



Zo gezegd, zo gedaan

Trainen in integriteit

Hans Bolten en Kristof Van Rossem*

Inleiding

Veel organisaties hebben integriteit of ethiek hoog op de agenda staan. In het huidige tijdperk van 'democratisering van het moreel gezag' betekent dit, dat zij moeten werken aan een 'cultuur van onderlinge verantwoording'. Daarvoor is vereist dat leden van organisaties zich bekwamen in het gezamenlijk voeren van gesprekken over morele kwesties.¹ Het aantal trainingen op dit gebied is derhalve fors toegenomen.

Gek genoeg wordt juist over de beroepsethiek van degenen die zulke trainingen geven (we spreken in het vervolg van 'integriteitstrainers') slechts af en toe gepubliceerd.² Een gesprek hierover onder professionals is eveneens uitzonderlijk. Daarmee hebben we het onderwerp van dit artikel aangeroerd. Wat mag er van een integriteitstrainer worden verwacht en wat niet? Heeft hij een specifieke beroepsethiek, en zo ja, wat is die dan? Wanneer is een trainer in ethiek geloofwaardig?

Onze stelling in deze bijdrage is kort gezegd dat een trainer slechts op een geloofwaardige manier integriteit bij anderen kan bevorderen als hij zelf ook integer is en handelt. Onder 'integriteit' ('integritas' in het Latijn) verstaan we 'heel' zijn, zijn wie je bent, consistent en coherent zijn. Voor ons is een goede integriteitstrainer vooral iemand die doet wat hij zegt en zegt wat hij doet. Zijn woorden zijn congruent met zijn daden.

We staan eerst kort stil bij enkele zaken uit de trainerspraktijk die niet congruent zijn. Vervol-

gens concentreren we ons op hoe congruentie er in de praktijk uit kan zien. We beschrijven de pedagogische aanpak die een integere trainer volgens ons nodig heeft en belichten enkele morele aspecten van het trainen. Wat wij verder zullen zeggen over de praktijk van integriteitstrainingen is niet gestoeld op enig wetenschappelijk onderzoek, maar een weergave van wat wij gedurende vele jaren van opleiden en trainen in de praktijk hebben waargenomen. We gaan ervanuit dat de lezer tijdens het lezen zelf een moreel oordeel vormt over de hem bekende praktijk of over onze bijdrage, die is bedoeld als een aanzet tot een reflectie over de beroepsethiek van de integriteitstrainer. We hopen derhalve op aanvulling en commentaar.³

Practice what you preach

Zoals gezegd, het wemelt van de opleidingen in beroepsethiek en morele oordeelsvorming. Veel heil wordt verwacht van oefeningen in moreel beraad, dilemmatrainingen en integriteitdagen op de hei. Deze verwachting is terecht, op voorwaarde dat zulke trainingen *zelf* op een integere en moreel verantwoorde wijze worden uitgevoerd. In de praktijk is dit echter niet altijd het geval. We stippen twee zaken aan.

Bij veel integriteitstrainingen, met name die bij de overheid, zijn doelstellingen geformuleerd die hoog gegrepen zijn. Vaak zijn het verwoordingen van waar men met de organisatie als geheel heen

* Hans BOLTEN studeerde filosofie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij werkt als zelfstandig filosofisch trainer vanuit Bolten Training en Advies. Email: hansbolten@wxs.nl

* Kristof VAN ROSSEM studeerde godsdienstwetenschappen en filosofie in Leuven (KU Leuven), Amsterdam (UvA) en Uppsala (UU). Hij is opgeleid in het begeleiden van taakgerichte groepen en in het begeleiden van socratische gesprekken. Email: Kristof.VanRossem@hiw.kuleuven.ac.be



wil in plaats van beschrijvingen van wat er daadwerkelijk in een training gebeurt. Zo komen we bijvoorbeeld doelstellingen tegen als: 'deelnemers zijn in staat tot het voeren van moreel beraad' of 'deelnemers zijn in staat deel te nemen aan een morele leergemeenschap'. Nemen we deze laatste als voorbeeld. Met zo een doelstelling is niets mis, integendeel, maar zij stelt wel hoge eisen aan de trainer. Hij zal naast de noodzakelijke vakinhoudelijke, filosofische competentie en groepsdynamische inzichten en vaardigheden, over 'reflexieve competentie' moeten beschikken.⁴ Hij zal zich immers in een trainingssituatie moeten afvragen wat dat voor hem betekent: 'deelnemen aan een morele leergemeenschap'. En hij zal in zijn gedrag moeten *laten zien* wat het is. Dat stelt de deelnemers aan de training in staat om te zien wat ermee wordt bedoeld, en het legt hun de mogelijkheid voor om aan die morele leergemeenschap de facto deel te nemen.⁵

Een trainer die meent wat hij zegt als hij een 'morele leergemeenschap' wil bevorderen, moet veel uit handen geven. Hij is immers niet geloofwaardig als hij automatisch zelf beslist hoelang pauzes mogen duren, welke casussen van deelnemers wel of niet besproken zullen worden, wanneer het gepast is om naar een volgend programmaonderdeel over te gaan enzovoort. Het past hem niet om deelnemers te betuttelen, als waren zij moreel incompetent, en al helemaal niet om hun bijdragen te diskwalificeren als onzinnig of niet ter zake doende. En het is nog maar de vraag of het gepast is dat hij voorin een leslokaal staat, met de overheadprojector als toevluchtsoord, terwijl de deelnemers zitten en wachten op een beurt. Een trainer die dat allemaal wél doet, leert de deelnemers vast en zeker iets, maar hij leert ze niet wat het is om aan een morele leergemeenschap deel te nemen. Hij laat immers niet zien dat hij geïnteresseerd in participatie. Hij houdt de touwtjes liever in handen en wil slechts een 'leergemeenschap' op zijn voorwaarden.

