfde?” – respondent 3

Dit zijn geleerde aspecten die, mijn inziens, in relatie staan met het *single loop learning* van Argyris en Schön (1978): het zijn instrumentalistische leeraspecten om de effectiviteit te verbeteren. Binnen het *single loop learning* gaat het ook om deze instrumentalistische aspecten.

Hebben bepaalde aspecten die behandeld zijn binnen het gesprek betekenis gekregen?

Of bepaalde aspecten betekenis hebben gekregen staat in relatie met het verwerken van informatie die van betekenis is. Met ‘bepaalde aspecten’ heeft de auteur *onderwerpen* bedoeld. Eén van de respondenten zegt verwonderend dat dat toch de bedoeling is van het Socratisch gesprek. Zo blijkt dat de handelingen die men doet, of de besluiten die men neemt binnen het Socratisch gesprek in een betekenisvol licht komen te staan – zij krijgen een betekenis:

“Het dieper bekijken van vraagstukken leidt tot nieuwe inzichten en nieuwe kennis” – respondent 9

Zo wordt de aanpak van bijvoorbeeld een probleem anders. Het *triple loop learning*

(Swieringa & Wierdsma, 1992) speelt zich op dit niveau af. Een herbezinning van eigen principes staat hierin centraal. Echter komt het antwoord van de respondent niet één op één overeen met *identiteit* uit Bateson's model. Dit terwijl in paragraaf 2.4 is gezegd dat *identiteit* en *triple loop learning* met elkaar in relatie staan. De respondenten denken echter wel dat het spreken en leren met en van elkaar binnen een veilige omgeving plaats behoort te vinden:

“Anders vindt er een beperkter proces plaats van het tot stand komen van nieuwe inzichten – iedereen blijft dan in de al gebaande paden” – respondent 6

Heeft u (samen met uw collega's) door middel van dialoog informatie omgezet in kennis die voor u en uw collega's van betekenis is? Zo ja, wat voor kennis en hoe?

Drie respondenten geven gezamenlijk ongeveer dezelfde reacties. Echter konden de overige respondenten niet, of niet goed antwoord geven op de vraag of zij informatie hadden omgezet in kennis die voor hen (en hun collega's) van betekenis is. Zij gaven daar verschillende redenen voor, zoals het te weinig hebben deelgenomen aan het Socratisch gesprek. De overige drie respondenten vertelden dat zij wel informatie hebben omgezet in betekenisvolle kennis. Dit kwam bijvoorbeeld doordat de groepen die Socratische gesprekken voerden vanuit verschillende afdelingen en hiërarchische lagen waren samengesteld. Informatie wordt in dit kader begrepen als datgene wat van buitenaf als bericht, overdracht van kennis of gegeven tot iemand komt. Zulke informatie kan het inzicht of kennis over bepaalde zaken vergroten. Maar het kan er ook voor zorgen dat er betekenis aan kan worden toegekend. Binnen die groepen is er informatie uitgewisseld tussen de deelnemers, die leidde tot nieuwe inzichten. Door deze nieuwe inzichten verandert de aanpak of de herformulering van het vraagstuk. Het blijkt dat door het Socratisch gesprek in de praktijk dan ook betekenis wordt gegeven aan de dingen die men doet:

“Er ontstaat een bewustwording waarom je bepaalde dingen doet” – respondent 1

Een dergelijk proces maakt het mogelijk dat nieuwe gedeelde normen en waarden, gezamenlijke kennis en interactiepatronen worden ontwikkeld. Dit komt overeen met de condities die het Socratisch gesprek volgens Knezic et al. creëert, namelijk: leren met, van en door elkaar. Echter beschouwd men het omzetten van informatie in betekenisvolle kennis vaak als een instrumenteel, oplossingsgericht, aspect. Bijvoorbeeld om directe aanpassingen te doen in processen of voorstellen ten behoeve van die aanpassingen.

Heeft u een herformulering/herwaardering van uw eigen ervaringen en kennis ervaren? Zo ja, op welke manier?

Op de vraag of er in relatie met het omzetten van informatie in betekenisvolle kennis, een herformulering heeft plaats gevonden in de ervaringen en kennis van de respondenten, is het antwoord ja:

“De mindset van mensen wordt totaal geherformuleerd” – respondent 1

Men geeft in de interviews aan dat door het open staan voor ideeën en inzichten van andere deelnemers binnen het Socratisch gesprek, zij hun eigen inzicht aanpaste wanneer een ander een belangrijk punt aanstipte. Hoe opener en breder men in het Socratisch gesprek staat, hoe groter de toegevoegde waarde is lijkt wel. Eén van de respondenten verwoordt dit goed:

“Men komt door het gezamenlijk behandelen van vraagstukken tot inzichten en ideeën die je in je eentje niet ontplooid zou kunnen hebben” – respondent 9

Zoals eerder weergegeven krijgt het Socratisch gesprek op deze manier karakteristieken van een leerproces. Men vindt dat je de openheid en het gezamenlijke van het Socratisch gesprek nodig hebt om dat te realiseren. Het gezamenlijk behandelen van onder andere ideeën, het onderzoeken en zo meer, beschouw ik als *mentale modellen* (Senge, 2006). In paragraaf 2.4 is al vastgesteld dat wanneer op dat niveau kennis uitgewisseld kan worden dit leidt tot verdieping en doorbraken van het denken. Zo wordt er van elkaar geleerd. De toegevoegde

waarde van de openheid en het gezamenlijk aspect wordt benoemd door één van de respondenten:

“Dat je niet vast komt te zitten in eigen ideeën of inzichten en daardoor tot betere aanpakken komt ten opzichte van het vraagstuk” – respondent 6

