

# Art Dialogue Methods: De kracht van kunst en dialoog voor het ontwikkelen van morele werkgemeenschappen

H. Muijen & R. Brohm<sup>1</sup>

Refereer naar dit artikel als:

Muijen, H. & Brohm, R. (2018). Art Dialogue Methods: De kracht van kunst en dialoog voor het ontwikkelen van morele werkgemeenschappen. *Waardenwerk*. (73), 33-42.

## **Samenvatting**

De auteurs introduceren de Art Dialogue Method (ADM) aan de hand van een casus als een onderzoekende ontwikkelingsgerichte benadering voor het regenereren van een morele oriëntatie in gemeenschappen en het revitaliseren van samenwerking in groepen en teams.

In vergelijking met rationele aansturing, appelleert ADM op het geheel van menselijke vermogens, gericht op het ontwikkelen van praktische wijsheid ofwel phronèsis.

Voortbouwend op de antieke filosofische levenskunst is dit Aristotelische concept verrijkt met praktijken en inzichten uit methodologische tradities, in het bijzonder ‘artistic inquiry’, participatieve en narratieve onderzoeksbenaderingen.

De relevantie van deze benadering in de context van de geglobaliseerde, neoliberale samenleving, waarin het waartoe van organiseren en de kwaliteiten van samenwerking uitgehold worden, is de focus op praktische wijsheid die kan ontstaan uit een samenspel van verbeeldingskracht, logisch redeneren, ethisch positioneren, en sensitiviteit voor werk dat deugt en deugd die werkt.

---

<sup>1</sup> Dit is een voortzetting van Muijen & Brohm (2017), waarin de inbedding in tradities en de ontwikkeling van ADM centraal staat. In dit artikel ligt de nadruk op het uitleggen van ADM als methode.

**Sleutelwoorden:** art-dialogue, kunstzinnige dialoog, praktische wijsheid, gemeenschapsvorming, levenskunst in organisaties, actieonderzoek.

## Inleiding

De nadruk op snelle oplossingen (eufemistisch benoemd als ‘quick wins’, ‘streamlining’ of ‘sprints’) en een bijziendheid op de mogelijkheid van decentrale coördinatie op basis van gedeelde waarden (Laloux, 2014) blijkt een succesvol recept voor verwaarlozing van subtielere processen van afstemming tussen mensen (Bauman, 2006; Kampen, 2011). De vanzelfsprekende opdeling in mensen die denken en mensen die uitvoeren draagt bij tot neerwaartse spiralen (Argyris, 1993) of systemische syndromen (Beers, 1979) en in klassieke sociologische termen: tot vervreemding zoals geïntroduceerd door Karl Marx (Padgett, 2007) en anomie zoals beschreven door Emile Durkheim, (1897/2005).

Anders gezegd: De nadruk op efficiëntie en effectiviteit zorgt ervoor dat een gezamenlijk begrip van het waartoe van organiseren verdwijnt, zodat mensen niet langer de oproep voelen vacante verantwoordelijkheid (Kroesen, 2008) decentraal in te vullen vanuit een professionele logica (Freidson, 2001). Dit gezichtspunt is recentelijk geadresseerd door Hart en Buiting (2012), maar is decennialang een terugkerend punt van zorg in organisatietheorie geweest (Mintzberg, 1989; Polanyi, 1957). Het is terug te voeren op Max Weber’s uitdrukkelijke waarschuwing van bijna een eeuw terug dat de doelrationaliteit<sup>2</sup> in verhouding moet zijn met de waardenrationaliteit<sup>3</sup> van een organisatie (DuGay, 2000). De waardenrationaliteit staat voor het waartoe, voor een oriëntatie op waarden, voor het nemen van ecologische en maatschappelijke verantwoordelijkheid en voor het openstaan naar de toekomst. Bij een diepgaande verandering of een hogere orde verandering (Schön, 1999;

---

<sup>2</sup> doelrationaliteit gaat om de vraag hoe middelen aan te wenden om het organisatiedoel efficiënt en effectief te bereiken.

<sup>3</sup> waardenrationaliteit gaat over de vraag: waartoe is de organisatie, wat is het economisch en maatschappelijk doel van de organisatie.

Argyris & Schön, 1978); Wierdsma & Swieringa, 2011) zoals een reorganisatie, het oprichten van een nieuw organisatieonderdeel, strategieontwikkeling, of een transformatie van organisatieprocessen, is een oriëntatie op de omgeving, op de eigen identiteit en het waartoe van de organisatie, ofwel waardenrationaliteit, cruciaal.

Voor verandering is verbeelding noodzakelijk (Halsema, 2018), van macro- tot microniveau. De rol van de verbeelding is onderbelicht gebleven in de literatuur over organisatieverandering, hoewel er al lange tijd voor is gepleit (Morgan, 1986; 1993) en het argument regelmatig terugkeert (Muijen, 2017; de Ronde, 2016). En dat is vreemd. Hoe kunnen we het nieuwe bedenken zonder verbeelding? Het lijkt dan ook logisch om bij veranderprocessen expliciet ruimte te maken voor de verbeelding. Teneinde op nieuwe wijzen naar het alledaagse te kijken, vraagstukken ‘te reframen’ door ‘het vanzelfsprekende’ te deconstrueren en eigen medeplichtigheid aan problemen onder ogen te zien (Conklin, 2005). Doen we dat niet, dan loert het gevaar dat de ingezette verandering verwordt tot meer doen van hetzelfde (Vermaak, 2009) vanuit een collectieve ontkenning van de complexiteit van de vraagstukken (Homan, 2013).