In de praktijk gebeurt dat regelmatig. Het is dan ook niet verwonderlijk dat cursisten er naderhand op hun werk niet goed in slagen om kleine morele leergemeenschappen in het leven te roepen. Hoe

hard men het ook probeert, telkens blijken integriteitgroepjes op de werkvloer na korte of langere tijd een zachte dood te sterven om redenen als: 'er werd steeds minder ingebracht', 'het leverde niets op', 'de medewerkers hadden er geen belangstelling voor', 'er was niet genoeg openheid'. De reden hiervoor is dat aan de basisvoorwaarde voor zo een gemeenschap tijdens trainingen nauwelijks aandacht werd besteed.⁶

Een tweede opmerkelijk punt, naast de vaak niet waargemaakte doelstellingen, is het werken met modellen of 'stappenplannen' om tot een beargumenteerd moreel oordeel te komen.⁷ Het doel is dan meestal zoiets als: 'bevorderen van ethische reflectie' of 'oefenen in morele oordeelsvorming'. In het algemeen geldt voor zulke modellen dat het géén reconstructies zijn van hoe individuen in de werkelijkheid morele beslissingen nemen.⁸ En daar zijn ze ook helemaal niet voor gemaakt. Modellen zijn eerder distillaten gefabriceerd in een laboratorium voor ethisch denken dan een weergave van hoe mensen in de alledaagse werkelijkheid redeneren over de kwaliteit van hun handelingen. Met een model wordt een moreel vraagstuk geabstraheerd van de sociale inbedding (waar immers geen model aanwezig is) en vervolgens gedepersonaliseerd. De reflectie wordt er versmald tot het tegen elkaar afwegen van argumenten die geïsoleerd van elkaar en van hun achtergrond op waarde kunnen worden geschat.

In een training wordt zo'n model vaak geïntroduceerd als een instrument of een 'hulpmiddel' ter bevordering van reflectie over morele kwesties. Dit hulpmiddel wordt echter snel een houvast (zoniet een verslaving of fixatie). De introductie ervan gaat in dat geval vaak gepaard met de belofte van pragmatische relevantie: deelnemers zouden dankzij het model de innerlijke strijd eigen aan morele keuzes beter kunnen bezegelen. Deze belofte is vals. Het is meer een naamkaartje voor de ethische laboratorium-deskundigheid van de trainer dan een uiting van een oprechte pedagogische bekommernis om het reflectieproces van de deelnemers. Een trainer die meent wat hij zegt als hij zijn deelnemers 'wil laten reflecteren over morele keuzes',



ontneemt hun niet de reflectie over de adequaatheid of relevantie van een moreel stappenplan en zal proberen hun zelfvertrouwen in hun eigen redelijkheid te versterken. Niet door het houvast van een beslismodel te bieden en hen te verzekeren van de relevantie ervan, maar door op een zelfstandige en verantwoorde manier met een model om te gaan. Als dat niet gebeurt, is het opnieuw niet verwonderlijk dat na afloop van een training nauwelijks iemand ooit nog zo een stappenplan gebruikt.

In het algemeen is het zo dat mensen zich na een cursus vooral de opleider herinneren. Het geleerde (kennis, vaardigheid of houding) zit in de herinnering vooral vast aan de persoon van de opleider. En dit is sterker naarmate hetgeen in de training centraal stond, in de trainingssituatie zélf een rol speelde. Zo zal een communicatie-trainer met schamele communicatieve vaardigheden het lastig hebben om zijn boodschap over te brengen. Hij lijkt immers niet te weten waar hij het over heeft.⁹ Hetzelfde geldt voor een integriteitstrainer. Vraag iemand na afloop van een integriteitstraining wat hij ervan vond en de kans is groot dat hij begint te vertellen over de opleider in kwestie.

De wijze waarop de integriteitstrainer zijn 'boodschap' voorleeft (of niet) is in hoge mate bepalend voor wat deelnemers van een training meenemen. Zijn attitude blijft langer in het geheugen hangen dan zijn gebruikte methode of zijn trainingsproduct. Een trainer is ongeloofwaardig wanneer hij zijn cursisten voorhoudt dat een respectvolle omgang met klanten belangrijk is, maar tegelijkertijd diezelfde cursisten respectloos behandelt. Hoe mooi of indrukwekkend zijn 'product' ook is, cursisten merken het meteen als het luchtkastelen zijn in de geest, waar de trainer in een hok naast woont. 'Practice what you preach' of doe er het zwijgen toe! De integriteitstrainer moet proberen congruent te zijn – in woord en daad laten zien dat hij weet waar hij het over heeft. Hij dient een manifestatie te zijn van de waarden die hij zegt van belang te vinden. Op die manier kunnen cursisten *zien* wat het eigenlijk is dat hij vertelt. Dan is er een kans dat cursisten na een

training zeggen: 'ja, ik weet wat ik nu moet doen. Ik heb het jou namelijk twee dagen lang zien doen'.

Een integriteitstrainer zal kortom moreel positie moeten kiezen, niet in de morele kwesties en casussen die door de cursisten worden besproken, maar in zijn gedrag en interventies naar de cursisten toe. Omdat hij daarmee, in het hier en nu, laat zien wat mensen hem werkelijk waard zijn. Je kunt geen integriteit trainen zonder daar zelf integer in te *zijn*.

De eis van congruentie die hier aan een integriteitstrainer wordt gesteld is geen eenvoudige. Zij vergt namelijk niet alleen dat hij zich bewust is van zijn eigen interventies, maar ook dat hij daar een moreel oordeel over heeft. Om die reden moeten hem de morele waarden die hij in een trainingssituatie van belang vindt, helder voor de geest staan. Alleen dan kan hij in zijn doen en laten bewust blijf geven van zijn morele overtuiging, en alleen dan kan hij bewust congruent optreden. Een deel van de beroepsethiek van de integriteitstrainer is dus eenvoudig te formuleren: toon in je gedrag welke morele opvatting je hebt over wat er in een training gebeurt.

Een praktijkvoorbeeld

Om verder in deze bijdrage onze pedagogische aanpak duidelijker te belichten krijgen, en om er later in meer detail de ethische dimensie van te kunnen bekijken, geven we een wat langere beschrijving van een praktijkvoorbeeld.

Enige tijd geleden gaf een van ons een training 'Managen van integriteit'. De duur was drie dagen (een avond en een dag). De elf deelnemers, allen leidinggevenden, werkten bij dezelfde overheidsorganisatie en waren verplicht om de training te volgen. Sommigen kenden elkaar, de meesten zagen elkaar voor het eerst. Het doel van het programma was de deelnemers te laten nadenken over hun rol als leidinggevende op het gebied van ambtelijke integriteit. Voorafgaand aan de training hadden de deelnemers een overzicht van het programma ontvangen, waarin per dagdeel de diverse onderdelen stonden aangegeven.



Meteen aan het begin van de training kregen de deelnemers van de trainer drie vragen:

Wie ben je? Welke rol speelt integriteit in jouw werk als leidinggevende? Waar moet deze training niet over gaan?