Zo kan er een goed besluit tot stand komen doordat er een breed draagvlak is. Men heeft immers gezamenlijk het vraagstuk onderzocht. Mijn inziens toont dit omzetten van informatie gelijkenissen met het registreren en interpreteren van informatie, dat Kolb (1984) als een leerproces beschrijft hier gelijkenissen mee vertoont. Eén van de respondenten merkt op dat wanneer het binnen het Socratisch gesprek over relatief simpele zaken gaat, oude kennis wordt geactiveerd:

“Het brengt misschien een soort activering tot stand van al bestaande kennis en ervaringen die worden ingezet tijdens het gesprek” – respondent 1

Wanneer het om meer strategische, en daarmee ingewikkelde, aspecten binnen de organisatorische context gaat, dan gaat het meer om opnieuw waarderen of betekenis geven aan oude gewoontes en ideeën (nieuwe kennis genereren). Globaal genomen stellen de respondenten dat er een herwaardering en/of herformulering heeft plaats gevonden. Niet alleen van de ervaringen en kennis die zij hebben, maar ook van die van andere deelnemers. Echter is het Socratisch gesprek niet overal organisatie breed ingezet:

“Wij zijn spelenderwijs mee aan de gang gegaan, maar dat is op dit moment, in organisatie brede context, nog niet het geval” – respondent 9

Dit zou erop kunnen wijzen dat men het moeilijk vindt om datgene wat binnen het Socratisch gesprek aan bod komt, toe te passen in de praktijk. Of om de methode vast te houden, dan wel te implementeren, omdat men het niet als een ‘vast’ systeem heeft ingebed. Omdat men te weinig ervaring heeft in het voeren van Socratische gesprekken zou het kunnen zijn dat men zich verliest in oude gewoontes. Het voeren, en inbedden, van het Socratisch gesprek kost daarnaast veel geld wat, net

als tijd, wellicht niet beschikbaar is.

Hoe werd er in het Socratisch gesprek een beroep gedaan op uw al aanwezige kennis en ervaringen?

Bijna alle respondenten hebben dezelfde ervaring omtrent op welke manier er een beroep gedaan is op de al aanwezige kennis en ervaringen. In het Socratisch gesprek neemt men dan ook eigen bagage mee – eigen kennis – waarmee je in relatie tot de andere deelnemers op verschillen uit komt. Zo toetsen de respondenten als het ware hun eigen ervaringen en kennis. Men komt er op die manier achter hoe het ook kan. Iedereen krijgt namelijk de ruimte om zich te verplaatsen in de casus die binnen het Socratisch gesprek aan bod komt. Vanuit daar wordt gezamenlijk een vraagstuk behandeld:

“Je doet een beroep op de gezamenlijke kennis van de deelnemers om over oplossingen te praten. Die kennis wordt gebruikt wanneer iedereen zijn mening mag geven over het vraagstuk” – respondent 1

De ervaringen en ideeën die men heeft worden constant bevraagd en daar wordt op een nieuwe manier betekenis aan gegeven. Vragen als ‘hoezo dan?’, ‘wat bedoel je daar precies mee?’ en ‘waarom vind je dat?’ zetten dan ook aan het denken.

Heeft u veranderingen in houdingen, kennis of vaardigheden opgemerkt?

Veel respondenten ervaren het Socratisch gesprek als volslagen nieuw. Geen enkele deelnemer wist volgens hem dat het voeren van een dialoog binnen het Socratisch gesprek zo gecompliceerd was: men wordt helemaal teruggebracht tot de essentie waarin men bijzonder goed moet nadenken over hoe je een vraag stelt en hoe men antwoord geeft. Het is écht een nieuwe manier van omgaan met elkaar. Het Socratisch gesprek wordt ervaren als een manier van denken die anders is dan hoe dat in andere gesprekken wordt gedaan:

“Qua houding zie je dat men zich kwetsbaar durft op te stellen” – respondent 9

Door die kwetsbare houding vindt een beter gesprek plaats is de algemene

strekking. Een respondent noemt bijvoorbeeld de ontdekking dat binnen de organisatie routines bestonden in bijeenkomsten en gesprekken en hoe zij met elkaar spraken. De respondent noemde dat je vaak ziet dat, binnen organisaties waarin men langer met elkaar samenwerkt, er veel patronen ontstaan en dat mensen voor hun eigen belangen moeten opkomen. Het is dan een uitdaging om goede gesprekken te voeren bij veranderingen zo stelde deze respondent:

“Als je dan echt iets moet veranderen binnen de organisatie dan is het een uitdaging om daar goede gesprekken over te hebben [...] Het Socratisch gesprek kan heel erg helpen om veel onderzoekender te werk te gaan” – respondent 6

Vaak noemen de respondenten gespreksvaardigheden wanneer zij een verandering in vaardigheden beschrijven. Daarbij gaat het om hoe men gesprekken voert en daarin op een betere manier kunt deelnemen. Dit komt overeen met wat er op bladzijde 57 en 58 is benoemd omtrent vaardigheden die een effectievere manier van samenwerken bevorderen.

Heeft u nieuwe bekwaamheden ontwikkeld?

Op de vraag of de respondenten nieuwe bekwaamheden hebben ontwikkeld tijdens het Socratisch gesprek wordt in het algemeen negatief gereageerd. Men zegt bijvoorbeeld dat deelnemers

“Die nieuwe bekwaamheden zijn niet gekoppeld aan het SG – ik ontwikkel mij continue” – respondent 9