Om de rol van verbeelding in veranderprocessen vorm te geven, stellen we de Art Dialogue Method (ADM) voor, die gebaseerd is op een samenspel tussen het waartoe van de verandering, het verlangen naar het goede leven, de verbeelding wat mogelijk is, zorgvuldig redeneren, en alertheid voor wat er op de werkvloer speelt.

Hieronder leiden we ADM als methode in. Daarna bespreken we vijf aspecten van ADM aan de hand van een casus in de context van een team in een hogeschoolorganisatie. Tot besluit verdiepen we de betekenis van ADM vanuit de casus.

## 2. ADM en Phronesis

Vergelijkbaar met andere participatieve en cyclische leerprocessen en onderzoeksbenaderingen is ADM een ervaringsgerichte methodische benadering.

Deze gebruikt kunstzinnige media voor het installeren van een mediale ruimte die de zintuigen prikkelt, spontane expressie van emoties ontlokt en mensen zowel individueel als in groepen uitnodigt stem te geven aan (morele) geraaktheid bij kwesties, passie en waarden in het werk en fascinatie in onderzoek.

ADM is gericht op het ontwikkelen van praktische wijsheid van een groep. Hiermee sluiten we aan op een recente (inter)nationale belangstelling voor de bijzondere kracht en rijkheid van het concept praktische wijsheid (phronèsis) dat uit de klassieke oudheid stamt (Vosman & Baart, 2008; Dohmen: 2009; Eikeland, 2006). Praktische wijsheid is generieker dan een ad hoc oplossing en concreter dan enkel theorie-ontwikkeling.

De wetenschappelijke en industriële revoluties in het kielzog van de Verlichting hebben veel ontleend aan Romeinse en Griekse klassieke filosofie maar hebben het belang van praktische wijsheid als vrucht van levenskunst onderschat; als zelfzorg en politiek handelen. Dat is een belangrijke omissie, aangezien phronèsis meer dan een millennium lang een breed gedragen cultureel element was, zowel in de Griekse, Romeinse als vroeg-Middeleeuwse cultuur (Foucault, 1982).

Schatplichtig aan deze culturele tradities beschrijven we ADM als een samenspel tussen vijf intelligenties, onder verwijzing naar klassieke Griekse namen. Daarmee agenderen we aspecten, die verloren zijn gegaan door een eenzijdig rationalistische tendens in het Verlichtingsdenken en de Moderniteit als beschavingstype (Couwenberg, 2017).

Het verkennen van praktische wijsheid in ADM gaat over een samenspel tussen:

- Pathos<sup>4</sup>: het stem geven aan (morele) geraaktheid, passie, fascinatie en bewogenheid. Dit vermogen versterkt en benut sensitiviteit voor de ander, relevante details en contexten.
- Mythos<sup>5</sup>: met verbeeldingskracht situaties metaforisch tot expressie brengen; in dialoog met een kunstuiting, stem geven aan betrokkenen en details in contexten.
- Logos<sup>6</sup>: het verwoorden van vraagstukken en inzichten als kunst van betekenisgeving door middel van dialoog en redenties.
- Ethos<sup>7</sup>: het reflecteren op het goede leven als zorg voor de gemeenschap, als zelfzorg en als het waarderen van esthetische kwaliteiten.
- Methodos<sup>8</sup>: de kunst en vaardigheid van het exploreren van gebeurtenissen, het bevragen van vanzelfsprekendheden, het uittesten van ideeën. De kundigheid gefaseerd en gedoseerd het samenspel van deze verschillende ‘intelligenties’ in een programma vorm te geven.

---

<sup>4</sup> pathos – de oudgriekse wortel en het latijnse equivalent e-motie verwijst naar een bewogenheid die ‘binnen’ met ‘buiten’ verbindt, waar woorden als em-pathie en sym-pathie, com-passie etymologisch op terugrijpen.

<sup>5</sup> mythos - Stephen Fry (2018) geeft een duiding van de Griekse mythologie als een verbeelding van filosofie en psychologie: het gebruik van beelden, archetypen, om op nieuwe wijzen over een situatie te denken. De verfijndheid waarmee verschillende manieren van zijn worden verzinnebeeld in mythes geven de lezer ook grip op het eigen bestaan. Woorden als nachtmerrie, ... zijn terug te voeren op de Griekse mythologie.

<sup>6</sup> logos - In de loop van de tijd is het begrip ‘logisch’ versmald tot ‘verstandig’ (handelen, beslissen, reflecteren). Etymologisch gaat dit woord terug op de (goddelijke) natuurwet, die onderscheiden wordt van ‘nomos’, de (menselijke) gewoontewet. De oorspronkelijke samenhang met de wetmatigheden in de natuur en met de kosmische ordening van het grote geheel vormden in de klassieke betekenis de grondslag voor onze redenties en begripsvorming.