Vervolgens werd aan de deelnemers gevraagd om een gesprekspartner te zoeken en met elkaar over deze vragen van gedachten te wisselen. Een goed kwartier later hadden ze, toen de groep weer bij elkaar was, de gelegenheid om hun gesprekspartner aan de hand van deze drie vragen voor te stellen. Nadien ontspon zich vanzelf een gesprek – over integriteitkwesities op het werk, over hoe medewerkers wel of niet open stonden voor het onderwerp ‘integriteit’, over wat er op de training aan de orde moest komen, over de zin en onzin van integriteittrainingen enzovoort. Een fragment uit dat gesprek ging als volgt.

Els: Ik vind integriteit een belangrijk onderwerp. Ik heb er de hele dag mee te maken, ik loop er elk moment tegenaan. Toen ik hoorde dat deze training er was, heb ik mij vlug ingeschreven. Ik hoop er ook zo snel mogelijk de vruchten van te kunnen plukken.

Trainer: Mooi. Heb je ook al een idee van wat voor vruchten je hoopt te plukken?

Els: Ja, ik hoop dat ik wat ideeën opdoe over hoe ik meer openheid in mijn team kan krijgen.

Trainer: Ok. Hoe zitten anderen erin? Wie wil er iets over zeggen?

Nadine: Ja, ik zit hier een beetje anders. Ik vind het een heel belangrijk onderwerp, integriteit, en ik snijd het ook vaak aan bij mijn medewerkers. Maar als deze training niet verplicht was, dan had ik hier niet gezeten. Ik vind het wel goed dat deze training er is, maar als ik mij vrijwillig had mogen inschrijven, dan was het er in de drukte van alledag niet van gekomen. Dan was ik hier niet geweest.

Trainer: Maar je bent hier nu wel.

Nadine: Ja, omdat het moet en omdat ik het belangrijk vind. Nu ik er eenmaal ben, hoop ik wel dat het me wat oplevert.

Trainer: Wat hoop je dan dat het je oplevert?

Nadine: Dat ik wat meer instrumenten heb om het met medewerkers bespreekbaar te maken zon-

der dat ze meteen uitroepen: ‘Daar gaan we weer!’. Zij vinden het vaak maar onzin.

Trainer: Goed. Wie wil er ook iets over zeggen?

Roel: Tja..., ik heb geen zin om een beetje mooi weer te gaan zitten spelen. Ik vind het zonde van mijn tijd dat ik hier zit. Ik heb werk genoeg te doen op kantoor. Het is een enorme flauwekul dat we hier allemaal verplicht heen moeten. Waarom moet dat zondig aan iedereen opgelegd worden? Laat gewoon de mensen die graag willen naar zo een cursus gaan! Maar ja, de directie wil natuurlijk scoren naar de politiek toe: ‘Moet je eens kijken wat wij allemaal aan integriteit doen’. Ik vind het zonde van de tijd en het geld. Moet je eens nagaan wat dat allemaal kost. Dat kunnen ze beter besteden om de onderbezetting op bepaalde kantoren op te lossen!

Trainer: Goed. Jij vindt het zonde van je tijd om hier te zitten.

Roel: Ja.

Trainer: Waarom nu precies? Is het omdat je je tijd wel beter kunt besteden, of omdat je het onzin vindt om het anderhalve dag over integriteit te hebben?

Roel: Ja, het is alles bij elkaar. Ik zie niet waarom je je zo druk zou maken over integriteit. Alles gaat toch goed? Bij mij in het team gebeurt niks bijzonders hoor. Die weten echt wel wat mag en wat niet mag. En ik weet dat zelf ook wel. Dan is het juist des te gekker dat ze het voor iedereen verplichten. Waar is dat nou goed voor?

Trainer: Waarom stel je die vraag: ‘Waar is dat goed voor?’. Volgens jou is het toch nergens goed voor?

Roel: Ja, dat klopt, het is gewoon nergens goed voor. Behalve voor de hoge dames en heren die een wit voetje willen halen bij de politiek.

Trainer: Wat betekent dat nu, Roel?

Roel: ?... Hoe bedoel je?

Trainer: Nou, volgens jou is het nergens goed voor om hier te zitten, toch?

Roel: Ja, dat heb ik al gezegd!

Trainer: Maar je zit hier nu wel.

Roel: Ja, omdat dat moet.

Trainer: Je zit hier omdat het moet...



Roel: ...Ja, daar komt het wel op neer, ja

Trainer: Heb je een vraag waar jij graag een antwoord op zou hebben, in het kader van jouw werk? Is er iets waarvan je hoopt dat je er morgen een stukje verder mee bent?

Roel: Nee..., ik zie wel. Ik zit de rit wel uit, hoor. Maak je over mij maar geen zorgen. Ik heb al zoveel van die flauwekultrainingen moeten volgen. Het waait vanzelf wel over en dan kan ik weer aan het werk.

Trainer: Oké...

Els: Ik vind dat heel gek, Roel, wat jij zegt. Als jij het allemaal zo'n onzin vindt, waarom zit je hier dan?

Roel: Dat heb ik net gezegd. Omdat het moet! Jullie hebben toch ook zo'n brief gehad van de directie, met die zogenaamde 'uitnodiging' om op de training te verschijnen? Daar had je toch helemaal geen keuze in?

Els: Nou, als ik het net zo'n flauwekul vond als jij, dan had ik hier echt niet gezeten hoor.

Trainer: Nee?

Els: Dan had ik me wel afgemeld, gezegd dat ik ziek was, of dringende werkzaamheden had of wat dan ook.

Trainer: Wat wil je daarmee zeggen?

Els: Dat Roel zich gewoon had moeten afmelden.

Trainer: Kijk aan! Waarom had hij dat moeten doen?

Els: Hij had gewoon zijn eigen verantwoordelijkheid moeten nemen en zich niet verschuilen achter: 'Het moet van de leiding en dus doe ik het maar'. Ik vraag me zelfs af of dat wel integer is, iets doen omdat het moet van hogerhand.

Nadine: Dat vind ik echt niet kunnen! Dat kun je niet maken, om je zomaar af te melden, omdat een training jou niet aanstaat. Er is door de leiding besloten om deze training voor alle leidinggevendenden in de hele organisatie verplicht te stellen. Daar is veel geld voor uitgetrokken. Misschien ben je het daar niet mee eens, maar je kunt daar niet zomaar zelf even beslissen om dan maar niet te gaan. Dat vind ik niet integer!

Els: Hoezo?! Ik kan toch mijn eigen verantwoordelijkheid wel nemen? Als ik een cursus of

training onzin vind, dan vind ik dat echt niet zomaar. Ik vind deze training bijvoorbeeld heel zinnig. Maar als ik dat niet vind, dan ga ik niet. Daar is niks mis mee.