Wat de deelnemers, mijn inziens bedoelen, is dat de ontwikkelde bekwaamheden niet voortkomen uit het Socratisch gesprek. Of dat dit ontwikkelen van bekwaamheden continue binnen hun werk plaats vindt en niet specifiek binnen het Socratisch gesprek. Bijvoorbeeld binnen werkoverleg. Een enkele respondent meent een meer reflectieve en kritische houding te hebben aangenomen, die wordt bestempeld als een nieuwe bekwaamheid. Echter staan de meeste antwoorden die de respondenten geven in relatie met de definitie van leerprocessen van Van Wijngaarden (2009). Daarin wordt namelijk gesteld dat een leerproces een proces is

waarlangs men bekwaamheden verwerft of ontwikkelt om bepaalde taken, functies of rollen te vervullen. Hierbij moet men echter in gedachten houden dat er een onduidelijkheid bestaat over wat Van Wijngaarden met *bekwaamheden* bedoeld. Zoals in paragraaf 2.4 is genoemd kan *bekwaamheid* in een meer instrumentele opvatting begrepen worden. Maar ook in verband met deskundigheid, kennis en vakmanschap. Ook de methode om verbanden te maken, onder andere op het gebied van denken en vooronderstellingen te maken, generalistische kennis tot stand te brengen en zo vanuit verschillende specialismen met elkaar in gesprek komen, zoals het Socratisch gesprek in deze thesis wordt verstaan, komt overeen met de definitie van Van Wijngaarden. Daarnaast wordt door die nieuwe houding geprobeerd om anderen te stimuleren om aandachtiger te zijn binnen gesprekken. Sommige respondenten stellen echter dat zij te weinig Socratische gesprekken hebben meegemaakt om daar vanuit nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen:

“Ik heb ook geen nieuwe bekwaamheden ontwikkelt, daar is meer voor nodig dan één sessie” – respondent 5

Wat echter wel van belang is op te merken, en ook overeenkomt met wat aan het einde van paragraaf 2.5 uiteen is gezet, is dat uit bovenstaande blijkt dat *regressieve abstractie* (Nelson, 2007) het fundament blijkt van het Socratisch gesprek, waarin de basis wordt gelegd voor *leren*. Het Socratisch gesprek blijkt een uitermate nuttige methode om verbanden te maken op het gebied van denken en vooronderstellingen, kennis tot stand te brengen en met elkaar in gesprek te komen. Dit gezamenlijk combineren en interpreteren van informatie in samenhang met het behandelen van vraagstukken die op het moment van bespreken gewichtig zijn, heeft naar mijn mening veel weg van het verwerven van bekwaamheden om bepaalde taken, functies of rollen te kunnen vervullen, dit omdat het onder andere in verband staat met deskundigheid, kennis en vakmanschap. Wellicht dat dit niet altijd op persoonlijk niveau plaats vindt, maar in veel gevallen kunnen de taken, functies of rollen die de organisatie als entiteit behelst in het algemeen wel verbeterd worden door het Socratisch gesprek, zo blijkt uit de reacties van de respondenten. De

nieuwe inzichten die hierdoor ontstaan kunnen immers gebruikt worden om deze taken, functies of rollen te vervullen. Echter geven de respondenten aan dat hier niet, of in zeer beperkte mate, sprake van is. Desalniettemin is het, mijn inziens, interpersoonlijk ontwikkelen van betekenissen, kennis en waarden enorm invloedrijk binnen de dialoog over belangrijke organisatorische vraagstukken.

Alhoewel de grotendeels positieve verwantschappen tussen het Socratisch gesprek en leerprocessen, zoals hierboven zijn weergegeven, zijn er ook aspecten van het Socratisch gesprek die niet overeenkomen met leren en leerprocessen. Zo vindt het leren door middel van het luisteren naar elkaar niet exclusief binnen het Socratisch gesprek plaats. Leren op deze manier zou bijvoorbeeld ook binnen andersoortige gesprekken kunnen plaats vinden, zoals de intervisiemethode. Daarnaast wordt het omzetten van informatie in betekenisvolle kennis als een instrumenteel, oplossingsgericht, aspect gezien. Alhoewel nog zou kunnen worden bepleit dat dit valt onder *experimenteren*, één van de fases van Kolb's cyclisch leerproces. Hierin staat het nemen van beslissingen en het oplossen van problemen aan de hand van de (in het Socratisch gesprek opnieuw) vastgestelde theorieën. Verder is het open staan voor ideeën en inzichten van andere deelnemers aan het Socratisch gesprek en daaraan het eigen inzicht aanpassen, belangrijk binnen het Socratisch gesprek. Maar ook hiervan kan niet geclaimd worden dat dit exclusief plaats vindt binnen het Socratisch gesprek. Daarnaast wordt aangegeven dat er wel een andere manier van spreken met elkaar tot stand komt, maar er ontstaat niet specifiek een nieuwe manier om problemen op te lossen en beslissingen te nemen. De fase *experimenteren* vanuit Kolb's cyclisch leerproces wordt dus niet bereikt. Desondanks komt wel naar voren dat men op zoek gaat naar de essentie van het vraagstuk in plaats van de oplossingen. Dit vertoont, naar mijn mening, overeenkomsten met het naar voren brengen van verborgen kennis, één van de technieken van Skordoulis en Dawson, en heeft dit betrekking op *reflecteren* en *conceptualiseren* zoals door Kolb weergegeven. Er worden tot op zekere hoogte zaken vanuit nieuwe ervaringen geobserveerd, beschouwd, overdacht en worden observaties in (nieuwe) theorieën omgezet. Daarnaast heeft het gezamenlijke aspect

waarover wordt gesproken door de respondenten, en dat in relatie staat met het *collectief leren* zoals Weggeman (2000) daarover spreekt, een verbinding met de algemene definitie van Knezic et al. Hierin spreken zij over een groepsdialoog waarin een consensus omtrent een vraagstuk centraal staat met het doel om nieuwe inzichten tot stand te brengen. Ook staat het gezamenlijke aspect in verhouding met de fase *reflecteren* van Kolb.