<sup>7</sup> ethos – de oud-Griekse wortel van dit woord verwijst naar het belang van het hebben van (goed) karakter; naar goede gewoonten en een levensstijl die bijdragen aan (moedig en wijs) handelen. Die etymologie leert ons dat ‘deugdzaam’ handelen van mensen individueel juist wezenlijk samenhangt met het cultiveren van sociale (relationele) kwaliteiten *tussen* mensen: bijvoorbeeld in het naleven van of juist rebelleren tegen (ondeugdelijke) sociale codes en het hooghouden van het groepsmoreel. Het goede leven is niet alleen plezierig, of zorgzaam, maar heeft ook een esthetische kwaliteit.

<sup>8</sup> methodos - het concept methode en methodologie zijn terug te voeren op dit begrip. Het stamt af van μετά (metá, dat ‘achter’ betekent) en ὁδός (hodós, dat ‘weg’, ‘beweging’ of ‘reis’ betekent). In die zin verwijst de samentrekking van beide (vergelijkbaar met de samentrekking van ‘meta’ en ‘fysica’ in ‘metafysica’) op een achter- of onderliggende samenhang tussen doel en weg; wat wij bijvoorbeeld met woorden als ‘koers’, ‘richting’, ‘bestemming’ aanduiden. Een essentieel verschil met methodiek in de betekenis van een serie van buitenaf voorgeschreven stappen!

ADM werkt met kunstuitingen als een derde stem in de dialoog. Dat betekent dat kunst geen doel op zich is, noch gereduceerd wordt tot een ‘tool’. De kunstuiting spreekt mee en kan de gesprekspartners op onverwachte gedachtesporen brengen, het gemoed prikkelen en levende metaforen aanreiken (Cassirer, 2010; Langer, 1979; Berk, 2003; Muijen, 2001).

ADM doet een appèl op mensen zich in een andere wereld te verplaatsen door de evocatieve kracht van kunst en de exploratieve kracht van de dialoog. Dit appèl gaat terug op de oud-Griekse betekenis van dia (doorheen) en logos (woord, wetmatigheid). Deze etymologie wijst op begripsvorming door het dialogeren als een emergente kwaliteit tussen mensen, voortkomend uit het samenspel tussen afstemming, vervoering, verbeelding, zingeving, vinden en zoeken, het belichaamde verleden en verlangen naar wat mogelijk is.

### 3. Een casus: de ontwikkeling van phronèsis in een professionele community

De casus laat het samenspel van de vijf intelligenties zien en de daaruit voorkomende praktische wijsheid van betrokkenen. Het ADM-programma was op de ontwikkeling van een professionele gemeenschap van een hogeschool toegesneden (Muijen, Appel, & Cock Buning, 2004a). Emancipatoire kracht werd ontlokt door een taalspel die de organisatiekundige issues kon verbinden met professionele waarden die in de hogeschoolcontext onder druk staan. Een sensitiviteit hiervoor, aangeduid met ‘het morele kompas’ (Muijen, 2009; 2011) en het aanspreken van de verbeeldingskracht bleken cruciaal. In het ADM-programma waren ongeveer twintig docenten en een manager van de afdeling sociaal werk van de hogeschool betrokken. Het programma vond plaats van 2002 tot 2006 en de effecten ervan op samenwerkingsactiviteiten werden gemonitord van 2006 tot 2010.

#### 3.1. *Methodos: het uitzetten van een actiekoers*

De intake was samen met de docenten en de verantwoordelijke managers van de verschillende docententeams. Zij gaven een beeld van de dagelijkse werkwijze in de hogeschoolcontext. In een verkennende dialoog met hen werden fricties ontdekt qua waardeoriëntatie, vooral tussen verschillende generaties docenten. Wat bij doorvragen opviel was een schuren tussen persoonlijke betrokkenheid op elkaar en op de studenten, het belang van educatieve waarden van de professionals enerzijds en anderzijds het economisch en technisch georiënteerde team van managers. Wrijving tussen beide groepen had incidenten en conflicten in de afgelopen tijd veroorzaakt.

Er werd gecontracteerd op vijf trainingssessies onder leiding van drie trainers, die creatieve methoden zouden gebruiken om de botsing van waarden en belangen in beeld te brengen; een verkenning van de verschillen en fricties tussen groepen en waardensystemen.

In deze eerste contractering ligt de nadruk op methodos als een sensitief en strategisch afstemmingsproces door een verkenning van de achterliggende vraag en het aanspreken van een collectieve wil om deze vraag verder te onderzoeken (Moerkerken, 2015).

Tegelijkertijd kunnen we hier de rol van pathos al zien in de betrokkenheid en de wrijving, de benutting van logos in de vorm van economische rationaliteit. In de navolgende gebeurtenissen is het samenspel pathos, ethos, mythos, logos, ethos en methodos veel intensiever. Echter ten behoeve van een toegankelijke uitleg leggen we steeds de nadruk op een van de aspecten.

