

HET SOCRATISCH GESPREK.

EEN ANDERE KIJK OP INTERACTIE IN HET HBO¹.

FRANK VONK

Inleiding

De ideale docent is een Socrates, een vragensteller, iemand die geen genoegen neemt een gegeven antwoord. Socrates gaat in zijn vragen, beweringen, opmerkingen de dialoog aan met zijn gesprekspartner(s), de studenten die van hem willen leren. Hoe zit dat nu in het hbo? Zijn er nog docenten die zich Socrates ‘voelen’? Die als Socrates te werk gaan en meer begaan zijn met het kritische, zelfreflecterende vermogen van hun studenten dan met “het juiste antwoord”? Laten we met het oog op de mogelijkheden en onmogelijkheden van een socratische aanpak binnen het hbo deze benadering eens wat nauwkeuriger bekijken.

1 Socrates en de zoektocht naar een beter begrip

Het socratisch gesprek is niet meer (en dat is eigenlijk al heel veel) dan een gezamenlijke zoektocht naar een (betere) mening over een onderwerp, vraag, probleem, uitgangspunt, etc. Het accent ligt op het ‘gezamenlijke’. Dat betekent dat elke zoektocht profiteert van de input van alle gesprekspartners, al zal er vaak een specifiek probleem van een van de deelnemers aan de zoektocht worden uitgelicht. Uitgangspunt is wel dat *alle* gesprekspartners een even waardevolle bijdrage leveren aan de zoektocht. De vraag blijft wel hoe die zoektocht dan wordt vorm gegeven. Er is geen sprake van een vrijblijvende inbreng van de dialoogpartners, maar deze zetten zich volledig in om te komen tot waardevolle, nieuwe inzichten in een vraagstuk dat aan de orde wordt gesteld. Een belangrijk gegeven is hier dat je de tijd neemt om de gezamenlijke zoektocht op een goede manier te doorlopen. Misschien schrikt dat in het begin af, maar al doende zul je als docent ervaren dat je uitstijgt boven allerlei beperkende factoren als lestijden, inzet van studenten, geduld, proces- versus resultaatdenken, kwaliteitskaders, et cetera. Dan kun je je als docent ook nog afvragen of jouw (didactische) aanpak niet toegesneden zou kunnen worden op het vruchtbaar inbrengen van een socratisch model in het onderwijs.

2 De socratische dialoog: opbouw en eigenaardigheid



Socrates

Een socratische dialoog is: “een onderzoeksgesprek, gericht op gezamenlijk nadenken, op redelijke argumentatie en gemeenschappelijke analyse van een thema. Doel van een dialoog is uit te stijgen boven het individuele denken en daardoor inzichten te verwerven die ieder voor zich niet zou kunnen bereiken. In een dialoog manifesteert zich het grondprincipe van samenwerking” (Veraart-Maas 2006: 22).

Daarmee wordt al iets gezegd over de *kwaliteit* van het gezochte: de mening (*doxa* in het Grieks) wordt in de gezamenlijke zoektocht *verbeterd* (wellicht wordt het kennis of *epistèmè* in het Grieks). Dat wil zeggen dat er gezocht wordt naar een gefundeerd *oordeel* over een specifiek probleem, onderwerp etc. Deze fundering wordt op Socratische wijze bereikt, dat wil zeggen volgens een vaststaande methode die deze verdiepingsslag aanbrengt in het geven van een mening. Hoe deze verdieping kan worden bereikt, vinden we terug in de verschillende dialogen van Socrates' leerling, Plato (428-348).

Hieronder staat een stuk uit een dialoog van Plato uit *De Staat* (ΠΟΛΙΤΕΙΑ). In deze dialoog bespreekt Socrates (S) met een student of leerling (L) het probleem van ‘ware kennis’. Het gaat om de grottdialoog, waarin Socrates/Plato zijn opvatting over ‘ware ideeën’ uiteenzet. Dat doet hij op een bepaalde manier en deze manier is ‘typerend’ voor een socratische dialoog. Het is met opzet een lang citaat geworden om de posities van de dialoogpartners duidelijk tot hun recht te laten komen. Als docent zult u zich waarschijnlijk in de werkwijze van Socrates herkennen. Veel uitspraken hebben een stellende, oordelende en vragende vorm. Maar kijkt u nu eens naar de antwoorden van de leerlinge die reageert op de oordelen, stellingen en vragen van Socrates. Als u zich nu in de positie van de hedendaagse student verplaatst, wat valt u dan op?

(S) Goed, zei ik, dan moet ge nu eens gaan kijken naar de manier waarop wij zijn opgevoed. Stel u gevangenen voor die in een onderaards verblijf leven, een grot bijvoorbeeld. De toegang tot de open lucht wordt gevormd door een opening die even breed is als de grot zelf. Die mensen zijn nog nooit buiten de grot geweest. Ze kunnen benen en hals niet bewegen omdat die vastgeklemd zijn, en ze kunnen alleen voor zich uit kijken. Achter hun rug is een lichtbron: het is een vuur dat hoog boven hen brandt. Tussen dat vuur en de gevangenen loopt een weg die ook hoog is gelegen, met een borstwering die dient als het schot dat bij het poppenspel wordt gebruikt om de poppenspelers aan het gezicht te onttrekken.

- (L) *Dat zie ik voor me*, zei hij.
- (S) Achter die borstwering lopen mensen, die allerlei voorwerpen, zoals stenen en houten beelden van mensen en dieren, boven de borstwering uittillen. Sommigen spreken daarbij en anderen niet.
- (L) *Een vreemde situatie*, zei hij, *en die gevangenen zijn ook zo vreemd*.
- (S) O, maar die zijn niet anders dan wij, zei ik. Wat kunnen ze anders zien van zichzelf en van hun medegevangenen dan de schaduwen die door het vuur op de wand van de grot worden geprojecteerd?
- (L) *Niets*, zei hij, *want ze kunnen hun hoofd niet draaien*.
- (S) En van de dingen die achter hen langs worden gedragen zien ze ook niet meer dan de schaduw, nietwaar?
- (L) *Dat is zo*.
- (S) Stel nu dat ze met elkaar zouden spreken. Dan zouden ze het hebben over wat ze voor zich zien, en dat zouden ze voor de werkelijkheid houden.
- (L) *Inderdaad*.
- (S) En als in de gevangenis de echo weerklinkt van wat de voorbijgangers zeggen, waarbij het geluid door de wand wordt teruggekaatst, zouden ze dan niet denken dat het de schaduwen zijn die spreken?
- (L) *Waarachtig, dat is zo*, zei hij.
- (S) Dan houden de gevangenen deze schaduwen steeds voor de dingen zelf, zei ik.
- (L) *Dat kan niet anders*, zei hij.
- (S) Nu worden ze op de een of andere manier bevrijd uit de boeien die hen afhouden van de werkelijkheid, ging ik voort. Eén van hen wordt gedwongen om op te staan, het hoofd te draaien en ineens in het licht te kijken. Dat doet pijn aan zijn ogen, en verblind als hij is, kan hij nog steeds de dingen niet zien waarvan hij voor die tijd slechts de schaduwen zag. Wat zal hij zeggen, denkt ge, als men hem dan vertelt dat hij vroeger schimmen zag en nu dichterbij de werkelijkheid is komen te staan en beter kan zien wat zich in werkelijkheid afspeelt? Wat is zijn antwoord als men hem ieder ding dat voorbij wordt gedragen, aanwijst en hem vraagt te zeggen wat het is? Hij zal het niet weten en meer geloof hechten aan wat hij voor die tijd zag.
- (L) *Dat is wel zeker*, zei hij.
- (S) Het zal pijn doen aan zijn ogen als hij gedwongen wordt naar het licht zelf te kijken, dus zal hij zich weer omdraaien en zijn toevlucht zoeken bij de dingen die hij wel kan zien en waarvan hij geloofd dat ze duidelijker te onderscheiden zijn dan de voorwerpen die hem worden aangewezen.
- (L) *Ja zeker*, zei hij.
- (S) Als iemand hem met geweld omhoog voert langs die weg, die steil is en moeilijk begaanbaar, en hem niet loslaat voordat hij buiten de grot staat, in het volle licht van de zon, zal hij dan dat zonlicht niet als pijnlijk ervaren? Hij zal zich geen raad weten. Als hij eenmaal in het licht is gekomen en als zijn ogen worden verblind door het zon-

licht, zal hij dan ook maar iets kunnen onderscheiden van wat de werkelijkheid wordt genoemd?

(L) *Dat denk ik niet*, zei hij, *tenminste niet onmiddellijk*.

(S) Ik denk dat hij zal moeten wennen. In het begin zal hij eerst de schaduwen kunnen onderscheiden, dan de weerspiegelingen van de dingen in het water, en pas later de dingen zelf. Als hij dan in een later stadium de verschijnselen in de hemel en de hemel zelf wil waarnemen, kan hij dat het beste 's nachts doen, bij het licht van de sterren en van de maan. De dingen in het licht van de zon en de zon zelf kan hij echter nog niet goed zien.