Trainer: Nadine, wat zeg jij nu over Roel? Dat het integer is dat hij hier zit?

Nadine: ... Eh...ja!

Trainer: Waarom vind je dat? Omdat Roel doet wat zijn baas van hem vraagt?

Nadine: Ja, eigenlijk wel.

Trainer: Nou, Roel, je hoort het. Je bent integer volgens Nadine.

Roel: ...Dat vind ik onzin.

Trainer: Hoezo?

Roel: Dat heeft niks met integriteit te maken, dat ik hier zit. Integriteit is gewoon doen wat je moet doen. Punt uit!

Els: Jezus, wat een flauwekul. Trouwens, jouw baas vindt toch dat je dit moet doen? Ik bedoel: naar deze cursus toe? En jij doet dat, want je zit op deze cursus. Dan ben je volgens jou toch integer?

Roel: Ja, dat bedoel ik natuurlijk niet.

Trainer: Kun je zeggen wat je wel bedoelt?

Roel: ...(stilte)

Trainer: Oké, laten we het zo doen. Neem even vijf minuten bedenktijd. Denk eens na over de dingen waarover we het hebben gehad. Ik geef je straks een half flip-over vel en een stift. Denk eens na over de vraag waarop jij morgenmiddag graag een antwoord wilt hebben. Als je geen vraag hebt, ook prima, dan laat je het vel gewoon leeg. Zet er wel even je naam op. Straks hangen we de vragen op en dan zien we wel waar het over moet gaan.

Tien minuten later hangen er elf vragen aan de wand. Die van de gespreksdeelnemers van zojuist zijn: *Roel:* Wat is integriteit?; *Nadine:* Wat kan ik doen om mijn medewerkers te motiveren tot het praten over integriteit?; *Els:* Hoe krijg ik mijn medewerkers zover dat ze zeggen wat ze echt vinden?

Additieve en integratieve pedagogiek

In de casus hierboven geeft de trainer niet al te veel antwoorden, neemt geen of weinig stelling, spreekt zich niet uit over de opvattingen van de



deelnemers en trekt sceptische of onwillige deelnemers niet over de streep. Al wat hij lijkt te doen is vragen stellen. Dit is een uiting van een heel bepaalde pedagogische benadering, die we hieronder de *integratieve* of *socratische* noemen. Zij onderscheidt zich van de zogenaamde additieve benadering, die in ons onderwijssysteem lange tijd de dominante is geweest. Wie ‘additief’ lesgeeft of cursus begeleidt, ziet het als de taak van de trainer of opleider om kennis over te dragen op de cursist, die nog niet over de betreffende kennis beschikt. Op dezelfde manier kunnen, zo is het idee, ook vaardigheden en attitudes worden aangeleerd. Men gaat er dan van uit dat aanleren bestaat uit een transfer van kennis van de wetende naar de niet wetende. Onderwijzen en opleiden is derhalve een toevoegen van kennis aan al bestaande kennis. De hoeveelheid kennis wordt, als het goed gaat, eenvoudigweg vergroot in het leerproces.

Een trainer die de training integratief benadert, gaat ervanuit dat de cursist al in het bezit is van een hoeveelheid kennis.¹⁰ Het leerproces bestaat er dan in dat ‘nieuwe’ kennis met de reeds aanwezige kennis wordt geïntegreerd of er voor in de plaats komt. Dit gebeurt niet door het toevoegen van nieuwe kennisinhouden, maar door het verdiepen en verbreden van de bestaande inzichten. Leren is hier voor de leerling dus in eerste instantie het onder de loep nemen van de kennis die hij al heeft of meent te hebben. Met als mogelijk gevolg dat reeds aanwezige opvattingen misschien moeten worden veranderd of vervangen. Om dit onderzoek mogelijk te maken, probeert de opleider de vragen van de deelnemers op het spoor te komen. Een vraag is immers niets anders dan een uiting van een gevoelde tekortkoming in de eigen kennis. Zij markeert het besef van het niet toereikend zijn van bestaande opvattingen. Om dit besef aan te scherpen, stelt de opleider zich terughoudend op in het geven van antwoorden. Door zijn opvattingen voor zich te houden, maakt hij het de deelnemers mogelijk om na te denken over hun eigen opvattingen.

Dit integratief leren geschiedt in dia-loog.¹¹ Het is in en door het gesprek dat de bestaande

opvattingen worden onderzocht op hun waarheidswaarde. De deelnemers zoeken zelf naar begrip van wat er wordt beweerd en indien mogelijk ook naar een consensus over de waarde en de waarheid van die beweringen. Dit heeft belangrijke voordelen. De deelnemers hebben de kans om hun gedachten zelf te formuleren. Dit geldt ook voor hun gedachten over het gesprek of de training zelf, zoals in het gesprek van hierboven. De deelnemers hebben alle gelegenheid om het gesprek te onderbreken als het niet begrijpelijk is, als het te snel gaat of te langzaam of gewoonweg niet over het juiste onderwerp. In gesprek met elkaar en met de opleider oefenen de deelnemers ondertussen allerlei vaardigheden (argumenteren, actief luisteren, interventies doseren enzovoort.). Het is een actief leren.¹²

Integratief trainen heeft dus grote consequenties. De deelnemers nemen actief de verantwoordelijkheid voor de vorm en de richting van het gesprek. Dit betekent dat ze zich ook voortdurend vragen moeten stellen over de richting van hun eigen leerproces én over de inhoud van het gesprek! Met zijn vragen legt de trainer immers de deelnemers de taak op om na te denken over welke inhoud dat leerproces volgens hen moet hebben. Dit vergt niets minder dan dat zij over zichzelf nadenken op het moment van het leren zelf. Daarom is integratief trainen ook ervaringsleren.¹³

Moreel verantwoord trainen

Een integratieve of socratische trainingsstijl heeft dus beduidend andere leereffecten dan een additieve. Ze is pedagogisch te verkiezen als een trainer bijvoorbeeld ‘zelfstandig moreel oordelen’ wil bevorderen bij zijn deelnemers. Als hij additief werkt, doet hij immers het tegendeel van wat hij beweert te doen en dit gebrek aan congruentie zal hem parten spelen. Maar is deze pedagogische aanpak ook moreel verantwoord?