### *3.2 Mythos: het aanspreken van verbeeldingskracht*

De deelnemende docenten waren verantwoordelijk voor verschillende curricula op twee opleidingsniveaus. Het programma startte met het aanspreken van de verbeeldingskracht rond de vraag welke persoonlijke-professionele waarden en houding voor de deelnemers bij het verzorgen van het onderwijs van belang zijn. Deze verkenning werd uitgevoerd door de deelnemers uit associatiekaarten te laten kiezen. Een dialoog over hoe de gekozen beelden

symbool staan voor hun waarden, resulteerde in verschillende anekdotische verhalen over de gedeelde geschiedenis. Daarbij kwam een morele kwestie ter sprake, conflicten tussen collega's onderling en tussen docenten en managers, waarvan de pijn nog voelbaar was. Er ontstond een verrijkende dialoog waaruit bleek hoe de aangekaarte problemen uit het verleden hen ook in het heden beïnvloedde. Naar de toekomst toe luidde de vraag: welke respons wilden ze als team geven?

In deze oriënterende fase blijkt vooral het belang van de intelligentie van mythos: hierdoor ontstaat speelruimte waarin de exemplarische verhalen weerklinken, nodig om de lagen onder de initiële vraag eraf te pellen. Cruciaal daarbij is het aanspreken van de verbeeldingskracht — door het gebruik van spel- en dialoogvormen, zoals Mens, ken je zelf



(Muijen, 2010; 2012)

en beeldende werkvormen (Muijen & Van Marissing, 2011) — te verbinden met een dialogisch-onderzoekend proces van collectieve betekenisgeving. Hierdoor was het mogelijk de kleine verhalen en anekdotische gebeurtenissen in de bredere context van de geschiedenis van de hogeschool te plaatsen. Dit gaf een gemeenschappelijke bodem voor het creëren van levende metaforen (Grant & Oswick, 1996). Het associatieve proces profileerde verschillen tussen de betrokken 'bloedgroepen': de (interim)managers, docenten van verschillende disciplines en verschillende generaties.



De anekdotische verhalen werkten als mythen die de oorsprong en heldenverhalen van een cultuur reflecteren (Fry, 2018): ze vertellen welke waarden voor een groep docenten gemeenschappelijk zijn; waarin en hoe ze vertellen over de eigenheid ten opzichte van de andere groep (docenten/ managers).

### *3.2. logos: de exploratieve kracht van de verrijkende en kritische dialoog*

De verkennende vragen naar eigenheid, naar de historische en culturele achtergrond van de verschillende groepen, werden *in-depth* door middel van dialogen onderzocht. Er ontstond inzicht in de groepsidentiteit en wat hun waarden betekenen: de cohesie als een team; persoonlijke betrokkenheid bij studenten; humor en flexibiliteit. De gebruikte metaforen vertelden een verhaal: het team voelde zich als een 'veilige haven' voor elkaar. De metafoor van 'bruggen slaan' wees, ondanks verschillen binnen de (jongere en oudere generatie) groep van professionals, op de gedeelde interesse van creativiteit, spiritualiteit en educatieve flow, wat werd omschreven als 'een bloementuin'.

Het gesprek aan de hand van de metaforen gaf zicht op ambivalenties en emotionele ondertonen, 'het geheim van onze school'. Op het eerste gezicht leek deze metafoor uitdrukking te geven aan de cohesie binnen de docentengroep. Verdere verkenning van deze met creatief materiaal verbeelde metafoor onthulde gevoelens van wantrouwen jegens het management. Dit bleek vooral samen te hangen met een organisatorische verandering van een traditionele focus op educatieve waarden naar een instrumentele manier van het inrichten van het onderwijs. Die verandering werd niet alleen als een 'neutrale' nieuwe managementaanpak ervaren, maar als een culturele omslag. Een ontvreemding van de 'eigen' professie, resulterend in een kloof tussen professionals en management.

In dit deel kunnen we het belang van logos zien, van inzicht in de manier waarop we de wereld ordenen aan de hand van een eigen logica. In het openen van verhalen toonde zich de veelheid aan logoi: de mogelijkheid om voorbij (dia) een enkelvoudige logica te gaan.

### 3.3 Pathos: de kracht van (morele) geraaktheid en sensitiviteit voor onderstromen

De kloof tussen docenten en management onthulde een geladenheid in een follow-up sessie, waarin de deelnemers werden uitgenodigd 'de toekomst van de school' te visualiseren. Er werd beeldend materiaal (waterverf en grote vellen papier; een gemeenschappelijk beeld in subgroepen) aangeboden en een 'kader': namelijk de 'tuin' en het 'tuinieren' als metafoor om de eigenheid in termen van groepswaarden te verbeelden. De drie subgroepen (met vier tot zes deelnemers) gaven een titel aan het beeldend werkstuk en karakteriseerden dit in de dialoog als:

1. 'Een bloeiende bloementuin onder een middagzon met een tuinhuis',
2. 'Een wilde tuin met echte geplukte bloemen op de top van de geschilderde tuin'  
en
3. 'De eilandtuin'



De laatste schildering

had een bijzonder sterk effect op de deelnemers en confronteerde de groep met een beeld van een zelfvoorzienende gemeenschap. De bloeiende bloemen verwezen in een metaforische zin naar de sterke verbondenheid door gedeelde professionele waarden.