(L) *Natuurlijk*.

(S) Tenslotte kan hij, denk ik, naar de zon zelf kijken en haar ware gedaante aanschouwen. Dan kijkt hij niet naar de weerspiegelingen ervan in het water of andere oppervlakken, maar naar de zon zelf in haar eigen licht en op haar eigen plaats.

(L) *Zeker*.

(S) Dan zal hij de conclusie trekken dat het de zon is die de seizoenen en de kringloop van de jaren veroorzaakt en alle dingen in de zichtbare wereld bestuurt, en dat de zon in zekere zin ook de oorzaak is van al de dingen die hij en zijn medegevangenen daarbinnen in de grot zagen.

(L) *Zeker*, zei hij, *dat kan hij pas begrijpen als hij de zon heeft gezien*.



(S) En wat denkt ge? Als hij zich zijn vroegere verblijfplaats herinnert, en wat daar voor wijsheid doorgaat, en zijn medegevangenen van destijds, zal hij zich dan niet gelukkig prijzen met de verandering en medelijden hebben met zijn makkers in de grot?

(L) *Zeker*, zei hij.

(S) Stel nu eens voor dat die elkaar overladen met eerbewijzen en loftuitingen, en dat ze geschenken geven aan degene die het snelst ziet welke schaduw er nu weer voorbijtrekt, of die zich het best kan herinneren in welke volgorde en in welk verband de dingen zich herhalen, zodat hij het best kan zien wat er gaat gebeuren. Denkt ge dan dat iemand die aan de grot is ontsnapt, uit is op hun eerbetoon en dat hij degenen die bij de gevangenen in aanzien staan en op de voorgrond treden, benijdt? Zou hij niet met Homeros veel liever hier op aarde willen leven 'als dienstknecht van een arm man' en alles liever verdragen dan er de overtuigingen op na te houden die de gevangenen erop nahouden, en zo te moeten leven als zij?

(L) *Alles liever dan dat*, zei hij.

(zie: <http://www.arsfloreat.nl/uit-plato-deel-10-mythe-van-de-grot.html>, bezocht op 3 februari 2010; ook in Plato's dialoog *De Staat*, 514a-516e)

De vraag was, wat u aan de reacties van de student opviel. Wat dreef Socrates om op deze wijze met zijn gesprekspartners om te gaan en op deze wijze zijn retorisch vernuft in te zetten om de onontkoombaarheid van een bepaalde stelling of een bepaald argument te laten zien en te laten voelen bij de gesprekspartner? Een opvallend kenmerk van de Platoonse dialogen is dat Socrates zijn standpunten met erg veel overtuiging neerzet en de gesprekspartner eigenlijk niets anders kan doen dan bevestigen wat Socrates beweert of hooguit om toelichting kan vragen. Het is boeiend om na te denken over een situatie, waarin je als docent dit stadium bereikt en de student het gevoel heeft dat hij of zij degene is die alle kennis en inzicht al in huis heeft. Deze *retorische* dimensie van de socratische methode is des te opmerkelijker, wanneer je bedenkt dat daarmee de inbreng van de gesprekspartner eigenlijk ondergeschikt is aan die van Socrates. Echter, er bestaat wel degelijk een soort latent inzicht bij de student, waardoor hij niet anders kan dan bevestigend reageren op hetgeen Socrates inbrengt. Je zou ook kunnen zeggen dat de student bevestigd krijgt, wat hij altijd al wist, alleen door de zogenaamde maieutische methode, de methode van de vroedvrouw (de moeder van Socrates oefende dit beroep uit), komt dit tot uitdrukking:

Maieutiek betekent de kunst van het vragen stellen op een zodanige wijze dat de onder-vraagde zelf tot inzicht komt. Het wordt ook wel de Socratische methode genoemd. De oorspronkelijke betekenis in het Oudgrieks is vroedvrouw en wordt hier overdrachtelijk gebruikt.[...]

De architect van de maieutische methode was Socrates. Deze vertelde zijn cliënten niet hoe hij zelf over een aan hem voorgelegd probleem dacht, hij maakte de ander door het stellen van vragen bewust van een eigen oordeel. In feite begeleidde Socrates anderen in een filosofisch denkproces.

(vgl. <http://www.maieutiek.nl/index.shtml>, bezocht op 28 februari 2010)

Nu lijkt het alsof deze methode alleen op filosofische onderwerpen van toepassing is. De werkwijze maakt het echter mogelijk om vrijwel alle vraagstukken die zich binnen (onderwijs)contexten voordoen op te pakken en systematisch uit te werken. In deze context kun je denken aan leervragen bij studenten, didactische vraagstukken, reflectievaardigheden en feedback, communicatie of ethische en maatschappelijke opvattingen. Van belang is echter de methodische aanpak, waarop verderop in deze bijdrage zal worden ingegaan

3 Socrates in zijn tijd

In deze paragraaf zal kort worden ingaan op het leven en denken van Socrates, de leermeester uit het klassieke Griekenland. Socrates (c.a. 470-399 v. Chr.) leefde in de hoogtij-

dagen van de Atheense democratie, de vierde en vijfde eeuw voor Christus. Athene was een stadstaat, een polis – een duidelijk gereguleerde omgeving –, waar je volgens menig filosoof in die tijd het ‘goede’ leven kon en moest leiden. De vraag was natuurlijk wat dat goede leven inhield en hoe je dat kon bereiken. Daartoe ging Socrates de straat op en stelde specifieke vragen aan welwillenden, jeugdigen, politici et cetera, waaruit dit inzicht in het goede leven moest blijken. Socrates stelde heel concreet de vraag: ‘Wat is het goede leven?’ Deze ‘wat-vraag’ moest leiden tot een afdoende beschrijving van ‘wat’ dat goede leven dan is. Als we echter gaan kijken naar de (mogelijke) antwoorden op ‘wat-vragen’ dan blijkt al gauw dat iedere gesprekspartner van Socrates – en natuurlijk Socrates zelf ook – zich een eigen ‘dat’ voorstelt bij een gelukkig of goed leven. Daarnaast ben je niet alleen zelf verantwoordelijk voor het bereiken van het goede leven, maar is ook de omgeving, de samenleving, een belangrijke ‘geluksfactor’. Het ‘samen-leven’ vormt een draaipunt voor het ‘goede-leven’ in de Atheense context.² In elk geval is dat gelukkige leven niet vanzelfsprekend (meer). De functionele eenheid van leven, werken en genieten is uit het zicht verdwenen en behoeft opnieuw aandacht. In het socratisch gesprek vindt die verbinding van de (dys-)functionele kanten plaats en deze worden verenigd in de filosofische beschrijving en de conceptualisering van de specifieke problematiek die aan de orde worden gesteld. Daarmee wordt ook de gezamenlijkheid benadrukt die het sociaal-maatschappelijk belang van deze werkwijze onderstreept. Immers, deze werkwijze brengt een verdieping aan in de wijze waarop je normaal gesproken, in de hectiek of waan van de dag, beslissingen neemt. Het gaat er om de waan de waan te laten en de tijd en ruimte te nemen om je handelings-repertoire vorm en inhoud te geven.

Uitgangspunt in deze methodiek is het ‘niet-weten’. Daarmee wil Socrates laten zien dat kennis vaak tegenstrijdig of onsamenvattend is en dat veel kennis abstract en daarmee onbruikbaar is. Algemene of hypothetische uitspraken geven niet bij uitstek kennis. Echt leren doe je door je *los te maken van oude, traditionele meningen* die vaak ongefundeerd zijn. Zo ontstaat een sfeer van oprechte verwondering, verbazing en bereidheid om meningen te herzien en te komen tot een *dieper inzicht*.

4 De procedure(s) van het socratisch gesprek

Het socratisch gesprek, [...], is een methode om met een groep van vier tot twaalf deelnemers onder leiding van een facilitator een conceptuele vraag te onderzoeken, een vraag die hen ertoe dwingt om na te denken over wat zij in hun (professionele) leven van werkelijk belang vinden, over hun morele uitgangspunten en overtuigingen, hun werkelijkheidsopvatting en mensbeeld. Het is derhalve een filosofische dialoog, waarin deelnemers hun fundamentele opvattingen en hun begripsmatige kaders onderzoeken. (Bolten 2003: 2)³

In deze paragraaf zal ik nader ingaan op de procedure, de regels, van het socratische gesprek. We onderscheiden hierin de volgende fasen:

- Allereerst wordt gezamenlijk een **vraagstuk/onderwerp** gekozen, dat als focus van het gezamenlijk onderzoek zal dienen.
- Bij het onderwerp wordt een **voorbeeld** uit de praktijk van één van deelnemers gekozen.
- Op grond van een nauwgezette analyse van het voorbeeld wordt een uitspraak, een z.g. **kernbewering**, gedaan over het vraagstuk.
- Vervolgens wordt vanuit het voorbeeld onderzocht welke **rechtvaardigingen** volgens de deelnemers achter de kernbewering schuilgaan.
- Om uiteindelijk uit te zoeken welke **principes** de uitspraken staven.