Wanneer men stelt dat handelingen en besluiten betekenis krijgen staat ook dit in verbinding met de definitie van het Socratisch gesprek van Knezic et al. Daarin gaat het, nogmaals, om nieuwe inzichten tot stand te brengen. Deze vormen tonen een gelijkenis met de niveaus *vaardigheden* en *overtuigingen* uit het model van Bateson (2000). Daarin ziet men een relatie met *double loop learning* van Argyris en Schön (1978) en de mentale modellen van Senge (2006). Ook komt dit aspect naar voren in twee van de drie 'technieken' die Skordoulis & Dawson aanhalen, namelijk: *elenchus* en de *maieutiek*. Hierin gaat het respectievelijk om de weerlegging van wat men dacht dat men wist en het naar voren brengen van verborgen kennis. De handelingen en besluiten kunnen slechts (een nieuwe) betekenis krijgen wanneer er nieuwe (verborgen) kennis naar voren komt en al aanwezige kennis, opvattingen, et cetera weerlegt worden. Bovenstaande geldt ook wanneer men tijdens de interviews stelt dat het dieper bekijken van vraagstukken tot nieuwe inzichten en nieuwe kennis leidt. Kolb's *conceptualiseren* ziet men terugkomen wanneer binnen de interviews genoemd wordt dat de informatie die is uitgewisseld tijdens het Socratisch gesprek, geleidt heeft een herformulering van het vraagstuk. Onder andere Schein (1994) spreekt over dit *verwerken* in relatie met de dialoog. *Conceptualiseren* draait om het omzetten van observaties in (nieuwe) theorieën. Met het herformuleren van het vraagstuk worden, naar mijn mening, de oude observaties op een nieuwe manier geformuleerd, waardoor een oude theorie aangepast of juist verscherpt wordt. *Conceptualiseren* raakt ook aan het herformuleren van de mindset van de deelnemers aan het Socratisch gesprek. Dit herformuleren heeft, mijn inziens, ook een verbinding met de definitie die Knezic et al. geven en de *elenchus* van Skordoulis & Dawson. Ook het destilleren van

hittepunten heeft een relatie met het tot stand brengen van nieuwe inzichten en de *elenchus* en *maieutiek*. Daarnaast ziet men het *ervaren*, *reflecteren* en het *conceptualiseren* terugkomen in het destilleren van hittepunten binnen het Socratisch gesprek. *Experimenteren* staat in relatie met het gezamenlijke aspect binnen het Socratisch gesprek waardoor men niet vast komt te zitten in eigen ideeën of inzichten. Zoals naar voren is gekomen kan hierdoor een goed besluit tot stand komen. Met andere woorden, de vastgestelde theorieën hebben geholpen bij het nemen van beslissingen en het oplossen van problemen. In het werk van Kolb gaat het echter om het daadwerkelijk (actief) omzetten van concepten in concrete acties. Daarbij moet, naar mijn mening, wel worden opgemerkt dat ervaring waarde verkrijgt naarmate over die ervaring wordt nagedacht. De inzichten die hieruit voortvloeien worden bruikbaar door het (actief) *experimenteren*. Hoe het ook kan, het omzetten van oude kennis in een nieuwe inzicht en de ‘eigen bagage’ hebben daarentegen een verbinding met wat Skordoulis & Dawson *weerlegging* noemen en betrekking op de nieuwe inzichten die Knezic et al. aanstippen in hun definitie. Het *reflecteren* en *conceptualiseren* komt overigens nogmaals terug wanneer men spreekt over constante bevraging van ervaringen en ideeën en een nieuwe manier van betekenis geven.

Hoewel er een verdeling bestaat omtrent de positieve dan wel negatieve aspecten, met betrekking tot overeenkomsten tussen leerprocessen en het Socratisch gesprek, is in dit stuk naar voren gekomen dat leren betekenisgeving is. Daarnaast is kunnen lezen dat leren in dat aspect het proces is waarbij verschijnselen en het eigen denken betekenis krijgen. Ook is in dit stuk gesproken over de resultaten van leren. Deze resultaten zijn een verandering in houding, kennis en vaardigheden. Naar mijn mening worden deze drie onderdelen in grote mate bereikt binnen het Socratisch gesprek. Daarnaast ben ik van mening dat het delen en ontwikkelen van kennis, in organisatorisch verband, tot stand komt zodat taken, functies of rollen kunnen worden vervuld. Wellicht dat het Socratisch gesprek niet specifiek als leerproces kan worden opgevat, maar uit bovenstaande blijkt dat *collectief leren* wél plaats vindt. En daarom heeft het Socratisch gesprek een sterke verbinding met leerprocessen

binnen organisaties.

5. Conclusies en aanbevelingen

In deze thesis is de invloed van het Socratisch gesprek binnen organisaties bestudeerd. Meer specifiek is in de voorgaande hoofdstukken de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties onderzocht. In de voorgaande hoofdstukken is door middel van de sub vragen de hoofdvraag, *hoe (en in hoeverre) levert het Socratisch gesprek een bijdrage aan de realisatie van leerprocessen binnen organisaties?*, onderzocht. In dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op deze hoofdvraag en daarmee een conclusie worden getrokken. Het onderzoek dat in deze masterthesis is uiteengezet bestaat uit literatuuronderzoek en een kleinschalig kwalitatief onderzoek. Het kwalitatieve aspect van het onderzoek bestaat uit zeven interviews die binnen vier verschillende organisaties hebben plaats gevonden. Hier is voor gekozen omdat alleen literatuuronderzoek niet voldoende is om de hoofdvraag en bijbehorende sub vragen te beantwoorden.