Tijdens de dialoog kantelde het perspectief van 'beslotenheid' naar 'afgeslotenheid' op een eiland in 'splendid isolation'.

De deconstructie van dit beeld onthulde het 'geheim van onze school': de sterke persoonlijke en professionele banden tussen de docenten reflecteerde afstand tot het management en tot de 'buitenwereld', gesymboliseerd door het water rond het eiland. De metaforiek van het beeld leidde tot problematiserende vragen die verder richting gaven aan het onderzoek:

"Werken we echt op een eiland? Wie maakt deel uit van 'onze' gemeenschap en wie is buitengesloten en behoort tot de 'buitenwereld'? Hoe zou het mogelijk zijn om de afstand tot 'de buitenwereld' te verkleinen?"

Uit deze verdiepende fase van de groepstraining blijkt de grote waarde van het samenspel van pathos, mythos en logos: de pathos van morele geraaktheid van het confronterende beeld van de 'eilandtuin' kreeg een onderzoekend vervolg in de dialoog over de betekenis van de gemaakte beelden en de kleine verhalen ('mythos') die het opriep. Zonder de onderzoekende kracht van 'logos' blijven schilderijen, verhalen en associaties een 'praatje bij een plaatje', op zijn best een rake illustratie bij het thema. Evenwel legt pathos een expressieve kracht in het schilderen die duiding vraagt in een dialogisch proces van betekenisgeving. Juist de wisselwerking liet inzicht ontstaan in de wijze waarop de beelden het teamverhaal vertelden, wat tot dan toe verhuld was in 'onderstromen' van organiseren. Zowel het proces als de inhoud van het verhaal bleken exemplarisch te zijn voor de polarisering tussen de groepen, respectievelijk tussen de educatieve en de managerial waarden als 'clash of cultures' (Huntington, 1993; Tjin A Djie & Zwaan, 2010).

#### *3.4. Ethos: welke waarden staan op het spel?!*

Door nabespreking van de geschilderde metaforen ontstond een focus op waarden (ethos) die verdiepende aandacht vroeg: wat betekent de ervaren frictie tussen de metaforisch

verbeelde educatieve waarden? Enerzijds een verbondenheid als groep maar anderzijds een kloof met andere docententeams en vooral met het management, die vanuit andere waarden opereren (Muijen, 2004b). De beproevende opgave de vinger achter deze taaie kern van het vraagstuk te krijgen, vroeg meer speelruimte en verbeeldingskracht.

De volgende trainingsdag stond in het teken van de vraag of en hoe het mogelijk zou zijn symbolische bruggen te slaan tussen de docententeams en de 'buitenwereld' (met name het management). Deze (2D en 3D) gecreëerde levende metaforen hielpen de professionals hun ethos als gemeenschap te ontwikkelen. De bespreking van de beelden leidde tot een verdere ontwikkeling van de onderzoeksvraag: "hoe kunnen we het beleidsvormende- en uitvoeringproces veranderen van een 'bureaucratisch obstakel' naar 'smeerolie', die voor ons gaat werken door het creëren van open communicatiekanalen met het management?"

In deze cruciale fase van het proces bleek hoe het dialogisch samenspel van intelligenties de betekenis van de historische wortels van de opleiding en de professionele waarden onthulde door middel van confrontatie (pathos), visualiseren van een gemeenschappelijke herkomst (mythos) en bewustwording (logos) van het belang van gedeelde waarden (ethos). De identiteit van de opleiding als geheel bleek in de ervaren frictie op het spel te staan. Dit ontlokte de vraag of en hoe deze constructief zou kunnen worden gemaakt in een 'waardenspel' (ethos), dat tegenwicht biedt aan een organisatorisch 'power play'. Dit ethische hart van de zaak gaf de interpretatiesleutel voor het taaie vraagstuk: de educatieve waarden als professionele gemeenschap circuleerden rond het belang van *Bildung* met culturele en spirituele lagen onder de 'te vermarkten' kennis van een instrumenteel ingerichte opleiding (Nussbaum, 2011).

Bewustwording van het taaie vraagt vrije ruimte van dialoog. Anders verdwijnt het in onderstromen, keert het gewicht van de zaak zich tot lethargie en een polariserend 'wij-zij-denken'. Pas wanneer die onderstroom tot bewustzijn komt, kan ze in een stroomversnelling

geraken. Dat gebeurde in samenspraak met wat andere groepen beweegt, door inzicht te krijgen in elkaanders drijfveren. Door de confrontatie van tegengestelde waarden 'uit te laten zien' (Biesta, 2015).