Het socratische gesprek heeft specifieke eigenschappen, die ook in oefeningen voor de deelnemers vertaald zouden kunnen worden. Dat betekent voor de docent dat hij of zij al deze eigenschappen idealiter moet bezitten om als socratische gesprekspartner te kunnen functioneren. Natuurlijk zullen docenten beweren dat ze over onderstaande vaardigheden beschikken, de vraag is echter of zij ook voldoen aan de toelichting op deze vaardigheden. In hun rol als docent zullen ze vaak merken dat antwoorden geven niet voldoende is om het antwoord ook voor de student duidelijk te laten zijn (geef je wel antwoord op de vraag die de student stelt?). Wanneer begrijpt een student een antwoord? En hoe onderzoek je dat (heb je en neem je daar de tijd voor in de omgang met de student). Denk daarbij ook eens aan de verschillende vragen die je hanteert: gesloten vragen, open vragen, controlevragen of evaluatieve vragen. En welke vraagvorm gebruik je wanneer? Dan vraagt een hogere beroepsopleiding natuurlijk ook een bepaalde kwaliteit van vragen. Alleen maar naar weetjes, feitjes of theorieën vragen lijkt onvoldoende. Je wilt als hbo-docent de transfer of vertaalslag maken naar een concrete beroepspraktijk, waarin een student over enige tijd geacht wordt op voldoende (hoog) niveau te opereren. Je bent je er misschien wel bewust van dat veel vragen niet op het geëigende niveau worden gesteld en beantwoord. Dat heeft dan in veel gevallen (zo zou Socrates stellen) niets te maken met de kennis of motivatie van de student, maar met een persoonlijke aanpak, de wijze waarop je vragen, problemen inbedt in de context van je onderwijs. Wellicht is dit iets om over na te denken.

Hieronder volgt een opsomming van de belangrijkste kwaliteiten van de socratische dialoogpartners ofwel de student EN de docent:

- *Vragen stellen* en dan ook echte vragen en geen oordeel verpakt als vraag. Hiermee verbonden het opschorten van een oordeel (Grieks: *εποχη*) of het je onthouden van een oordeel, aangezien we op moreel-, waarden- of waarnemingsgebied nooit iets definitief kunnen vastleggen.
- *Antwoorden geven* en dan ook echte antwoorden van jezelf, dus niet wat je van een ander gehoord hebt. Ook wel ‘gemeende’ antwoorden genoemd.

- *Luisteren*. Moet ik nog zeggen hoe moeilijk dat is?
- *Doorvragen*. Je wilt echt weten wat de ander vindt, je bent echt nieuwsgierig hoe iemand aan zijn bewering komt. Maar je bent ook kritisch je neemt geen genoegen met oppervlakkige of algemene opmerkingen. En dat met het grootst mogelijke respect.
- *Neem de tijd*. Vertraag het gesprek om de noodzakelijke denktijd te creëren. Sta stil bij wat gezegd wordt, ook bij wat je zelf zegt of gaat zeggen. Probeer wat je wilt zeggen zo kort en bondig mogelijk te zeggen, want de tijd nemen wil niet zeggen de tijd verspillen. Vermijd lange verhalen, want die leiden er meestal toe dat de anderen je niet meer kunnen volgen. Heb geduld en beoefen geduld.
- *Concretiseer en personaliseer*. Gebruik geen abstracte termen, als deze niet uitgelegd kunnen worden met concrete voorbeelden. In het algemeen praten we in de ‘ik’-vorm. Geen meningen van anderen en ook geen voorbeelden en/of ervaringen van anderen. Met andere woorden je moet kunnen gaan staan voor wat je zegt, zonder verwijzingen.
- *Meedenken met elkaar*. Dat wil zeggen jezelf en je eigen mening niet direct tegenover de ander zetten, maar er naast. Opnieuw het opschorten van een oordeel. Daar hoort ook bij het helpen van de ander om zo scherp mogelijk te krijgen wat hij/zij bedoelt. Bijvoorbeeld door samen te vatten en na te gaan of het dat is wat de ander bedoelde te zeggen.
- Het socratische gesprek heeft als basis een ‘*wij*’-optiek. Dat lijkt niets bijzonders, tenslotte zijn we toch *met elkaar* aan het praten, maar hoe vaak praten wij dan niet vooral *tegen* elkaar. Gezamenlijk praten, gezamenlijk een mening vormen, dat is veel moeilijker dan wij denken. Interessant is hier dat er sprake lijkt van een ‘collectief leren’, een gezamenlijke inspanning om gezamenlijk verder te komen, terwijl we normaliter eerder een kritische gesprekspartner zijn en niet meebewegen, maar ‘tegen-bewegen’. Deze kritische houding is op zichzelf geen slechte houding, maar in een socratische setting willen we kennis delen en als uitgangspunt nemen voor onze eigen ontwikkeling.

Wij leven in een tijd waarin snelheid, doel- en resultaatgerichtheid, informatie en technologie aansprekende titels zijn. Wie wil het niet helemaal maken in het leven? Wie wil niet het hoogst presteren en het liefst nog de beste zijn ook? En wie wil er niet snel flink verdienen? Ook het onderwijs maakt zich daar schuldig aan. Docenten gaan gemakkelijk mee in deze visie op kwaliteit zijnde een hoge doorloopsnelheid van de student door het hbo. Ondanks de vele reflectieverslagen, samenwerkingsverbanden en coachingstrajecten missen we toch vaak de diepgang. Met al dat werken aan competenties, prestaties, kennis, antwoorden op vragen en problemen, etc., ontbreekt het ons aan tijd en verbondenheid. Het is haast een wetmatigheid dat alles wat snel is, weinig diepgang heeft. Wat weinig diepgang heeft, raakt ons nauwelijks, het ketst zelfs af. We zien het ook aan onze studenten: ze kiezen vaak (niet allemaal!) de gemakkelijkste weg. Wellicht is dat ook de zwakke plek in het onderwijs dat het studenten die kant opduwt, waar de minste weerstand bestaat – dat zou dan een soort natuurwetmatigheid zijn die het gedrag van studenten (en docenten!) stuurt. Het onderwijs (en dan bedoel ik iedereen die met het onderwijs te maken heeft, inclusief

studenten) kan wel wat diepgang gebruiken. We kunnen er wel bij varen een aantal van onze vanzelfsprekendheden ter discussie te stellen, een aantal van onze impliciete vooronderstellingen te leren kennen en die wellicht te veranderen. Hoe heerlijk zou het niet zijn om eens met elkaar te praten over zaken die er toe doen? Dan blijken wij zelf deskundigen te zijn. Wie zou niet eens met anderen samenwillen komen, want hoe vaak gebeurt dat nu echt in de praktijk? Wie zou niet eens graag het wiel opnieuw uitvinden? Ik ben ervan overtuigd dat het beoefenen van het socratische gesprek één van de manieren is om diepgang en gezamenlijkheid tot stand te brengen. Ik heb het zelf zien gebeuren in de bijeenkomsten die ik tot nu toe met collega's heb meegemaakt. Ook in lessituaties zijn socratische dialogen mogelijk, zoals ik in het onderstaande zal laten zien.

5 Methodologische reflecties: de spelregels van het socratisch gesprek

Wat doe je nu als je een socratisch gesprek voert? Wat zijn de eisen of regels van het socratisch spel? Zijn er überhaupt regels en welk doel hebben deze? Regels zijn vooral bedoeld om te voorkomen dat het gesprek door allerlei ongefundeerde oordelen en meningen alle kanten op gaat, zonder dat ze bijdragen aan een verdieping van de vraag die aan de orde is:

Gespreksregels zijn niet ontstaan vanuit een theorie die vervolgens in de praktijk is toegepast. Ze zijn geformuleerd door de praktijk waar te nemen: wat is er gaande zodra er in een gesprek goed gefilosofeerd wordt? Dan blijkt onder meer, dat gespreksregels niet zozeer zeggen wat je moet doen, maar veeleer wat je moet laten. Door een aantal gespreksneigingen niet toe te laten, blijkt er ruimte te ontstaan om een helder filosofisch onderzoek aan te gaan. Dit beheersen van neigingen verwijst naar een beeld van Plato, die de redelijke en wijze mens zag als de menner, als diegene die de teugels van zijn op hol slaande paarden (zijn driften) in handen had. Het geven van meningen is ook een drift die op hol kan slaan. Een van de socratische regels is dat je meningen opschort, de je de oordelen erin onderzoekt en bevraagt. Het is een regel die blijkt aan de orde te zijn in de praktijk van filosoferen. (Van den Elshout 2003: 59)

De volgende regels liggen als spelregels ten grondslag aan elke socratische dialoog. Het gaat hier om 'constitutieve regels', regels die onvoorwaardelijk en onder alle omstandigheden van toepassing zijn, en 'regulatieve regels', die richting geven aan het gesprek, maar niet persé noodzakelijk zijn (vgl. Elshout 2003).