In deze thesis is naar voren gekomen dat het Socratische gesprek een zodanige ontwikkeling heeft doorgemaakt dat allerlei onderwerpen op een filosofische manier kunnen worden behandeld. Op deze manier is het Socratisch gesprek interessant geworden voor organisaties, omdat het zo een aanpak biedt om een vraagstuk binnen een veilige omgeving te bediscussiëren. Dat het Socratische gesprek in principe een gesprek is dat binnen groepsverband plaats vind is daarbij ook erg aantrekkelijk. Hierdoor komt de veelheid van kennis waarover een individu beschikt op een positieve manier naar voren. Juist dit aspect is zeer interessant omdat op deze wijze allerlei vraagstukken binnen de organisatie onderzocht en besproken kunnen worden, en wel op een zodanige manier dat er diepgang ontstaat. Zoals besproken in paragraaf 2.3.1 en 2.5 stellen ook Senge (2006) en Nonaka & Takeuchi (1995) dat kennis delen met de groep van groot belang is. Er ontstaat, niet in de vorm van een discussie, maar door middel van de dialoog een verdieping van inzicht in het vraagstuk. Hierin zien we het 'ontleren' van Davey (2005) terug. Zoals geconcludeerd in paragraaf 2.5 wordt het 'ontleren' dan ook een proces waarin individuele informatie wordt omgezet in betekenisvolle kennis voor allen. Dit toont

sterke gelijkenis vertoont met het registreren en interpreteren van informatie zoals Kolb (1984) dat begrijpt, maar ook hoe Knezic et al. over het Socratisch gesprek begrijpen. Namelijk als een goede methodische vorm om het onuitgesproken en het verborgene expliciet te maken en ervaringen en kennis met elkaar te delen. Men trekt systematisch de eigen overtuigingen in twijfel waardoor men beter in staat is om bewust te worden van vooronderstellingen en principes die ten grondslag liggen aan de (oude) overtuigingen. Binnen deze thesis is naar voren gekomen dat dit zo goed kan omdat er binnen het Socratisch gesprek op een (totaal) andere manier wordt gekeken naar organisatorische vraagstukken dan binnen vergaderingen, overleggen en andere gespreksvormen. De oplossing is niet zozeer belangrijk binnen het Socratisch gesprek, maar verdieping en inzicht wel, en hoe men (teams, management, organisaties) die verkrijgen. De filosoof, oftewel de gespreksleider, begeleidt en faciliteert in het Socratisch gesprek een proces binnen de organisatie. Gebleken is dat het Socratisch gesprek het voor groepen mogelijk maakt om samen te denken. Samen denken over maatschappelijke en technologische vraagstukken bijvoorbeeld, en niet over 'hoe maken we zoveel mogelijk winst?'. Daarnaast is gebleken dat het Socratische gesprek een vitale en, naar mijn mening, onmisbare rol vervuld om om te gaan met de complexiteit, onzekerheid, en onstuimigheid binnen organisaties. Het Socratische gesprek is een aanzet tot onderzoek op individueel en organisatorisch niveau van allerlei vraagstukken, en dat is de kwaliteit van het Socratische gesprek. Hierbij denk je na over jezelf, de verhouding van jezelf tegenover anderen (met hun denkwijzen en meningen) en de verhouding van jezelf tot die vraagstukken, die een rol spelen binnen die complexiteit, onzekerheid en onstuimigheid, binnen de organisatie.

Deze bevindingen zijn het resultaat van bestudering van relevante literatuur en een kwalitatief onderzoek door middel van interviews. De resultaten van het literatuuronderzoek en het kwalitatieve onderzoek zijn in voorgaande hoofdstukken weergegeven en gekoppeld. Het Socratisch gesprek kan niet één op één worden beschouwd als een leerproces binnen organisaties. Echter, zet het Socratisch gesprek wel veel elementen in gang die in relatie staan met leerprocessen. Het

collectief denken is daarbij essentieel om vraagstukken uit de praktijk op te pakken en antwoorden te vinden op nieuwe uitdagingen. Bovendien blijkt de gelijkenis met een leerproces uit het feit dat binnen het Socratisch gesprek het afzonderlijke talent van professionals – door het productief maken van individuele kennis binnen de groep – ten goede van de organisatie gebruikt wordt. In onder andere hoofdstuk vier is dit weergegeven.

De ideeën van Nelson zijn op een dusdanige manier ontwikkelt, dat het principe van het gezamenlijke onderzoek naar conceptuele problemen verder is gesystematiseerd. Het is dan ook niet zozeer om Nelsons initiële doel, namelijk het onderrichten en wijzer maken van de deelnemers aan het Socratisch gesprek te doen, maar eerder om het praktische nut van het Socratisch gesprek; om te spreken over fundamentele vraagstukken waardoor meer inzicht ontstaat in die vraagstukken. Zoals naar voren is gekomen wordt binnen het Socratisch gesprek afzonderlijk talent op zo'n manier gebruikt dat men daar binnen de organisatorische context van kan profiteren. Het productief maken van persoonlijke kennis op een gezamenlijke manier houdt in dat er met anderen kennis wordt ontwikkeld. Het *collectief leren*, zoals met behulp van Weggeman (2000) uiteen is gezet, komt dan ook naar voren binnen het Socratisch gesprek. *Collectief leren* vindt immers plaats wanneer men samen, binnen hetzelfde domein kennis ontwikkelen en delen. In relatie tot dit *collectief leren* spreken Bohm (2004) en Isaacs (1999) beiden ook over leren als een collectief fenomeen waarin ideeën en betekenissen worden uitgewisseld. Schein (1994) bestempelde dialoog, die centraal staat binnen het Socratisch gesprek, als een leerproces waarin het mogelijk wordt dat (nieuwe) gedeelde normen en waarden, gezamenlijke kennis en interactiepatronen ontplooiën. Het herformuleren van de al aanwezige kennis en ervaringen is volgens hem het eigenlijke leerproces. Betekenis, kennis en waarden kunnen zo *interpersoonlijk* worden ontwikkeld. Men ziet dat binnen het Socratisch gesprek denken worden gedeeld, getest en wordt vernieuwd, oftewel geherformuleerd. Deelnemers aan het Socratisch gesprek worden zo aangespoord om gezamenlijk te leren. Dit vindt plaats door actief naar anderen te luisteren, de ideeën van anderen

te interpreteren en het reflecteren op meningen en perspectieven van anderen door middel van het eigen denken en dat van anderen – zo wordt individueel en collectief leren tot op zekere hoogte samengebracht. Zo wordt het mogelijk dat (nieuwe) gedeelde normen en waarden, gezamenlijke kennis en interactiepatronen ontplooiën. Uit literatuuronderzoek en de interviews blijkt dat veel van deze aspecten wel zichtbaar zijn binnen het Socratisch gesprek. Echter, komen uit de interviews geen eenduidige antwoorden op bijvoorbeeld de manier waarop geleerd is tijdens het Socratisch gesprek, of vragen worden negatief beantwoord. Daarom kan niet volmondig worden gesteld dat het Socratisch gesprek één op één overeenkomt met een leerproces en kan vanuit de interviews niet duidelijk worden opgemaakt hoe er geleerd wordt.