### *3.5 Het ontwikkelen van 'phronèsis' als professionele gemeenschap*

Het doel van het methodische samenspel van pathos, mythos, ethos en logos is het ontwikkelen van 'phronèsis' ofwel praktische wijsheid als professionele gemeenschap. De ontmanteling van de gepolariseerde verhoudingen en de kanteling van een 'de boze buitenwereld' buitensluitende teamspirit naar een open strijd voor het behoud van eigenaarschap als docententeam, impliceert een interessante wending in het organisatiekrachtenspel naar 'een waardenspel'. De psychologische laag van teamidentiteit ('sociale cohesie') en een op functionele en collectieve verantwoordelijkheden gebaseerde *loyaliteit* aan de organisatie (de efficiëncyslag in de herinrichting van curricula) schuurde met een dieper ervaren *trouw* aan educatieve waarden die op het spel staan in ethisch-politieke zin.

Het ADM-programma werd formeel afgesloten met een rapport aan het management, waarin het resultaat werd geschetst hoe de docententeams de thema's uit het programma zouden uitwerken en aan het management communiceren. De docententeams toonden daarmee eigenaarschap en lieten op eigen wijze het proces doorlopen. Dit leidde uiteindelijk tot een gemeenschappelijk boek over toegepaste ethiek voor studenten en docenten van de Hogeschool.

Er was een kanteling van perspectief (Ende, 2011) ontstaan door waardering van het historisch bewustzijn van de oudere generatie docenten, ruimte voor de culturele as van het vraagstuk en strijdbaarheid, in de zin van bereidheid tot politiek handelen (Arendt, 2009).

De professionele en vacante verantwoordelijkheden voor het verlies van educatieve waarden stonden in deze casus op het spel (Kroesen, 2008): ze knaagden aan de antieke wortel van

het woord vrijheid (scholè als vrije ruimte voor ontwikkeling, Kessels, 2014; Kessels, Boers & Mostert, 2002) en gaven richting aan het vraagstuk: koersbepaling door levenskunst.

Ondanks dat we de hier geschetste resultaten, de aangesproken praktische wijsheid als docententeam, als exemplarisch zien, in de zin van herstel van de persoonlijke verhoudingen en van de communicatie met het management, benadrukken we de beperking. Deze ADM interventie op het middenniveau van opleidingsteams in de context van een hogeschool, heeft een beperkte reikwijdte. Er is meer voor nodig de taaheid op macroniveau te adresseren: het in de haarvaten van organisatiesystemen doorsijpelende proces van polarisatie en bureaucratisering.

Toch was er ook een langere termijnresultaat bij te schrijven op het conto van de gemobiliseerde phronèsis binnen het docententeam. Als follow-up van de ADM-training werden verschillende werkgroepen gevormd en een actieplan voorgelegd aan het managementteam. Het feit dat de docententeams bereid waren opnieuw te communiceren en samen te werken met het management, bleek een eerste stap in een verzoeningsproces in de jaren erna (2006-2010). Het resulteerde in het inrichten van (deels inter-organisatiele) communities-of-practice, wat bedding gaf aan een bottom-up proces van professionalisering en samenwerking.

Op de lange termijn verliep het fragiele ontwikkelingsproces echter anders: in tegenstelling tot het nemen van eigenaarschap van de docententeams werd de top down aansturing door het management niet dienovereenkomstig gewijzigd. De economische druk vanuit de geliberaliseerde onderwijsmarkt werd in die periode opgevoerd in de samenleving als geheel, aangedreven door de Haagse politiek die koerste op een no-nonsense outputgestuurd onderwijsbeleid. Zo werd de kloof tussen het management en het professionele niveau in die periode dieper, waardoor de dunne laag van opgebouwd vertrouwen en de hoop op mogelijke verandering de kop in werd gedrukt. Ondanks dit feit bleven de professionele communities-of-practice samenwerken aan hun boek over Human Resource Management in

Ethisch Perspectief, dat werd gepresenteerd tijdens een conferentie (Nijhoff & Wesseling, 2010).

De exemplarische betekenis van de casus voor een zinvol proces van het versterken van onderling vertrouwen en het bouwen van bruggen tussen studenten, professionals en management, blijft onverlet: het creëren van een morele leergemeenschap als antwoord op het fragmenterende neoliberale krachten spel in de organisatiecontext van een hogeschool.

#### *4 Discussie*

We hebben het potentieel van ADM beschreven bij een professionele gemeenschap van een hogeschool. Verschillende conflicterende waardensystemen waren aanwezig, gescheiden door generatie of professionele rollen. Ondanks de beperkte schaal (het team en de interacties met haar omgeving) leverde het ADM-programma exemplaren op met mogelijk verstrekkende gevolgen (Flyvbjerg et.al. 2012): erkenning van een waardenrationaliteit en menselijke ontmoeting.