Constitutieve regels:

- 1 Personen nemen deel op basis van hun redelijke inzet.
- 2 Het thema van het gesprek wordt geformuleerd als een fundamentele filosofische uitgangsvraag en is voor alle deelnemers betekenisvol.
- 3 Er kan geen beroep gedaan worden op autoriteit.
- 4 Het uitgangspunt voor de socratische dialoog is de ervaring van de deelnemers.
- 5 Het gesprek kent geen hypothetische inbreng en er worden geen hypothetische vragen gesteld (als, dan
- 6 Gespreksdeelnemers moeten naar elkaar luisteren.
- 7 Er wordt gestreefd naar consensus.
- 8 De socratische gespreksleider (facilitator) bemoeit zich niet met de inhoud van het gesprek op voorwaarde dat de richting en inhoud van het gesprek stroken met zijn/haar eigen verlangen naar redelijkheid en het 'goede'.

Regulatieve regels:

- 1 Begin een vraag of opmerking niet met 'ja, maar'.
- 2 Houd geen monoloog.
- 3 Denk niet voor jezelf, denk voor de ander.
- 4 Plaats niet onaangekondigd een opmerking in het gesprek, die niet direct met het onderzoek te maken heeft.
- 5 Verduidelijk de uitspraken niet aan de hand van andere voorbeelden dan het te onderzoeken voorbeeld.
- 6 Schrijf als deelnemer niet mee met het gesprek.

Deze regels maken een duidelijk focus van het gesprek mogelijk en worden door de gespreksleider bewaakt. Zo zullen soms emoties naar voren komen, maar ze kunnen geen deel uitmaken van de socratische dialoog. Ook zullen gespreksleider en deelnemers aansturen op een gedeeld, wederzijds begrip. Daarnaast moeten zij de eigen redelijkheid inzetten en mogen ze zich niet beroepen op (vermeende) autoriteiten. De deelnemers zijn van deze regels op de hoogte en kunnen hierop worden aangesproken, als zij daarvanafwijken.

Belangrijk is in dit verband dat een socratisch onderzoek een *filosofisch* onderzoek is. Het gaat hier niet om een psychologische, maar om een filosofische verdiepingsslag. Het gaat in principe niet om de beantwoording van de 'waarom-vraag', maar om het vinden van redenen en argumenten die als geldige invalshoeken voor de beantwoording van de vraag of het vraagstuk dienen: "In een filosofisch onderzoek zijn de redenen aan de orde die iemand heeft voor een bepaalde zienswijze, de argumenten die iemand geeft ter ondersteuning van zijn uitspraken" (Bolten 2003: 23). De gespreksleider is ervoor verantwoordelijk om psychologiseren te vermijden. Het gaat dan niet om de 'waarom-vraag', die vaak

tot psychologische antwoorden of constateringën leidt, maar om de conceptualisering en adequate en nauwkeurige beschrijving van de casus en mogelijke invalshoeken

Een socratisch gesprek probeert je verder te helpen, probeert diepgang te brengen in de meningen die we hebben over meer en minder alledaagse zaken die zijn afgesloten en “echt” of authentiek zijn (dus niet verzonnen). Hoe kan ik die diepgang bereiken? Wellicht door een toenemende ballast: als ik meer ballast in een schip laad, dan neemt de diepgang toe. Als deze metafoor op onze kennis wordt toegepast, zou je kunnen zeggen dat de diepgang toeneemt naarmate de kennis toeneemt: weten waar je het over hebt, oordelen of meningen funderen of onderbouwen met argumenten die hout snijden en niet in het luchtledige blijven hangen. De vraag is welke ballast je nodig hebt om een bepaalde diepgang te bereiken. Welke kennis is nodig om de ‘gewenste’ diepgang te bereiken en is er een gewenste diepgang, of kan een socratisch gesprek, omdat het een vrije ruimte creëert (zie Kessels et al 2002: 43), waarbinnen wel een focus bestaat, een concrete vraagstelling en een echte, concrete casus, maar waar ook fundamentele of principiële vragen kunnen worden gesteld:

Een uitgangsvraag [het onderwerp of vraagstuk – fv] moet voldoen aan een aantal kenmerken. Zij moet fundamenteel zijn, dat wil zeggen de kern van de kwestie raken. Zij moet eenvoudig en begrijpelijk geformuleerd zijn. En zij moet te illustreren zijn met concrete voorbeelden en ervaringen. Het bijzondere van een socratische dialoog is namelijk dat je een kwestie niet in haar algemeenheid bespreekt, maar gekoppeld aan één concrete casus, een eigen ervaring van een van de deelnemers. (Kessels et al. 2002: 43)

6 Fasen van het socratische gesprek

Nu bestaat een socratisch gesprek in beginsel uit vijf fasen of stappen (zie ook bijlage 1) die een methodologisch framework leveren, waarbinnen de verdiepingsslag gemaakt kan worden:

- 1 uitgangsvraag (het vraagstuk of het onderwerp);
- 2 casus (het voorbeeld uit de praktijk van een van de deelnemers);
- 3 antwoorden (kernbeweringen);
- 4 argumenten (rechtvaardiging achter de kernbewering);
- 5 reflectie (vaststellen van de principes achter de uitspraken).

Deze 5 fasen komen tot uitdrukking in de werkwijze die de gespreksdeelnemers gezamenlijk volgen bij de keuze van een goede, relevante, concrete, eenvoudige en treffende *uitgangsvraag* (zie Bolten 2003: 10). Daarnaast wordt een *casus* als onderzoeksmateriaal

geformuleerd. Deze casus is persoonlijk, concreet, relevant, afgesloten en eenvoudig (Bolten 2003: 15). De *antwoorden* zijn de standpunten die de gespreksdeelnemers innemen ten aanzien van de casus, gerelateerd aan de uitgangsvraag. Het probleem is hier vaak het ‘bij de casus’-blijven en geen algemeenheden formuleren die het socratisch onderzoek niet verder helpen. De *argumentatie* die wordt gevolgd, bestaat bijvoorbeeld uit tegenstrijdigheden, onduidelijkheden, algemeenheden etc. die op de pijnbank worden gelegd. Dat betekent dat de deelnemers ook de instelling moeten hebben, de motivatie, om op deze wijze met de socratische casus om te gaan. Wel wil ik opmerken dat deze focus al gauw kan leiden tot een blokkade bij degenen die de casus inbrengt en wiens vragen worden beargumenteerd. Daartoe hebben de deelnemers, zoals gezegd, naast een uitgangsvraag en een casus ook onderling vertrouwen en respect nodig en ook een zekere moed om zodanig met het probleem om te gaan dat je je als persoon niet kwetsbaar hoeft op te stellen. Zorg ervoor dat je het niet te persoonlijk maakt, al gaat het vaak om een persoonlijke vraag. Je moet je bij een socratisch gesprek niet alleen maar aangevallen voelen of alleen maar bevestigd krijgen wat je aan de orde stelt: het is een kritische zoektocht naar de waarheid. Het is de bedoeling van het socratische onderzoek dat je inzicht in het vraagstuk krijgt en uiteindelijk bij algemene beginselen uitkomt die aan de vraagstelling ten grondslag liggen. Zo levert het woordje ‘moeten’ of ‘je zou’, waarbij het enerzijds om een onontkoombaarheid en anderzijds om een soort morele verplichting lijkt te gaan, steeds een lastige communicatieve situatie op, waarbij betweterigheid of goed bedoelde adviezen als beoordeling van het afgesloten handelen van de persoon in kwestie de boventoon kunnen gaan voeren. Vandaar dat een uitgangspunt kan zijn om de waardering voor de moed die ik aan de dag leg om mijn casus bespreekbaar te maken door elke deelnemer expliciet uit te laten spreken.

Ten slotte levert de *reflectie* het ‘metaniveau’ op, waarop de argumenten bij elkaar worden gebracht, worden vergeleken of worden gerelateerd aan de uitgangsvraag, de casus of de verschillende antwoorden die gegeven zijn. Het gaat hier om zogenaamde ‘derde-ordevragen’ die heel dicht bij de essentie van het probleem komen (eerste- en tweede-ordevragen gaan respectievelijk over praktische of alledaagse en conceptuele of problematiserende vragen met betrekking tot de praktische vragen). Derde-ordevragen gaan concreet over de onontkoombaarheid van specifieke tweede-ordevragen, over de ‘gemeende’ kant van deze vragen: je hebt echte, ware twijfels bijvoorbeeld over een bepaalde beslissing die je in het verleden hebt genomen en je probeert er achter te komen welke effecten dit op jezelf en anderen heeft. Ook Socrates had een dergelijk gevoel voor de onontkoombaarheid van bepaalde vragen en ook met de gegeven antwoorden over mogelijke voorstellen. De vrijblijvendheid van de gemaakte keuzes is daarmee verdwenen.