Een andere kanttekening daarbij is, mijn inziens, wel dat het Socratisch gesprek op regelmatige basis moeten worden gevoerd. Want het regelmatig nadenken vanuit en vanwege verschillende perspectieven stelt je in staat om het vraagstuk te begrijpen, vast te leggen en kennis te delen. Daarnaast moet een organisatie ook bereid zijn te anticiperen op de nadelen die zouden kunnen optreden tijdens het Socratische gesprek. Zo kan commentaar dat onder de gordel is en bovendien op de man wordt gespeeld voorkomen binnen het Socratisch gesprek. Maar ook commentaar dat niet op de inhoudt gericht is en de mogelijkheid van het ontstaan van machtsverschillen (ongelijkheid) binnen (en buiten) het Socratisch gesprek. Desalniettemin is in deze thesis naar voren gekomen dat het Socratisch gesprek organisaties in staat stelt om als reflectieve en bewuste entiteiten te functioneren. Zo zijn zij niet afhankelijk van een of andere managementhype. Door het op regelmatige basis houden van Socratische gesprekken zal namelijk datgene wat men (gezamenlijk) heeft geleerd over het vraagstuk gebruikt kunnen worden in de praktijk. De waarde van het Socratisch gesprek komt veelal uit het proces van het gesprek zelf. Het Socratische gesprek blijkt, uit zowel de theorie alsook de interviews, dan ook een waardevolle ervaring te zijn en is naar mijn mening een duidelijk en goed voorbeeld van de voordelen die verdieping in de organisatorische context kan brengen. Zeker wanneer er een manier wordt gevonden om het Socratisch gesprek naar behoren en

passend in te bedden binnen de organisatie.

Desalniettemin heeft dit onderzoek zich gericht op de belangrijke vraag hoe het Socratisch gesprek een bijdrage levert aan leerprocessen binnen organisaties. Door dit te doen heeft dit onderzoek bijgedragen aan een verbeterd begrip van de invloed die het Socratisch gesprek heeft en tot op zekere hoogte een antwoord geformuleerd hoe het Socratisch gesprek een bijdrage levert aan leerprocessen binnen organisaties. Deze thesis heeft echter slechts de oppervlakte van het onderzoek naar de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen behandeld. En hoewel er in dit stuk niet een eenduidig antwoord kan worden gegeven of het Socratisch gesprek bijdraagt aan leerprocessen binnen organisaties, heeft het wel interessante resultaten getoond. Vooral binnen het onderdeel van de interviews en specifiek de vragen die daarin gesteld zijn zou kunnen worden voortgebouwd in vervolgstukken met de hoofdvraag uit deze thesis als onderwerp.

Naar mijn mening is dan ook aanvullend onderzoek, bij voorkeur groter opgezet, nodig om meer diepgaande kennis te verwerven, gericht op het *effect* van het Socratisch gesprek binnen organisaties en de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties in het bijzonder. Zoals eerder aangegeven is omtrent beide aspecten weinig tot geen literatuur verschenen, en is in dit stuk geprobeerd om meer inzicht in te verkrijgen in het *effect* van het Socratisch gesprek en de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen binnen organisaties. Het laten uitvoeren, en het onderzoeken van de uitkomsten, van een zogenaamd *impact measurement* omtrent de effectiviteit van Socratische gesprekken en de bijdrage van het Socratisch gesprek aan leerprocessen, is naar mijn mening dan ook een belangrijke stap als vervolg van deze scriptie. Via een soortgelijke methode als die van de meettechniek van het *Social Return On Investment*³ zou het effect en (maatschappelijke) rendement van Socratische gesprekken binnen organisaties, op economisch en sociaal aspect, en de bijdrage aan leerprocessen zichtbaar kunnen worden gemaakt. Hier liggen kansen voor bij voorkeur een toekomstig student

³ Zie www.sroi.nl voor verdere uitleg

Philosophy of Management & Organizations, een student Bedrijfskunde of andere gerelateerde studierichting of een ieder die baat heeft bij de uitkomsten van een dergelijk onderzoek. Deze kan zich onder meer richten op de onderwerpen die in dit stuk naar voren zijn gekomen zoals, het onderzoek naar de bijdrage van het Socratisch gesprek aan de realisatie van leerprocessen binnen organisaties, het belang van het Socratisch gesprek binnen organisaties, hoe het Socratisch gesprek in de praktijk wordt ingezet en de verhouding tussen het Socratisch gesprek en leerprocessen in de praktijk.

Zo kan de verhouding tussen het Socratisch gesprek en de organisatie worden gemeten. Een andere onderzoeksrichting zou die naar de organisatorische effectiviteit als kenmerken, processen en input kunnen zijn. Hier wordt de focus gelegd op de aanwezigheid van organisatorische oefeningen en formele documenten. En als laatste kan een vervolgonderzoek zich richten op de organisatorische effectiviteit als een uitkomst, het resultaat van (leer)processen. Wat voor vervolgonderzoek ook plaats vindt omtrent de aspecten die binnen deze thesis zijn behandeld, het blijft een onderwerp waar meer aandacht aan besteed zou moeten worden. Des te meer omdat het Socratisch gesprek, naar mijn mening, een belangrijke rol kan vervullen binnen organisaties die vraagstukken van betekenis willen behandelen.