Hierna beschrijven we drie morele waarden die de integratieve trainingsstijl impliceert en realiseert, te weten de menselijke waardigheid, respect voor diversiteit en het zoeken van verbinding in de



diversiteit. Het gaat hier om basiswaarden die doorgaans ten grondslag liggen aan doelstellingen van trainingen in integriteit. In de tekst zijn drie praktijkverhalen opgenomen, waarbij wij het aan de lezer overlaten om zich een (moreel) oordeel te vormen over de (non-)interventies van betreffende trainer.

Menselijke waardigheid: aandacht voor het individu – Een belangrijk moreel principe van de moderne westerse cultuur is respect voor individuele autonomie.¹⁴ Volgens dit principe mogen mensen niet worden gereduceerd tot een middel voor een doel, of dat nu is het vestigen van een communistische heilstaat of het verhogen van de bedrijfswinst. Het uitgangspunt is dat mensen als doel in zich, als persoon, tot hun recht moeten kunnen komen. Tenminste, zolang zij daar de autonomie van anderen geen geweld mee aandoen.

Voor een integriteitstraining, waarbij bewustwording van of reflectie op ethische principes een belangrijk element is, betekent dit dat deelnemers de kans moeten krijgen om als autonome individuen te verschijnen en niet als ‘bedrijfsonderdelen’ waarop een programma moet worden losgelaten. Er dient ruimte en tijd te zijn voor deelnemers en begeleider om zich te tonen zoals zij zijn, in hun ‘uniciteit’ en ‘andersheid’. Zo kunnen zij aan elkaar verschijnen als onderling verschillend, ieder met een eigen unieke geschiedenis die niet tegen andere geschiedenissen kan worden ingewisseld.¹⁵ Dan is er ruimte voor een gesprek waarin deelnemers en begeleider zich aan elkaar kunnen openbaren in hun anders-zijn.

Het is de kunst om deze ruimte te behouden, om het gesprek ‘open’ te houden zodat elke deelnemer op elk moment uit de anonimiteit kan treden op de manier die hij verkiest. Het gevolg is dat zijn interventie nieuw en verrassend kan zijn ten opzichte van wat de begeleider of de andere cursisten verwachten. De trainer die zich van deze morele dimensie bewust is, staat voor de moeilijke maar fascinerende taak het risico te nemen dat de deelnemers anders zijn dan hij dacht. Hij heeft wel een programma, maar dat is er niet om deelnemers

‘doorheen te halen’. Het programma staat niet in dienst van een voorspelbare uitkomst. Het is een suggestie, een voorstel aan de deelnemers, waarover zij zich kunnen uitspreken.

Laten we weer even terug gaan het praktijkvoorbeeld van hierboven, de training ‘managen van integriteit’. Doordat de trainer aan de deelnemers de ruimte geeft om zich tegenover het programma te verhouden, creëert hij ook de mogelijkheid voor deelnemers om zich aan elkaar te ‘openbaren’. De ruimte die hij geeft is radicaal: ze staat open voor het risico dat de gehele onderneming van de training wordt ondergraven. En dat gebeurt ook, wanneer Roel zijn scepsis over de hele training uitspreekt (en die scepsis komt regelmatig voor). Op zo een moment neemt de trainer een risico. Er gaat immers een adembenemende kloof. Ineens is er een pluraliteit, een veelheid die zich niet meer tot een eenvormige massa laat kneden. Een interventie als ‘Mooi, en nu gaan we verder met het programma’ zou het voor de deelnemers zeer lastig maken om nog te ervaren dat zij ‘als mens’ meetellen in deze training. Zij zouden daarmee immers de boodschap krijgen dat ‘wie’ ze zijn minder belangrijk is dan ‘wat’ ze gaan produceren of presenteren. Daarmee zou reeds bij de start van de training alle geloofwaardigheid eruit zijn verdwenen.

Uit de aandacht voor het individu volgt echter nog meer in de praktijk. Bijvoorbeeld voor het bespreken van zogenaamde ‘morele casussen’. Ten eerste, en dat spreekt eigenlijk vanzelf, is het raadzaam om van meet af te werken met casussen van deelnemers in plaats van met voorgekookte, op schrift gestelde anonieme casussen. Het is dan van belang om zo een verhaal niet al te snel te behandelen als een casus waarop een ethisch stappenplan kan worden losgelaten. Dit onderscheid, tussen ‘persoonlijk verhaal’ en ‘casus’ is subtiel, maar van het grootste belang wanneer we beogen dat deelnemers aan elkaar als persoon kunnen verschijnen. Een verhaal is dat wat door een deelnemer verteld wordt, waarbij zijn hele persoon, sociale context en verleden een rol spelen. Van een casus is daarentegen pas sprake wanneer er een



eenduidig moreel vraagstuk of dilemma uit dit persoonlijke verhaal is gedistilleerd. Een verhaal is dus altijd historisch en sociaal verankerd, waardoor er altijd nog meer over te zeggen valt, terwijl een casus een afgerond verhaal is, een hoeveelheid 'informatie' waarmee de deelnemers het moeten doen om tot morele oordelen te komen. Een casus is per definitie 'af', een verhaal nooit.¹⁶

In de trainingspraktijk is dit verschil vaak goed te zien wanneer een deelnemer een verhaal vertelt waar hem werkelijk iets aan gelegen is – merkbaar aan de toon waarop en de expressie waarmee het verhaal verteld wordt. Niet zelden doet zich dan het volgende voor. De andere deelnemers vragen allerlei informatie op, en vervolgens wordt het geheel als casus behandeld. Nadat een heel stappenplan is doorlopen komen alle deelnemers, op één na, tot een eensluidende conclusie over de moreel meest verkieslijke handeling. En die ene, dat blijkt nu net de verteller van het verhaal zelf te zijn! Wanneer het gesprek dan wordt voortgezet en de verteller meer ruimte krijgt om zijn verhaal te doen, blijkt er (na een half uur) vaak meer aan de hand te zijn dan de luisteraars (en de verteller!) dachten.¹⁷

Dit veronderstelt weer dat er werkelijke openheid is, dat er ruimte en tijd wordt gemaakt om de vertellers hun eigen verhaal te laten doen. Het vereist van de luisteraars bereidheid om werkelijk te luisteren naar meer dan louter rationele argumentatie. Het gaat in zo'n verhaal immers even zeer om de persoonlijke tonen, expressies, codes, metaforen en symbolen waarmee de verteller wil uitdrukken wat zich heeft voorgedaan.¹⁸ En de rol van de trainer is hier weer: het vragenderwijs voor doen, laten zien wat het betekent om te luisteren naar een verhaal van een individu van vlees en bloed.