Om het voorafgaande wat concreter te maken, volgen hieronder twee praktijkvoorbeelden, een van docenten en een andere van de studenten en docenten in de les, waarbij veelvuldig de socratische dialoog wordt gebruikt.

7 Bij collega's op de bank



Een vraag die uitvoerig, in twee sessies van drie uur, is behandeld, is de vraag van een collega of je wel eerlijk en recht door zee kunt zijn naar alle studenten die je een vervangende opdracht geeft. Vervangende opdrachten geef je als docent, omdat op een bepaald moment door leerplanwijzigingen of vaste tentamenperiodes geen mogelijkheden meer bestaan om een regulier tentamen te maken of een reguliere projectopdracht af te ronden en een vervangende opdracht de enige mogelijkheid lijkt om een student nog de mogelijkheid te bieden een opleiding of deel van de opleiding succesvol af te ronden. Een vervangende opdracht is somseen soort 'escape', een gemakkelijke manier om te ontsnappen aan het reguliere tentamen dat na een groot aantal herkansingen maar niet wordt gehaald – en een struikelblok vormt om af te kunnen studeren. De belangrijkste reden is echter toch dat een student aan het einde van de studie door omstandigheden niet heeft kunnen deelnemen aan reguliere tentamens of opdrachten en door deze situatie niet kan afstuderen. Daarbij neem je als docent in overweging dat studenten met elkaar over dit soort 'escapes' praten en dat het niet altijd gemakkelijk (ook in samenspraak met studieloopbaanbegeleiders) om te achterhalen of een vervangende opdracht terecht of onterecht wordt gegeven. Welnu, *wat is een eerlijke en rechtvaardige behandeling van studenten bij vervangende opdrachten?* Dat is het eigenlijke vraagstuk. Moet je daarin rechtlijnig handelen volgens het principe 'gelijke monniken, gelijke kappen' of kijk je naar elke afzonderlijke situatie en geef je de ene student wel een vervangende opdracht voor een vak of module waar hij moeite mee heeft en de andere student niet? En hoe 'verkoop' je dit aan de student? En wat betekent dat voor de doorloop snelheid van studenten door je opleiding?

Het eigenlijke vraagstuk en de casus zijn gebaseerd op een concrete ervaring, waarbij student x met deze vervangende opdracht zijn propedeuse zou halen en door zou kunnen met zijn studie aan de hogeschool en student y zoveel moest inhalen dat een vervangende opdracht een extra belasting voor een collega docent zou vormen en de student met die vervangende opdracht waarschijnlijk toch niet zou ontkomen aan een negatief studieadvies – zoveel moest hij nog inhalen. Je maakt als docent allerlei afwegingen en verschillende aspecten passeren de revue:

- 1 werkdruk van docenten (als er één komt, komen er meer en moet je alle verzoeken voor vervangende opdrachten toekennen),
- 2 het belang voor de student (wellicht is het beter om tijd te investeren in het zoeken van een geschikte(re) opleiding elders),
- 3 het nut van een vervangende opdracht en de gelijkwaardigheid met hetgeen de student normaal gesproken zou moeten doen om het vak te halen (is hij dan toch niet in het

Opdrachten

voordeel ten opzichte van studenten die een 40 hebben behaald en met compensatie een onderwijseenheid kunnen afsluiten).

Het besluit dat je op basis van deze overwegingen neemt, is enerzijds sterk subjectief en anderzijds is het gebaseerd op een redenering die aansluit bij procedures die gelden voor het al dan niet toekennen van een vervangende opdracht. Het probleem dat zich hierbij voordoet is of je voor jezelf het gevoel hebt, in alle voorkomende situaties zodanig gehandeld hebt dat het belang van alle belanghebbenden (student, de collega docent, de organisatie, jezelf) met die beslissing is gediend. En hoe weet je vooraf of student x beter af is met de vervangende opdracht of niet? En student y heeft met die vervangende opdracht wellicht meer kans om elders toegang te krijgen tot een opleiding – je weet nooit welke factoren een rol spelen bij de toelating tot een vervolgopleiding.

Dit gesprek vond plaats met een vijftal collega's en een facilitator. Interessant is om te zien hoe collega's die allen wel eens met dezelfde situatie geconfronteerd zijn reageren op het dilemma dat aan de orde is. Reacties als "Ik zou het zus aanpakken" of "Elke student moet gelijke kansen krijgen" of "Het is afhankelijk van de welwillendheid van een collega" geven dit aan. Echter, het is in een socratisch gesprek niet zo interessant wat iedereen er van vindt, maar er vindt een conceptuele verkenning plaats. Dus: wat betekent het als een student een vervangende opdracht maakt, waar voldoet hij aan, wat zijn de voorwaarden waaronder een opdracht zinvol gemaakt kan worden of wat garandeert het succes dat een student met een vervangende opdracht heeft en de uiteindelijke beheersing van de stof die onderdeel uitmaakt van de opleiding? Uiteindelijk gaat het toch om het gevoel dat je in dit geval als studentbegeleider hebt dat je naar een student toe niet helemaal juist hebt gehandeld. Dat gold in het voorkomende geval bij de student die de vervangende opdracht heeft gekregen. Hij kreeg een onvoldoende voor die opdracht, terwijl de verwachting zowel bij de student als bij de studentbegeleider was dat er voldoende garantie was dat de student die opdracht met een voldoende zou afsluiten.

Bij een socratisch gesprek probeer je een casus heel concreet te maken en zo te achterhalen wat er is gebeurd: wanneer heb je met een student gesproken, waaruit bleek dat hij voldoende capaciteiten had, zodanig dat hij de vervangende opdracht met een voldoende kon afsluiten, wat was de betekenis van het behalen van de propedeuse concreet voor de student – of was het eigenlijk al een hopeloze situatie en had de student voor zichzelf de vervangende opdracht als panacee geformuleerd, ook omdat hij nog niet zeker wist of de huidige opleiding wel de juiste voor hem is. Of vind je het als docent je taak om een soort incentive (prikkel) te geven om de student het gevoel of misschien beter: het vertrouwen te geven dat hij het wel kan? En hoe bleek dat dan in het gesprek dat je met de student had? Wat heb je precies met hem afgesproken en was voor alle partijen helemaal duidelijk wat die vervangende opdracht voorstelde en waarom die is gegeven?

Tijdens de twee sessies ging het er vooral om vragen te stellen. De vragende wijs – en niet de oplossende – leidt tot verheldering en inzicht in de beslissingen die zijn genomen en hebben geleid tot een bepaalde handeling of een bepaald gedrag. Daarvan is het niet de vraag of ze goed of fout was, maar wat eraan ten grondslag lag en welke afwegingen zijn gemaakt om tot die handwijze te komen (het geven van een vervangende opdracht aan student x en het niet toestaan van een soortgelijke opdracht aan student y). *Inzicht verschaffen* is feitelijk de belangrijkste bijdrage van het socratisch gesprek. Daarvoor is de ander en zijn bijdrage essentieel. De rol van de ander bestaat erin een bepaald type vragen te stellen – bij voorkeur geen “waarom-vragen” – waardoor de kwestie uiteindelijk in een helder en misschien wel ander daglicht kwam te staan voor degene die de vraag had opgeworpen. Belangrijk is ook dat de anderen goed en actief luisteren en dat het gesprek een gesprek blijft (geen monologen), waarbij wordt opengestaan voor alternatieven, suggesties of vragen die alle ‘echt’ of gemeend zijn.



Aan de reflectiefase (het formuleren van de principes die aan het vraagstuk ten grondslag liggen) zijn we door tijdgebrek (!) niet toegekomen, maar ze is wel van groot belang. Het is voorstelbaar dat het gevolg van de vraag-antwoordsessies en de gehanteerde argumenten is dat de studentbegeleider het probleem op een manier heeft afgehandeld die geen recht doet aan de voorwaarden die gelden voor een eerlijke toekenning van vervangende opdrachten of dat een aantal voorwaarden niet voldoende meegewogen is bij de beslissing om al dan geen vervangende opdracht toe te kennen. Welke principes of definities hanteer je als begeleider? En kun je zo concreet mogelijk aangeven welke handelingsgevolgen deze definities of principes hadden?