6. Literatuurlijst

Arendt, H., *Vita Activa*, Uitgeverij Boom, Amsterdam, 2000

Argyris, C., Schön, D., *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison Wesley Publishing Company, Verenigde Staten, 1978

Bakker, B., Poel, van der, K., *De Socratische dialoog als hulpmiddel bij organisatieverandering*, Management & Consulting Management, 2004.
Geraadpleegd op 20 augustus 2013 via <http://www.bakker-advies.nl/bakkervanderpoel01.pdf>

Bateson, G., *Steps to an Ecology of Mind*, The University of Chicago Press, Verenigde Staten 2000

Birkinshaw, J., Mol, M., *How Management Innovation Happens*, MIT Sloan Management Review, 47(4), pp. 81-88, MIT Sloan School of Management, Verenigde Staten, 2006

Birnbacher, D., *The Socratic method in teaching medical ethics: Potentials and limitations*, *Medical Health Care and Philosophy* volume 2, p. 219–24, Uitgeverij Kluwer, Deventer, 1999

Boele, D., *Which results can we promise?*, *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, Vol. 17 No. 3, pp. 48-70, Philosophy Documentation Center, Verenigde Staten, 1998

Boers, E., Kessels, J., *Professionaliseren door gezamenlijke reflectie, intervisie en het Socratisch gesprek vergeleken*. Uit: *Het Socratisch Gesprek*, red. Jos Delnoij en Wieger van Dalen, uitgeverij Damon, Budel, 2003

Bohm, D., Nichol, L., *On Dialogue*, Taylor & Francis Ltd., Verenigd Koninkrijk, 2004

Bolhuis, S., Simons, P., *Naar een breder begrip van leren*. In Kessels & Poell, *Handboek Human Resource Development: Organiseren van het leren*, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, p. 61-84), 2011

Bolten, H., *De ontdekking van een goede gesprekshouding; het Socratische gesprek als morele ervaring*, in: Kessels, Smit, *Opleiders in organisatie*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, Deventer, 1998

Bouckaert, L., *Spiritualiteit, Bedrijfsethiek en Ondernemerschap*, Monografie, nr. 4, vkwmetena, Wilrijk, België, 2005

Coenders, M., *Kenniscreatie in communities of practice: Vliegwiel voor lerende organisaties?*, *Onderwijs en gezondheidszorg*, volume 29, p. 141–145, 2005, BPM Media, Leidschendam, 2005

Collins, J., Porras, J., *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies.*, HarperBusiness, Verenigde Staten, 2002

Davey, S.L., *Creative, Critical and Caring Engagements: Philosophy through Inquiry*. In: *Creative Engagements: Thinking with Children*, volume 31, p. 25 – 31, Inter-Disciplinair Press, Verenigd Koninkrijk, 2005

Delnoij, J., Dalen, van, W., *Het socratisch gesprek*, uitgeverij Damon, Budel, 2003

Dixon, N., *The Organizational Learning Cycle: how we can learn collectively*, McGraw-Hill, London, 1994

Drucker, P.F., *Management challenges for the 21st Century*, Harper Business Publishers, New York, 1999

Eraut, M., J. Alderton, G. Cole, Senker, P., *Development and skills in employment*, Research report no 5., University of Sussex Institute of education, Brighton, 1998

Habermas, J., *Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'*, Suhrkamp Verlag GmbH, Duitsland, 1968/2012

Halsema, A., Willemsen, M., *Filosofische vaardigheden. Tekstanalyse, argumentatie, schrijven en spreken in het openbaar*, Faculteit Wijsbegeerte, Vrije Universiteit, Amsterdam, 2012

- Harteloh, P., *De Filosofische Praktijk als een nieuw paradigma in de filosofie*, Filosofie & Praktijk, jaargang 32, n. 1, Uitgeverij Damon, Budel, 2011
- Hedberg, B., Wolff, R., *Organizing, learning, and strategizing: from construction to discovery*. In M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child en I. Nonaka, Handbook of organizational learning and knowledge, p. 535-556, Oxford University Press, Verenigde Staten, 2001
- Hooft, van, S., *Socratic Dialogue as Collegial Reasoning, Ethics and Justice: An interdisciplinary public affairs journal*, vol. 0, no. 0, pp. 21-29, The Ethics and Justice Society, Brisbane, Australia, 1999
- Hooft, van, S., *Overcoming principles: Dialogue in Business Ethics*, Teaching Ethics volume 5, p. 89 – 106, Kluwer Academic Publishers, Deventer, 2001
- Illeris, K., Towards a contemporary and comprehensive theory of learning, International Journal of Lifelong Education, volume 22 no. 4, Routledge, Verenigd Koninkrijk, 2003
- Isaacs, W., *Dialogue and the Art of Thinking Together*, Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc., Verenigde Staten, 1999
- Jeurissen, R., Musschenga, B., *Integriteit in bedrijf, organisatie en openbaar bestuur*, Uitgeverij Van Gorcum, Assen, 2002
- Karlsson, O., *Critical Dialogue: Its Value, Evaluation and Meaning*, Evaluation, Volume 7 No. 2, pagina 211 – 227, SAGE Publications Ltd. Thousand Oaks, Verenigde Staten, 2001
- Kessels, J., Boers, E., Mostert, P., *Vrije ruimte, filosoferen in organisaties*, Uitgeverij Boom, Amsterdam, 2002

Kessels, J., *Socrates op de markt*, Uitgeverij Boom, Amsterdam, 1997

Kessels & Poell, *Handboek Human Resource Development: Organiseren van het leren*, Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 2011