Respect voor diversiteit: aandacht voor verschillen – Met de genoemde waarde van autonomie is een andere waarde verbonden, namelijk respect voor diversiteit. Wanneer iedereen het recht heeft om te zijn wie hij is, dan verdienen ook de verschillen tussen individuen aandacht en is diversiteit goed in zich. Tenminste, wanneer we mensen serieus

willen nemen. Verschillen in mening niet willen zien, betekent: geen respect hebben voor die meningen zelf.

In het gesprek op de training 'Managen van integriteit' zien we nogal wat verschillen. Tussen de deelnemers onderling bijvoorbeeld, en tussen Roel en zijn baas die vindt dat Roel een training 'Managen van integriteit' moet volgen. Door de vragen van de trainer naar ieders betrokkenheid bij het thema 'integriteit', komen die verschillen gaandeweg aan het licht. Hij zoekt het verschil als het ware op en maakt er ruimte voor. Hiermee snijdt hij zichzelf eigenlijk al de pas af naar het opstarten van een standaard-programma.

De houding van de trainer is hier terughoudend: hij luistert en stelt vragen over hoe de standpunten zich tot elkaar verhouden. Zelf neemt hij geen standpunt in, of hij geeft slechts een standpunt weer ('Je hoort het, Roel, je bent integer'). De trainer is er als het ware 'niet'. En soms is hij letterlijk stil. Hij is nochtans alert voor wat er gezegd wordt, alleen gaat hij er inhoudelijk niet op in. Het effect is een vrije ruimte waarbinnen een gesprek kan plaatsvinden over zin en doel van de training, zonder dat de uitkomst op voorhand vaststaat.¹⁹ Deze houding kun je *ironisch* noemen. Zij is ook een uiting van congruentie. De trainer geeft het roer immers uit handen en laat de deelnemers daarmee zien dat het hem ernst is met persoonlijke verantwoording. Nogmaals: als hij werkelijk 'deelnemers wil leren deelnemen aan een morele leergemeenschap', dan is het zijn taak om meningsverschillen in de leergemeenschap van dat moment op te zoeken en bloot te leggen, om ze als mogelijk voorwerp van onderzoek te laten bestaan.

Met deze ironie, die oog heeft voor wat zich in het hier en nu aandient, laat de trainer zien dat hij niet uit is op het afwerken van een 'programma' waaraan de cursisten zich hebben te onderwerpen, waartoe de meningsverschillen serieus te nemen en zelf niet aan de discussie deel te nemen, legt hij de deelnemers als het ware de vraag voor of zij die meningsverschillen willen onderzoeken. De ironie nodigt aldus uit tot het vormen van een morele leergemeenschap.²⁰ De begeleider hoeft



zelfs geen inhoudelijk doel van de training aan te geven, hij moet alleen maar aan de deelnemers vragen waar het over moet gaan. En daarmee wordt nogmaals een verschil opgezocht: iedereen kan zijn eigen vraag neerleggen. Sterker nog, het is ook goed wanneer iemand geen vraag heeft.

Het gesprek toont ook wat het effect is van deze aandacht voor het verschil op gemeenschapsvorming. Want hoewel Roel in eerste instantie de cursus maar een onzinnige onderneming vindt, blijkt hij aan het gesprek toch een vraag te hebben overgehouden. Ineens is het hem niet meer zo duidelijk wat integriteit nu eigenlijk is. Hij ziet hij zich ineens opgezaald met de vraag of hij nu wel of niet integer is, door op een cursus te verschijnen 'omdat dat moet'. En met het publiekelijk stellen van deze vraag lijkt hij deelnemer aan deze training te willen zijn.

Zoeken van verbinding in de diversiteit: aandacht voor de ander – De derde belangrijke morele waarde, en kenmerk van een integratieve, socratische benadering, is het zoeken van verbinding, het zoeken naar wat de verschillen tussen de individuele standpunten overstijgt. Dit is het eigenlijk gemeenschapsvormende morele principe. Het houdt in dat men niet wil blijven stilstaan bij een verscheidenheid aan individuele perspectieven, maar een stapje verder zet door het gesprek erover op te zoeken. En het is een opgave waarvoor individuen met gemeenschapszin zich voortdurend gesteld zien. Een gemeenschap is immers nooit eens en voor altijd gegeven.

In het gesprek tijdens de training 'managen van integriteit' is bijvoorbeeld te zien hoe de trainer deze verbinding zoekt door aan deelnemers te vragen om op elkaars zienswijzen in te gaan. Zo vraagt hij aan Els en Nadine waarom Roel volgens hen wel of niet naar de training had moeten komen en of zij het wel of niet integer vinden dat hij wel is verschenen. En aan Roel vraagt hij wat hij van die standpunten vindt. Hiermee onderneemt hij een poging om tot verbinding en wederzijds begrip te komen. Hij doet beroep op hun redelijkheid.²¹

Voor het bespreken van ingebrachte verhalen betekent dit het volgende. Het zoeken naar verbinding vergt meer dan het geven van ruimte aan iemand die zijn verhaal wil vertellen (zie par. 4.1). Het vraagt een bereidheid tot het voeren van een gesprek, tot een relativering of het even opschorten van de eigen mening. Om het verhaal van een ander te kunnen begrijpen en zich in het morele vraagstuk te kunnen verplaatsen is een scherpe morele perceptie nodig.²² Men dient oog te hebben voor de morele gevoeligheid van de ander. Dat vraagt een zekere afstand ten opzichte van eigen gevoelens. En dat is niet makkelijk. Het is een oefening waarbij de redelijkheid niet in dienst staat van de profilering van de eigen ethische kennis of inzichten, maar wordt aangewend voor het maken van verbinding met een ander en met zijn verhaal. Daarmee wordt solidariteit onder de deelnemers bevorderd, waaronder we hier verstaan: een relativering van het eigen gelijk en het eigen perspectief om ruimte te maken voor verbindingen met het lot en het wedervaren van de ander. Deze vaardigheid om zich te verplaatsen in het perspectief van een ander veronderstelt een gevoeligheid voor particuliere (soms, vreemd genoeg, tegelijkertijd algemeen menselijke) details in het verhaal van een ander. Precies deze gevoeligheid is de sleutel tot verbinding. Ze geeft in het beste geval zicht op het aloude ethische ideaal van gemeenschappelijke menselijkheid.²³

Het gaat de trainer hier om het scheppen van mogelijkheden om die morele perceptie in alle vrijheid te beoefenen. In het gesprek tijdens de training 'Managen van integriteit' worden de opvattingen van de deelnemers goed- noch afgekeurd. Naast de ironie is er derhalve ook een flinke dosis scepsis in de houding van de trainer. Hierdoor vergroot hij de kans dat de deelnemers zelf op onderzoek gaan. Hij gaat het immers niet voor hen doen, zoveel is wel duidelijk. Wat hij wel doet is: mensen de ruimte geven om hun individuele opvattingen te verwoorden, aandacht vragen voor de verschillen en mensen uitnodigen tot dialoog over die verschillen.