Een interessante, nog niet beantwoorde vraag is, of niet enige basale kennis van de wijsbegeerte, in het bijzonder van standpunten van denkers omtrent cruciale vragen meegewogen moeten worden in de reflectie op de ‘resultaten’ of uitkomsten van het socratisch onderzoek. Daarmee wordt tevens de filosofische inslag van verschillende benaderingswijzen van bijvoorbeeld ethische problemen / dilemma’s duidelijk en krijgt het gesprek een ‘filosofische’ inbedding.

8 Het socratische gesprek in de hbo-praktijk

De eerste vraag die met betrekking tot de tijdsinvestering en de groepsgrootte rijst, is of het hoger beroepsonderwijs de ‘tijd’ heeft en de ‘faciliteiten’ kent om deze methode toe te passen? En voorts hoe je studenten toch met deze ‘klassieke scholing’ in de socratische gespreksvoering in aanraking kunt laten komen, zonder dat daarmee een tijdsprobleem

ontstaat.⁴ Contacturen zijn schaars en het lijkt geen optie om studenten zelfstandig, zonder socratische leermeester, de socratische dialoog te laten beoefenen. Dat heeft ook met de tweede vraag te maken: het formuleren van een goede uitgangsvraag voor een socratische benadering. Zo is een ‘gesloten vraag’ verre van ideaal voor een socratisch gesprek, maar ook aan de ‘wat-vraag’ kleven veel bezwaren, zoals een ‘dat-antwoord’. De ‘waarom-vraag’ vooronderstelt dat de gesprekspartner al duidelijk zou weten wat de redenen of motieven zijn die hij hanteert in zijn handelen en de ‘hoe-vraag’ gaat in op de werkwijze de methode. In alle gevallen zijn er meer en minder legitieme antwoorden mogelijk en draagt de beantwoording vaak niet bij tot een wezenlijke verdiepingsslag. Waar ligt het nu aan dat deze verdiepingsslag uitblijft? Allereerst kun je je afvragen of het format waarin het socratische gesprek gegoten is niet te zeer een belemmering vormt voor de wijze waarop je ‘normaal gesproken’ reageert op specifieke vragen en situaties. Je (voor-) oordeel bepaalt in hoge mate hoe je je opstelt en welke betekenis je toekent aan de antwoorden en argumenten van anderen. Ten tweede wordt de vraag gesteld naar de ‘meerwaarde’ van de socratische methode ten opzichte van bijvoorbeeld een onderwijsleergesprek, een frontale instructie, een groepsdiscussie of een debat. Waarom zouden we ons aan het socratisch gesprek wagen?

Laten we eens kijken hoe het socratische gesprek zich in de praktijk ontwikkelt.

In één van de vakken die de auteur van deze bijdrage geeft, wordt een combinatie van cultuur, communicatie, ethiek, zelfinzicht en human resources gehanteerd. Een complex geheel dat in een lessituatie niet altijd even gemakkelijk te doceren en over te brengen is. Voor dit vak wordt als eis gesteld dat deze combinatie in een presentatie van een specifiek probleem wordt gegoten, dat raakvlakken kent met alle genoemde domeinen zonder dat je expliciet aangeeft “dit is communicatie” of “dit is ethiek”. Het zijn domeinen die vloeiend in elkaar overlopen, elkaar telkens vooronderstellen – denk aan een conflict tussen een leidinggevende en een werknemer, waarbij (organisatie-)cultuur, (management-) ethiek, communicatie en onderlinge verhoudingen een belangrijke rol spelen. Nu is het in het begin zo dat de studenten niet goed weten hoe ze de verworven kennis en vaardigheden alsmede hun groeiende professionele houding in dezen in een presentatie kunnen vormgeven, zonder dat de bedoeling van de cursus daarbij uit het oog wordt verloren: een geïntegreerde, complexe weergave van de problematiek die aan de orde is. In presentaties zie je dan ook vaak de ‘veilige weg’: rollenspelen of een powerpointpresentatie die frontaal wordt toegelicht. De vraag zou dus kunnen zijn: Wat is nu een ‘echt’ ethisch dilemma tijdens een presentatie, waarin dit dilemma centraal staat, en geen gemakkelijk oplosbaar probleem?

De casus is dat een rollenspel geen (bedrijfs-)ethisch probleem genereert en dit ‘dus’ niet duidelijk maakt of een student het ethische probleem, in het bijzonder ethische dilemma, begrijpt en er naar kan handelen – als één van de onderdelen van de presentatie die bij een

rollenspel wel moet ontbreken, aangezien je een soort toneelstuk opvoert en niet werkelijk of authentiek ‘betrokken’ bent bij de casus. Dus een groepje studenten speelt een sollicitatiegesprek na, waarin de personeelsfunctionaris vraagt of de tegenover hem zittende candidate er over denkt om binnen afzienbare tijd kinderen te krijgen (hetgeen wettelijk niet is toegestaan). Of een Nederlandse student speelt een Turkse of Marokkaanse werknemer die op basis van zijn religieuze overtuigingen binnen het bedrijf door anderen wordt genegeerd en zelfs wordt gepest (opmerkingen over bepaalde niet-Nederlandse gewoonten). Schrijnend is wel dat er vaak wordt gelachen om dit soort situaties. Wellicht om het eigen onvermogen te camoufleren, wellicht ook omdat niet duidelijk is wat het ‘werkelijk’ betekent om als niet-Nederlander in een dergelijke situatie verzeild te raken. Hieruit ontstond een brandende vraag bij het docententeam of je überhaupt wel rollenspelen of casuïstiek moet aanbieden om de studenten duidelijk te maken wat ethische problemen, dilemma’s of beslissingen zijn? En om voor onszelf een antwoord en argumenten op deze vraag te zoeken vonden we als docenten toch lastig.

We hebben toen als docententeam (met z’n tweeën) deze problematiek aan de studenten voorgelegd en in een tweetal sessies van drie uur op een socratische wijze besproken. De docent was de gespreksleider of facilitator en we hebben geprobeerd om niet de psychologische achtergronden naar boven te halen, maar om te kijken wat de reacties op deze vraag waren en of we voor de juistheid of onjuistheid van de antwoorden argumenten konden vinden. Dat bleek niet gemakkelijk. Veelal vind je de bekende valkuilen in een gesprek hierover, zoals de verdediging (“ja, maar”) of het breder maken van het antwoord (“dat hangt er van af”). De facilitator of docent wees op dit soort frasen, maar bemoeide zich verder niet met de inhoud. De reacties en argumenten die worden gegeven werden niet op voorhand als foutief of onjuist bestempeld, maar er werd doorgevraagd: “wat bedoel je daar precies mee?” of “wat betekende deze ervaring bij de voorbereiding van jullie presentatie”? Het kwam er veelal op neer dat er een soort ‘standaardbeeld’ van presentaties bestaat en dat studenten weten hoe deze presentaties worden beoordeeld: ‘contact met het publiek’, ‘vrijheid van formuleren’, ‘overtuigingskracht’, ‘structuur’, ‘spreektempo’, et cetera. Dit zijn voor een docent ook helder omschreven indicatoren, waarmee hij gemakkelijk een presentatie kan beoordelen als voldoende of onvoldoende.

De insteek van de docenten was echter, om verschillende redenen, om uit te gaan van een ‘goede presentatie’, waarbij ook zij precies wisten wat de studenten wel en wat ze vooral NIET moesten doen tijdens de presentatie (zie de opsomming hiervoor). Om dat over te brengen en te voorkomen dat studenten als het ware een kunststukje opvoeren is door het docententeam een manier ontwikkeld om studenten los te weken uit het standaardverhaal van een ‘goede presentatie’. Hoe doe je dat?

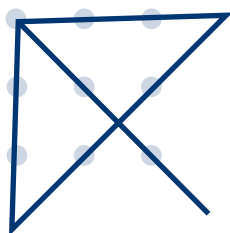
Je gaat uit van een complexe situatie: het houden van een presentatie, en je geeft vooraf NIET precies aan waar je op beoordeelt. Wel is er een algemene opsomming van beoor-



delingscriteria die luidt: een voldoende diepgravende analyse, discussie en interactie met het publiek, kort en bondig en originaliteit, waarbij de student bovendien blijkt geeft van het vermogen om de realisatie van de complexiteit van de situatie om te zetten in gedrag. Om studenten hier op te laten reageren is lastig, aangezien zij precies willen weten waarop ze beoordeeld worden. De vraag van de docent(en) was echter of zij het eerlijk vonden dat ze beoordeeld werden op vooraf vastgelegde beoordelingscriteria? Daarmee werd beoogd studenten te laten nadenken en antwoord te geven op de vraag wat je dan met extreme, buitensporige presentaties aanmoest die ook voldeden aan de criteria, met andere woorden: presentaties, die buiten het kader van de gestelde beoordelingscriteria vielen. Die kun je dus feitelijk niet beoordelen al gaan ze vaak diep, zijn creatief en roepen reacties van het publiek (de andere studenten) op. Een rechtvaardige beoordeling van presentaties vooronderstelt dat je ze kunt vergelijken en er een meetlat naast kunt leggen. Dat was bij sterk afwijkende presentaties niet mogelijk.