We zijn ons bewust dat we ADM slechts beperkt hebben getoetst. Dit komt omdat elke groep, elke context een specifieke invulling van ADM vraagt. Zodoende is er geen standaardrecept dat herhaald kan worden. Toch blijken er werkzame ingrediënten te zijn die cyclisch terugkeren:

1. Ethos: De narratieve focus op ethische vragen. Het morele kompas wordt gevormd aan de hand van persoonlijke en groepsverhalen over het goede leven. Een open sfeer en vertrouwen zijn cruciaal in het gezamenlijk zoeken van kwaliteiten van samenwerking en zingeving.
2. Mythos: De evocatieve kracht van kunst en verbeelding. Artistieke uitingen geven extra aanwijzingen, suggereren meer dan waar mensen zich bewust van zijn. Door het gesprek te voeren aan de hand van kunstuitingen ontstaat een platform waarop taciete kennis van professionals constructief kan worden in een dialoog. Als begeleider is het cruciaal om alert te zijn op ambivalente uitingen, verborgen plots en verzwegen verhalen.

3. Dia-logos: ‘doorheen’, doormiddel van verwoording en verbeelding het ontwikkelen van gedeelde verhalen. We kunnen stilstaan bij onderliggende waarden die terugkerende conflicten voeden. Het beluisteren van (kleine) levensverhalen, die zich in de context van de organisatie hebben afgespeeld, helpt een gedeelde geschiedenis te reconstrueren. Verandervraagstukken die de waardenrationaliteit van organiseren betreffen vragen een ont-dekkende dialoog met een levenskunstig potentieel door het appèl tot eigenaarschap vanuit zorg voor het zelf en voor de gemeenschap.
4. Pathos: open naar zichzelf en de ander, opdat het fragiele geraakt-zijn opgemerkt en tot expressie gebracht kan worden. Geleidelijk aan, maar in onze ervaring ook verbazingwekkend snel, bouwt ADM aan vertrouwdheid met elkaar. De wil om te delen in elkaars leven, *interesse*, staat onder druk bij een eenzijdige doelrationaliteit van ‘de systeemwereld’. Toch ligt in die levenswil het begin van heling van een gemeenschap. Waar vervreemding toeslaat, is elkaar ontmoeten het medicijn. Filosofen als Levinas and Buber stellen dat mensen heel fundamenteel relationeel *zijn*: “in den beginne is de relatie” , Buber (2003, p.24).
5. Methodos: ADM boort praktische wijsheid aan in teams en gemeenschappen door middel van methodologische principes uit gerespecteerde tradities: participatory action research, narratieve onderzoeksbenaderingen, artistic inquiry en filosofische counselingmethoden. De nadruk op het samenspel tussen de vijf ‘intelligenties’ vraagt een rijke benadering van wie we zijn, een diepe participatie van onderzoeker met deelnemers. ADM kan niet van buitenaf worden ontworpen, waarbij voor anderen is gedacht. Het is een arrangement waarmee taciete kennis van betrokkenen samensmelt tot praktische wijsheid. ADM legt onderliggende vraagstukken bloot door een focus op congruentie van intenties, handelen, afspraken en structuren.

Door de aandacht voor pathos en ethos zou ADM begrepen kunnen worden als een psychologische interventie met ‘persoonlijke groei’, ‘team spirit’, of ‘flow’ als doel. Deze zijn evenwel hooguit afgeleiden. Doel is het creëren van tussenruimtes, van waaruit actuele



overgangssituaties worden beleefd en bereflecteerd, ten behoeve van diep leren en collectieve processen van herstel en heling. Praktische wijsheid ontwikkelen gaat niet alleen over leren. Voortbouwend op Griekse en Romeinse wijsheid van het goede samen-leven betreft het ook het belang van het kunnen omgaan met culturele diversiteit. Verschillen leiden veelal tot een reflex van angst of veroordeling. Interculturele levenskunst roept op tot opmerkzaamheid, erkenning en oprechtheid, tot openheid en het oefenen in vaardig elkaars opvattingen bevragen met precisie in redenties, met gevoeligheid op details en nieuwsgierig naar verschil. ADM biedt een speelveld voor de waardering voor de (vreemde) ander en het verstevigen van culturele en ambachtelijke diversiteit in organiseren.

### *Referenties*

- Arendt, H. (2009). *De menselijke conditie*. Amsterdam: Boom.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Beer, S. (1979). *The heart of enterprise* (Vol. 2). Chichester: Wiley.
- Berk, T. van den (2003). *Mystagogie. Inwijding in het symbolisch bewustzijn*. Zoetermeer: Meinema.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Bouwman, R. & Brohm, R. (2016). Phronetic judgement, an essential competence for a project manager in a complex project environment!, *Int. J. Business and Globalisation*, Vol. 17, No. 4, pp. 582–596.