Samenvatting en conclusies

In deze bijdrage hebben wij laten zien hoe trainingen op het gebied van ethiek en integriteit er *optima forma* uitzien. Het dienen vrijplaatsen te zijn waar individuen de mogelijkheid hebben om met elkaar een morele leergemeenschap te vormen. Op die manier kan een training bijdragen tot zelfstandige morele oordeelsvorming en tot een cultuur van onderlinge verantwoording.

Om dat te realiseren, dient een trainer zich congruent op te stellen, dat wil zeggen: zich te bezinnen op zijn eigen morele overtuigingen, en dienovereenkomstig te handelen.

De morele waarden die wij in dit verband hebben benadrukt en de ermee verbonden praktische vragen zijn:

(1) Menselijke waardigheid - aandacht voor het individu: Mag iemand als persoon verschijnen? Is er in de training zelf voldoende ruimte voor persoonlijk contact tussen deelnemers onderling en met de begeleiding? Hebben deelnemers recht van spreken over het programma?

(2) Respect voor diversiteit - aandacht voor verschillen: Komen deelnemers in hun anders-zijn tot

hun recht? Hoeveel mogen deelnemers verschillen van elkaar en van het programma? Is er ruimte tot persoonlijke verantwoording?

(3) Zoeken van verbinding in de diversiteit – aandacht het gesprek: Is het gevoerde gesprek een middel of een doel in zich? Is er aandacht voor wat er hier en nu gebeurt? Is er bereidheid tot werkelijke dialoog met elkaar?

In de praktijk betekent dit dat organisaties die ernstig werk willen maken van een cultuur van onderlinge verantwoording en die de zojuist genoemde waarden ernstig nemen, zich voor een paradoxale opdracht gesteld zien. Om ethiek te kunnen 'organiseren' dient te worden afgezien van beheersing van en controle op programma en resultaat van trainingen.

Dat betekent overigens niet dat integriteitstrainingen niet verplicht zouden mogen worden, noch dat een integriteitstrainer zich daar niet voor zou mogen laten inhuren. Wat het wel betekent, is dat de organisatie én de trainer in kwestie vrije ruimte creëren voor het onvoorspelbare. Alleen van daaruit kunnen individuen vanuit hun eigen innerlijke kracht, creativiteit en levenslust samen zoeken naar wat het betekent om integer te werken en te leven.

Literatuur

- ARENDDT H. (1994), *Vita activa*. Amsterdam, Boom.
- BOLTEN H. (1998), 'De ontdekking van een goede gesprekshouding. Het socratisch gesprek als morele ervaring' in J.W.M. KESSELS, C. SMIT, *Ethiek in leerprocessen. Capita Selecta Opleiders in Organisaties, deel 35*. Kluwers BedrijfInformatie, Deventer, 1998, p.118-139.
- BOLTEN H. (2003), 'Spreken buiten de orde, radicale reflectie in het socratisch gesprek' in J. DELNOIJ, W. VAN DALEN (red.), *Het socratisch gesprek*. Best, Damon.
- BOLTEN H., K. VAN ROSSEM (2002), 'De extractie van de waarheid, over het socratisch gesprek' in *Belgisch Tijdschrift voor Tandheelkunde*.
- BOLTEN H., K. VAN ROSSEM (2003), 'Wilt u gestoord worden?' in J. DELNOIJ, W. VAN DALEN (red.), *Het socratisch gesprek*. Best, Damon.
- DE DIJN H. (2003), *Taboes, Monsters en Loterijen. Ethiek in de Laat-moderne tijd*. Kapellen, Pelckmans.
- DUPUIS H.M. (1983), 'Over goed en kwaad' in H.M. DUPUIS, en P.J. THUNG, *Voordelen van de twijfel, een inleiding tot de gezondheidsethiek*. Alphen aan de Rijn/Brussel.
- ENTINE J., X. SHELL (2002), 'Greenpeace and Brent Spar. The politics of dialogue' in C. MEGONE, S.J. ROBINSON (Eds), *Case histories in Business Ethics*. Londen, Routledge.



- FREIRE P. (1971), *Pedagogy of The Oppressed*. Stuttgart, Kreuz.
- HOVELYNCK H. (2000), 'Leidraden in het faciliteren van ervaringsleren...Praktijktheorieën van een experiëntiële begeleiding' in *Outward Bound: een onderzoeksrapport*. Onuitgegeven, Leuven.
- HUMMELS H. (2000), 'De Ethiek is dood. Lang leve de maatschappelijke verantwoording' in *Filosofie in Bedrijf* 10.
- IRIGARAY L. (1992), *J'aime à toi*. Parijs, Bernard Grasset.
- ISAACS W. (1999), *Dialogue and the art of thinking together*. New York, Currency.
- KANT I.(uitg. 1978), *Grondslag voor de metafysica van de zeden*. Amsterdam, Boom.
- KARSSING E. (2000), *Morele competentie in organisaties*. Assen, Van Gorcum.
- KESSELS J. (1997), *Socrates op de Markt. Filosofie in bedrijf*. Amsterdam, Boom.
- KESSELS J., E. Boers, P. Mostert (2002), *Vrije Ruimte. Filosoferen in organisaties*. Amsterdam, Boom.
- KUNNEMAN H. (1998), *Postmoderne moraliteit*. Amsterdam, Boom.
- LANSINK C. (1997), *Vrijheid en ironie. Kierkegaards ethiek van de zelfwording*. Peeters, Leuven.
- LLOSKA R. (1995), *Lehren ohne Belehrung, Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.
- NUSSBAUM M.(1998), *Wat liefde weet. Emoties en moreel oordelen*. Amsterdam, Boom.
- PLATO (uitg. 1980), *Protagoras, Laches*. Verzameld werk. Baarn, Ambo.
- RORTY R. (1989), *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SIEBENS H. (1995), *Zakenethiek*. Leuven/Apeldoorn, Garant.
- SCOTT G.A. (2000), *Plato's Socrates as Educator*. New York, State University of New York Press.
- SOLOMON R.C. (1994), 'Business and the Humanities. An Aristotelian approach to Business Ethics' in T.J. DONALDSON, R.E. FREEMAN (Eds.), *Business as a Humanity*. New York/Oxford, Oxford University Press.
- TAYLOR Ch. (1989), *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN ES, T.C.MEIJLINK (1995), *Ethiek en professie*. Kampen, Kok.
- VAN LUIJK H. (1993), *Om redelijk gewin. Oefeningen in bedrijfsethiek*. Amsterdam, Boom.
- VAN LUIJK H.(2000), *Integer en verantwoord in beroep en bedrijf*. Amsterdam, Boom.
- VAN LUIJK H., A. Schilder (1997), *Patronen van verantwoordelijkheid*. Schoonhoven, Academic Service.
- VAN ROSSEM K. (2001), 'Horzels op een paard. Het socratisch gesprek in het vormingswerk' in *Vorming*, 16.
- VAN WILLIGENBURG T., A. VAN DE BELD, F.R. HEEGER, M.F. VERWEIJ (1993), *Ethiek in praktijk*. Van Assen, Gorcum.
- VERSTRAETEN J. (1994), 'Narrativiteit en hermeneutiek in de toegepaste ethiek' in *Ethische Perspectieven* 4.