Stel, en dat is echt gebeurd, een groepje studenten voelt de behoefte om bij een presentatie in een (inter-)cultureel, communicatief, ethisch en human resources-kader een lied te gaan instuderen uit het land van herkomst (Rusland of de Oekraïne). En dat lukt, qua tekst, melodie etc. Een dergelijke ‘presentatie’ valt buiten de boot van een ‘normale’ presentatie, maar is wel ‘onderscheidend’. En een opleiding in de Faculteit Economie en Management (FEM) wil wel zich onderscheidende studenten laten afstuderen. De individuele kwaliteiten, kennis, vaardigheden en inzichten maken het verschil. We willen geen eenheidsworst afleveren, al moeten de studenten uiteindelijk wel aan vooraf vastgelegde eindkwalificaties voldoen. Maar wat betekent dat voor de diverse studentenpopulatie in je klassen (zeker in internationale klassen met uitwisselingsstudenten); worden studenten die moeite hebben met deze onduidelijke beoordelingscriteria niet zwaarder belast dan studenten die hier minder moeite mee hebben? En is het niet zo dat uiteindelijk dat ‘out of the box’-denken weer een soort standaard wordt – zoals het ethisch of cultureel relativisme ook weer in zijn eigen staart bijt, omdat dit als vast uitgangspunt of principe wordt gehanteerd?

Een bekend voorbeeld zijn de negen stippen waar je een lijn doorheen moet trekken zonder de pen van het papier te nemen en niet twee keer dezelfde lijn te volgen. De essentie is natuurlijk dat je buiten het blok van de negen stippen leert denken. Echter, dit is alweer



bijna een ‘standaardoplossing’ geworden. Een creatieve oplossing is ook het vouwen van het papier dat de stippen exact op elkaar komen te liggen en je er een streep door trekt met een zwarte whiteboardmarker die door alle drie lagen heengaat.

Kortom, het gevaar van creativiteit bestaat daarin dat imitatie van creatieve oplossingen de norm wordt. Dat zou je kunnen voorko-

men door je bewust te worden van je handelings situatie en het gegeven dat elke situatie, al is het maar op minieme punten, van andere verschilt en er geen standaardoplossingen zijn voor voorkomende dilemma's. Dit is een interessant uitgangspunt bij 'out-of-the-box'-denken: er bestaan geen vaste 'creatieve' oplossingen en als docent moet je altijd 'serieus' ingaan op voorstellen die door studenten worden gedaan, hoe ver weg van de 'ideale' creatieve oplossing deze oplossingen ook liggen.

Je creëert als docent dan continu een situatie van verwarring. De studenten weten niet goed waar ze aan toe zijn en wat er van hen wordt verwacht – als er al iets van hen wordt verwacht! Een interessante constatering hieromtrent lezen we bij Leonard Nelson (1882-1927), een van de grondleggers van de socratische methode in Duitsland:

De filosofieleraar die niet de moed heeft zijn leerlingen deze proef van verwarring en ontmoediging te laten ondergaan, berooft hen niet alleen van de mogelijkheid het uithoudingsvermogen te ontwikkelen dat een onderzoeker [in het hbo: beroepsbeoefenaar] nodig heeft, maar hij misleidt hen ook over hun eigen kunnen en maakt hen oneerlijk tegenover zichzelf. (zie: Boers 2003: 81)

Verwarring noodzaakt studenten tot het aanbrengen van een bepaalde structuur die je als didacticus natuurlijk ook kunt aanbrengen. Maar het is niet altijd verstandig om dit te doen. Structureren door een docent levert in een groot aantal gevallen meer problemen op dan dat er oplossingen komen – je dwingt de student in een bepaald keurslijf dat hem niet in alle gevallen past. Studenten verwarren en ontmoedigen levert vaak meer op, maar behoeft wel enige ondersteuning. Je probeert uit te vinden, waar de student zelf het meeste en beste bij gediend is en maakt dit leren of leerproces situatieafhankelijk.

Om terug te keren naar de presentatie: de situatieafhankelijkheid vormt het uitgangspunt van het ethische probleem. Elk moment doet zich in een willekeurige situatie iets voor dat leidt tot ethische dilemma's, afwegingen over wat je in die situatie moet besluiten. En elke beslissing die je dan neemt zou anders kunnen uitvallen, afhankelijk van weer andere factoren (druk of stress, emoties of gevoelens of de rol van anderen en hun status). Het probleem is dat je dit nooit vooraf kunt bepalen. Dat is ook de insteek van de presentaties: je kunt vooraf nooit bepalen wat er gebeurt en rekening houden met het onverwachte is een belangrijk uitgangspunt voor de lessen en de presentaties. Je merkt dat studenten daar veel problemen mee hebben. Het onderwijs, zeker het hbo en universitair onderwijs is vaak erg schools ingericht en dat betekent dat studenten vaak exact weten wat ze moeten doen om een vak, onderwijseenheid of tentamen goed af te ronden. De vraag is of dat voor de beroepspraktijk voldoende is. Natuurlijk zijn er veel vaste operationele taken die moeten worden vervuld, maar op hogere, leidinggevende niveaus is de voorspelbaarheid van

hetgeen gebeurt en welke beslissing je moet nemen minder en zul je als beroepsbeoefenaar rekening moeten houden met het onverwachte of onvoorspelbare. Zo is creativiteit een belangrijk aspect van de lessen en dus ook van de presentaties. Een rollenspel is een mogelijkheid tot creativiteit, maar leidt vaak tot een ‘gespeelde’ creativiteit: het is bedacht. Ook daar is op zich niets mis mee, maar als het gaat over creativiteit en ethische beslissingen, dan zijn deze situaties te weinig authentiek, te weinig ‘echt’.

Tijdens het gesprek worden de meningen over het rollenspel geïnventariseerd en het blijkt dat studenten wel begrijpen wat er gebeurt tijdens de presentaties en waarom rollenspelen minder geschikt zijn, alleen het is moeilijk om een manier te vinden die voldoet aan de eis van een ‘echt’ ethische dilemma tijdens een presentatie. Zo wordt er kritisch gereageerd op een actie van één docent uit het team die de regie van de presentatie overneemt en een eigen powerpointpresentatie laat zien, daarbij geen acht slaand op de studenten die klaar staan voor de presentatie. Op dat moment ontstaat er wel een pijnlijke situatie: de studenten voelen zich geschofferd, vinden dit niet getuigen van respect, vinden dat ze zo niet beoordeeld kunnen worden. Wat te doen? Weglopen, blijven mopperen, vasthouden aan de ‘oneerlijkheid’ van de situatie? Of proberen een oplossing te vinden: de regie weer in handen nemen, vragen om een nieuwe kans, duidelijk maken wat het ethische dilemma in dezen is?

Belangrijk is dat we als facilitator geen oordeel uitspreken over de gang van zaken: er gebeurt iets en daar moeten studenten en docenten iets mee. Maar wat exact is vaak onduidelijk en vraagt om een onconventionele aanpak. In het gesprek leidt een toelichting op de processen, beslissingen, veranderingen of ingrepen tot een begrip van de situatie al blijft het lastig om als student hierin mee te gaan. Hiervoor hebben we als docenten ook geen



directe oplossing (noch in het socratische gesprek noch in de lessen of tijdens de presentaties). Uitgangspunt is dat er geen pasklare oplossingen zijn, maar wel dat de situatie en handelwijzen, de uitgangspunten (principes) en de beoogde effecten open worden besproken.

Of deze worden ‘begrepen’ is weer een andere kant van het verhaal. Begrijpen en begrip opbrengen voor hetgeen er tijdens presentaties gebeurt en er iets mee doen is een continu proces, waarin goed of fout niet aan de orde is, maar waarin conceptuele verheldering een belangrijke factor is. Uiteindelijk leidt dat tot inzicht en tot het leren omgaan met veranderende, bedreigende, ongewenste en onverwachte situaties. Dat is althans de insteek van de gehanteerde didactiek.