- Brohm, R. & Muijen, H. (2010). Leven in organisaties: een kunst! (3 parts). *Filosofie* 20 (1) 45-50; (2) 50-55; (3), 49-54.
- Buber, M. (1997). *Ich und Du*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Bridges, W. & Bridges, S (2011). *Managing Transitions: Making the Most of Change*. Cambridge: Da Capo Press.
- Cassirer, E (2010). *Philosophie der Symbolischen Formen*. Hamburg: Meiner.
- Conklin, (2005). *Dialogue Mapping: Building Shared Understanding of Wicked Problems*. NY: Wiley.
- Couwenberg, W. (2017). “Kort begrip van de moderniteit als nieuw beschavingstype (II). Grondslagen moderniteit.” *Civis Mundi*, nr.52; 2017-11-09.
- Dohmen, J. (2009). *Tegen de onverschilligheid: pleidooi voor een moderne levenskunst*. Amsterdam: Ambo| Anthos.
- DuGay, P. (2000). *In Praise of Bureaucracy: Weber - Organization - Ethics*. London: Sage.
- Eikeland, O. (2006). Phronesis, Aristotle, and action research, *International Journal of Action Research*, Vol. 2, No. 1, p.5.
- Ende, E. van den (2011). *Waarden aan het werk. Over kantelmomenten en normatieve complexiteit in het werk van professionals*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Flyvbjerg, B., Landman, T. & Schram, S. (2012). *Real Social Science: Applied Phronesis*, Cambridge UK.: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject: Lectures at the Collège de France 1981—1982* (Vol. 6). Basingstoke: Macmillan Publishers.
- Fry, S. (2018). *Mythos*. Amsterdam: Thomas Rap.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Grant, D. & Osrick, C. (eds.) (1996). *Metaphor and Organizations*. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage Publications.

- Halsema, F. (2018). *Macht en verbeelding*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Homan, T. (2013). 'Het et-cetera principe'. *Een nieuw perspectief op organisatieverandering*. Amsterdam: Boom Uitgevers Academic Service.
- Kampen, J. (2011). *Verwaarloosde organisaties: introductie van een nieuw concept voor organisatieprofessionals*. Deventer: Kluwer.
- Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2002). *Vrije ruimte. Filosoferen in organisaties. Klassieke scholing voor de hedendaagse praktijk*. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J. (2014). *Scholing van de geest: wat ik leerde van Socrates*. Amsterdam: Boom.
- Kroesen, J. O. (2008). *Leven in organisaties: ethiek, communicatie, inspiratie*. Vught: Skandalon.
- Knowles, G. & Cole, A. L. (ed., 2008) *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Laloux, F. (2014). *Reinventing Organizations*. Brussel: Nelson Parker.
- Langer, S (1979). *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*. London/Cambridge: Harvard University Press.
- Moerkerken, S. (2015). *Hoe ik Verander: Anders interveniëren in organisaties en maatschappelijke vraagstukken*. Alphen aan de Rijn: Vakmedianet BV.
- McNiff, Sh. (1981). *The arts and psychotherapy*. Springfield; (1998) *Art-based Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mintzberg, H. (1989). The structuring of organizations. In *Readings in Strategic Management* (pp. 322-352). London: Palgrave.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Thousand Oaks/ London/ New Delhi: Sage Publications.
- Morgan, G. (1993). *Imaginatie. De kunst van creatief management*. Schiedam: Scriptum Management.

- Mook, B. (2003). Phenomenological Play Therapy. In Schaefer C.E. *Foundations of Play Therapy* (p.260-280). Hoboken: Wiley.
- Muijen, A.S.C.A. (2001). *Metafoor tussen Magie en Methode*. Kampen: Kok Agora.
- Muijen, A.S.C.A., Appel, G. & Cock Buning, T. (2004a) *Hoe word je wijzer als je ruim denkt?* Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Muijen, A.S.C.A. (2004b). Corporate Social Responsibility starts at College. *Journal of Business Ethics*. Vol.53, Nos I & 2, 253-246.
- Muijen, A.S.C.A. (2009, 2011). Het innerlijk kompas. *Supervisie en Coaching*, 26, 2-2009, 65-88; Levenskunst als basis voor begeleiding. *Supervisie en Coaching*, 28, 3-2011, 103-121.
- Muijen, A.S.C.A., (2010). *Mens, ken je zelf!* [game] Weesp: Thymia.
- Muijen, A.S.C.A., (2012). *Wat is de kwestie? Wat is de questie!* [game] Weesp: Thymia.
- Muijen, A.S.C.A. en Marissing, L. (2011). *Iets maken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Muijen, A.S.C.A. & Brohm, R. (2017). Art dialogue methods: phronèsis and its potential for restoring an embodied moral authority in local communities. *British Journal of Guidance & Counselling*, DOI: 10.1080/03069885.2017.1413170.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. (vert. Rogier van Kappel). Amsterdam: Ambo/ Anthos.
- Padgett, B. (2007). *Marx and alienation in contemporary society*. Bloomsbury Academic.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, K. (1957). *The great transformation: The political and economic origin of our time*. Beacon Press.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Du Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et Recept*. Paris: Du Seuil.
- Schön, D. (1999). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot/ Brookfield/ Singapore/ Sydney: Ashgate Arena.

Tjin A Djie, K. & Zwaan, I. (2010). *Managen van diversiteit op de werkvloer*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken*. Deventer: Kluwer.

Vosman, F. J., & Baart, A. J. (2008). *Aannemelijke zorg. Over het uitzieden en verdringen van praktische wijsheid in de gezondheidszorg*. Den Haag: Lemma

Wierdsma, A. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Noordhoff uitgevers.

Winnicott, D. (2005). *Playing and Reality*. Abdington: Routledge.