Keursten, P., *Het einde van strategisch opleiden?*, Opleiding & Ontwikkeling, volume 10, p. 27 – 33, Reed Business, Dordrecht, 1999

Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E., Hajer, M., *The Socratic Dialogue and teacher education*, Teaching and Teacher Education. Volume 26, issue 4, p. 745-1114, Elsevier Ltd., Londen/Amsterdam, 2010

Kolb, D., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall Publishers, Verenigde Staten, 1984

Koolma, R., *Beheersing en verantwoording van vastgoedactiviteiten door woningcorporaties*, B&G, maart/april, p. 25 – 28, Den Haag, 2011

Larsen, H., *Oticon : Unorthodox Project-Based Management and Careers in a "Spaghetti Organization"*, Human Resource Planning, Vol. 25, No. 4, p. 30-37, Human Resource Planning Society, Verenigde Staten, 2002

Marsman, P., *Vakdossier Filosofie*, Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede, 2010

Mitchell, S., *Socratic Dialogue, the Humanities and the Art of the Question*, Arts and Humanities in Higher Education volume 5, p. 181, SAGE Publications Ltd, Thousand Oaks, Verenigde Staten, 2006

Nelson, L., *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*, vertaald door T.K. Brown, Kessinger Publishing, Whitefish, Verenigde Staten, 2007

Nelson, L., *Socratische Methode*, Uitgeverij Boom, Amsterdam, 2009

Nonaka, I., Takeuchi, H., *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press Inc., Verenigd Koninkrijk, 1995

Philips, R., *Some key questions about stakeholder theory*, Ivey Business Journal, 2004

Pihlgren, A., *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children*, Doktorsavhandlingar från pedagogiska institutionen, Department of Education, volume 146, Stockholm University, Zweden, 2008

Plato, *Theaetetus*, vertaald door Harold North Fowler, Harvard University Press, Cambridge, Verenigd Koninkrijk, 1921

Rossem, van, K., *Horzels op een paard. Het Socratisch gesprek in het vormingswerk*, Vorming: Vaktijdschrift voor Volwasseneneducatie en Sociaal-cultureel Werk volume 16, p. 159, Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling, Brussel, 2001

Schein, E., *On dialogue, culture, and organizational learning*, Organizational dynamics, volume 22, p. 40-51, Elsevier Ltd., Londen/Amsterdam, 1994

Senge, P., *The Fifth Discipline*, Cornerstone Publishing, Verenigde Staten, 2006

Simons, P., *Lerend werken: tautologie of uitdaging?*, Opleiding en Ontwikkeling, volume 11, VUGA Uitgeverij, Den Haag, 2000

Skordoulis, R., Dawson, P., *Reflective decisions: the use of Socratic dialogue in managing organizational change*, Management Decision vol. 45 no. 6, p. 991-1007, 2007

Sprenger, C., *Leerpraktijken: lerend werken aan organisatieverandering*, Uitgeverij Samson, Alphen aan den Rijn, 2002

Starren, H.G., *De rand wordt de kern: opleiden voor de kenniseconomie*. Opleiding & Ontwikkeling, volume 12, pp. 5-7, Reed Business Media, Amsterdam, 1999

Swieringa, J., Wierdsma, A., *Becoming a Learning Organization: Beyond the Learning Curve*, Addison Wesley Publishing Company, Verenigde Staten, 1992

Tjepkema, S., *Bouwen aan een lerende organisatie: Leerblokkades opsporen*, Uitgeverij Samson, Alphen aan den Rijn, 2002
Vansieleghem, N., *Gesprek als grenservaring*, Uitgeverij Acco, Leuven, /Leuven, 2010

Weggeman, M., *Kennismanagement: de praktijk*, Uitgeverij Scriptum, Schiedam, 2000

Wijngaarden, van, P., *Ontwerpen van schoonheid in leertrajecten*, Develop volume 4, Springer Uitgeverij, Houten, 2009

Andere media

Mini-documentaire *Firestarter files 001* van Vodafone omtrent nieuwe *start-ups* en initiatieven, 2012. Geraadpleegd op 21 juli 2013 via <http://vimeo.com/51278950>

NRC, 22 december 2011. Geraadpleegd op 9 september 2013 via <http://www.nrc.nl/nieuws/2011/12/22/onderzoek-naar-fraude-woningcorporaties/>

NRC, 17 september 2008. Geraadpleegd op 9 september 2013 via <http://vorige.nrc.nl/article1987320.ece>

Oratie Boudewijn de Bruin, Rijksuniversiteit Groningen, 5 april 2013. Geraadpleegd op 3 september 2013 via <http://www.rug.nl/news-and-events/news/archief2013/nieuwsberichten/oratie-boudewijn-de-bruin - incompetentie-van-bankiers-minstens-zo-erg-als-slechte-moraal>

NRC, 23 maart 2009. Geraadpleegd op 11 september 2013 via [http://vorige.nrc.nl/opinie/article2190302.ece/De crisis en de moraal](http://vorige.nrc.nl/opinie/article2190302.ece/De%20crisis%20en%20de%20moraal)

NOS, 18 april 2013. Geraadpleegd op 10 september 2013 via <http://nos.nl/artikel/497064-groeiend-gevaar-privacyschending.html>

7. Bijlages

Bijlage I, lijst van geïnterviewde respondenten

Respondent 1, hoofd Human Resource Management afdeling

Respondent 2, directieadviseur/senior adviseur strategie en beleid

Respondent 3, directeur onderwijsinstelling

Respondent 4, programma managers onderwijsinstelling

Respondent 5, project coördinator onderwijsinstelling

Respondent 6, bureauhoofd overheidsinstantie

Respondent 7, beleidsmedewerker/coach overheidsinstantie

Respondent 8, medewerker communicatie overheidsinstantie

Respondent 9, Strategisch Beleidsmedewerker en procesadviseur