Uiteindelijk vindt er een reflectie plaats als ‘afsluiting’ van het gesprek en deze is vaak het lastigst. We kozen ervoor om de studenten zelf een soort logboek te laten schrijven, waarin ze hun ervaringen, inbreng en het verdere verloop van hun ‘ethische ontwikkeling’ weergeven, maar ook concreet maken wat ze in voorkomende situaties doormaken

en welke handelingsalternatieven er voor hen bestaan. Daarmee wordt zowel het communicatieve, culturele, ethische en HR-aspect belicht en wordt tevens duidelijk waar studenten bepaalde ontwikkelingen bij zichzelf zien of bepaalde voornemens maken die ze in concreet handelen kunnen en willen omzetten (zie ook de bijdrage van Vinke & Vonk in deze bundel over gyroscopisch denken). Belangrijk is dat dit handelen wel bij hun persoonlijkheid moet passen, aangezien we anders weer een stap achteruit doen en terecht komen bij het spelen van een rol, het opvoeren van een kunststukje. Op dat moment houdt de student zichzelf, de team- of klasgenoten, maar ook de docenten een spiegel voor, waarin het leren en de ontwikkeling een belangrijke plaats krijgt: Hoe wil ik leren? Welke mogelijkheden bieden de lessen die ik volg mij? Hoe ver kan en wil ik gaan in die groei? Welke ondersteuning heb ik nodig vanuit de docenten en wat kan ik zelf, uit eigen ervaring, inbrengen? Nogmaals, het gaat daarbij niet om ‘goede voornemens’, maar om een ‘daad’werkelijk invullen van de eigen mogelijkheden en het verkennen van de eigen ethische grenzen in voorkomende situaties.

9 Afsluiting

Het blijkt in de praktijk lastig om het socratisch gesprek als methode van interactie tussen student(en) en docent(en) op de agenda te krijgen. Vaak is het toeval, wanneer er een ‘socratische situatie’ ontstaat en de tijd en ruimte worden gevonden en het geduld wordt opgebracht om een kwestie verder uit te werken – al is het de vraag of je vanuit didactisch oogpunt niet een aantal wezenlijke vragen van studenten binnen de opleiding kunt thematiseren. Het zou goud zijn om het socratische gesprek tot onderdeel van de communicatieve competentie van hbo-studenten te verheffen en hierop gericht te trainen, teneinde in de groeiende behoefte, ook in het bedrijfsleven, naar zingeving te kunnen voorzien.

[...]: wij leven nu eenmaal te midden van anderen (interesse). En dat ondervinden we aan den lijve als onze belangen botsen met die van anderen. Die botsingen zijn een wezenlijk onderdeel van een gesprek over essenties. Zij maken ons pijnlijk duidelijk dat we zaken over het hoofd dreigen te zien. Het is juist de afwezigheid van ieder belang, de vrijblijvendheid, die de doodsteek is voor een goed gesprek. De kunst is per situatie te achterhalen hoe je recht doet aan die uiteenlopende belangen, zoals de belangen van klanten, medewerkers, teamleiders, mensen op de wachtlijst etc. (Kessels et al. 2002: 85)

De vaardigheid en de moed van docenten om hun studenten te trainen op hetgeen er toe doet, hetgeen belangrijk is, en hen te verwarren en uit te dagen op nadere wijze dan de bestaande te leren denken, argumenteren en reflecteren is een belangrijke factor in het slagen van een soort hoger onderwijs dat de student eigen verantwoordelijkheden geeft en hen niet tot een duplicaat van een organisatorische en door wet- en regelgeving bepaalde structuur maakt.

Bronnen

- Boers, E. (2003). *Het metagesprek, achtergrond, belang en richtlijnen*. Delnoij/Van Dalen 79-96.
- Bolten, H. (2003). *Het socratisch gesprek als instrument voor teamreflectie. Spreken buiten de orde*. Delnoij et al., 14-56 (zie ook: Internet: http://www.boltraining.nl/nederlands/artikelen/socratisch_gesprek_artikel2.html).
- Delnoij, J., W. van Dalen reds. (2003). *Het socratisch gesprek*. Bundel: Damon.
- Elshout, H. van den (2003). *Het socratische en de regels. Wanneer is een gesprek socratisch en wanneer niet?* Delnoij/Van Dalen (2003: 57-78).
- Kessels, J., E. Boersma, P. Mostert (2002). *Vrije ruimte. Filosoferen in organisaties. Klassieke scholing voor de hedendaagse praktijk*. Amsterdam: Boom.
- Tongeren, P. van (2003). *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugdeletheek*. Amsterdam: SUN.
- Veraart-Maas, H. (2006): *Socratisch coachen*. Soest: Nelissen.

Geraadpleegde internetsites

- Plato: (Gedeelte van de) Politeia. Internet: <http://www.arsfloreat.nl/uit-plato-deel-10-mythe-van-de-grot.html>; bezocht op 10-5-2010.

BIJLAGE 1: Een stappenplan voor het socratische gesprek in het HBO:



Hogeschool van Amsterdam

Lectoraat Reflectie op het handelen
www.reflectietools.nl
02 | OrO Onderwijsontwikkeling

Stappenplan van Socratisch Gesprek (versie 2.0)

Deze versie is gebaseerd op de Socratisch Gesprekmethodode van Huib Schwab

Het Socratisch Gesprek is een groepsgesprek over een fundamentele, liefst filosofische vraag. De deelnemers gaan daarbij gezamenlijk op zoek naar een antwoord. Het Socratisch Gesprek is geen resultaatgericht gesprek en geen discussie, het gaat juist om consensus – en vooral om het gezamenlijk zoeken zélf.

De regels zijn als volgt:

- De gespreksleider bewaakt de procedure en bemoeit zich niet met de inhoud. Het gesprek loopt via de gespreksleider, de deelnemers steken hun hand op voordat ze iets zeggen. Een strakke sturing geeft rust en moedigt wederzijds respect aan.
- Deelnemers praten uit eigen ervaring. Ze kunnen geen beroep doen op autoriteit of uitspraken doen als 'het is wetenschappelijk bewezen dat...'
- De gespreksleider kan deelnemers vragen om te herhalen wat er gezegd is, om te zorgen dat iedereen echt naar elkaar luistert, en dat iedereen blijft.
- De deelnemers streven naar consensus en er is geen productiedwang. Het is een dialoog, geen discussie of debat.

INBRENG

Stap 1 De deelnemers brengen ieder een fundamentele, liefst filosofische vraag in waaruit er één gekozen wordt. Voorbeeldvragen zijn: wat is leren? Wat is vertrouwen? Wat is tolerantie? De begeleider of een van de deelnemers noteert de vragen op een flapover.

Stap 2 De deelnemers brengen een voorbeeld in dat past bij de gekozen vraag. Dit kan geen hypothetisch voorbeeld zijn; de deelnemers moeten het zelf meegemaakt hebben. Er wordt gezamenlijk een voorbeeld gekozen. De deelnemers proberen via verhelderingsvragen de situatie zo duidelijk mogelijk te schetsen. Denk aan 'wie, wat, waar, wanneer en hoe'-vragen.

UITVOERING

Stap 3 De begeleider of de deelnemers kiezen een methode om de gekozen vraag uit te werken.

- Kernbegrippen en kernbewering. Aan de hand van het voorbeeld worden kernbegrippen benoemd, en deze worden gecombineerd tot een gezamenlijke kernbewering over de vraag. De kernbewering wordt zo krachtig en helder mogelijk uitgewerkt.
- Definities. De belangrijkste concepten uit de vraag worden geëxpliciteerd. Deze methode kan met of zonder hulp van het voorbeeld gebruikt worden.
- Principes. De onderliggende principes die de vraag vooronderstelt, worden genoemd. Wat zijn de fundamentele principes waarop de vraag rust? Deze methode kan met of zonder hulp van het voorbeeld gebruikt worden.
- Voorbeelden vergelijken (in dit geval wordt er natuurlijk niet voor één voorbeeld gekozen). Men gaat op zoek naar wat de verschillende voorbeelden gemeen hebben en hoe ze de vraag verhelderen. Ook de verschillen tussen de voorbeelden kunnen juist onderzocht worden.

AFRONDING

Stap 4 De afronding is afhankelijk van de gekozen methode. De begeleider of een van de deelnemers vat het hele denkproces samen.

Noten

- ¹ Met dank aan Michiel Spanjer (FEM-hoofddocent) voor het ter beschikking gestelde materiaal.
- ² Zo is de ethiek bij Aristoteles (384-322 voor Christus) een soort propedeuse of voorbereiding op het goede leven in de polis: het goede is datgene waarop alles uit is of het doel waarnaar alles streeft. Het geluk of goede leven is dan het hoogst haalbare dat op zichzelf wordt nagestreefd en niet zelf weer een middel tot een hoger doel is. In de samenleving (polis) wordt duidelijk of je voldoet aan de voorwaarden, waaronder die samenleving goed kan functioneren (het eigen geluk is ook een goed functioneren, je mankeert niets, maar er ontbreekt ook niets, waardoor je je vrij en gelukkig weet). Vgl. Van Tongeren 2003: 38 e.v.
- ³ Deze bijdrage is ook na te lezen in Delnoij/Van Dalen (2003: 14-56).
- ⁴ Het lijkt voor de hand te liggen, maar als de socratische gespreksvoering als didactisch concept een goede manier is tot (zelf-)inzicht en (zelf-)kennis te komen bij studenten dan lijkt het ook mogelijk om in een hectische bedrijfscontext tijd en ruimte te vinden om deze werkwijze te implementeren en te gebruiken voor ontwikkeling en verandering van de bedrijfsvoering.