Noten

1. H. VAN LUIJK, A. SCHILDER, *Patronen van Verantwoordelijkheid*, Schoonhoven, Academic Service, 1997, p. 16-17 en p. 146-147. Vgl. H. VAN LUIJK, *Om redelijk gewin. Oefeningen in bedrijfsethiek*, Amsterdam, Boom, 1993, p. 161-163; H. VAN LUIJK, *Integer en verantwoord in beroep en bedrijf*, Amsterdam, Boom, 2000, p. 158; E. KARSSING, *Morele competentie in organisaties*, Assen, Van Gorcum, 2000, p. 82-84.
2. Bijvoorbeeld wel in VAN LUIJK, *o.c.* (2000), p.162 en in R. VAN ES, T.C. MEIJLINK, *Ethiek en professie*, Kampen, Kok, 1995, p.124-128. Meer dan enkele algemene richtlijnen of opmerkingen geven de auteurs echter niet.
3. In ieder geval bedanken we nu al Wieger van Dalen, Edgar Karssing, Jos Kessels, Bert Molewijk, Pieter Mostert, Jac Rongen en Herman Siebens voor commentaar op een eerdere versie van dit artikel.
4. Waar we in dit artikel 'hij' schrijven, verwijzend naar de trainer, bedoelen we 'hij' en 'zij'.
5. H. VAN LUIJK, *o.c.* (2000), p. 139 noemt alleen de filosofische en groepsdynamische competentie expliciet. Reflexieve competentie is volgens hem wél voorwaarde voor leiderschap op het gebied van integriteit: 'Wat uiteindelijk telt in leiderschap is de consistentie van persoonlijke overtuigingen en waarden die de leider te zien geeft...'; H. BOLTEN, K. VAN ROSSEM, laten zien wat reflexieve competentie in de praktijk betekent. Zie daarvoor Id., 'Wilt u gestoord worden?' in J. DELNOIJ, W. VAN DALEN (red.), *Het socratisch gesprek*, Best, Damon, 2003, p. 264-279
6. H. VAN LUIJK, *o.c.* (2000), p. 161, noemt enkele elementen die de totstandkoming van een cultuur van onderlinge verantwoording in organisaties in de weg kunnen staan, zoals een gesloten cultuur, hiërarchische werkverhoudingen



enzovoort. Onze ervaring leert dat het in veel organisaties ontbreekt aan openheid en luisterbereidheid, en het is precies dáárom dat moreel beraad in veel organisaties niet van de grond komt. Wanneer deze zaken in een integriteitstraining niet aan de orde komen, omdat zij niet 'moreel' van aard zouden zijn, maar slechts de communicatie betreffen, komen deelnemers tamelijk onthand van een training terug. Het gaat bij moreel beraad namelijk óók om 'aandacht en sensibiliteit'. Zie H. VAN LUIJK, *o.c.* (2000), p.157.

7. In de trainingspraktijk wordt vaak gewerkt met (varianten op) het 'zevenstappenplan' van VAN LUIJK, *o.c.* (1993), p.132-153. Andere modellen zijn beschreven in T. VAN WILLIGENBURG e.a., *Ethiek in praktijk*, Assen, Van Gorcum, 1993, p. 55-70 en H. SIEBENS, *Zakenethiek*, Leuven/Apeldoorn, Garant, 1993, p. 31-44. De overeenkomst tussen deze modellen is dat er: a) een casus is, b) het morele probleem of dilemma in de casus wordt geïdentificeerd, c) argumenten voor of tegen een bepaalde handswijze worden verzameld en, d) een conclusie ten aanzien van het probleem wordt geformuleerd.

8. Voor diepgaande kritiek op dit punt, zie Ch. TAYLOR, *Sources of the Self, The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p. 53-90. Zie ook H. DE DIJN, *Taboes, Monsters en Loterijen, Ethiek in de Laat-moderne tijd*, Kapellen, Pelckmans, 2003, p.79-85. Zijn stelling is dat bij beslismodellen het accent ligt op argumenten die los zijn gemaakt uit hun inbedding in context en traditie. Vgl. TAYLOR, *o.c.*, p. 91-107.

9. Dit 'weten' is geen louter rationeel weten. Het is eerder een 'zelfkennis', de tegenhanger van de congruentie tussen woorden en daden. Van iemand die congruent is zegt Socrates: 'Zo iemand vind ik werkelijk een musicus: hij is er in geslaagd de mooiste harmonie te verwezenlijken, niet op een lier of een speeltuig, maar in de werkelijkheid van zijn leven: dáár heeft hijzelf zijn woorden in overeenstemming gebracht met zijn daden (...)'. Zie PLATO, *Laches*, 188d, in PLATO, *Protagoras, Laches*. Verzameld werk, Baarn, Ambo, 1980 (dl. 1), p. 431.

10. Zie G.A. SCOTT, *Plato's Socrates as Educator*, New York, State University of New York Press, 2000, p. 37-49; P. FREIRE, *Pedagogy of The Oppressed*, Stuttgart, Kreuz, 1971, hoofdstuk 2. De integratieve aanpak gaat terug op Socrates. De effecten die hij met zijn gesprekken bereikte, zijn te vinden in de vroege dialogen van Plato. Een sprekend voorbeeld is *Protagoras* 360d-e; zie PLATO, *o.c.* (1980;dl. 2), p. 83; zie ook H. BOLTEN, *o.c.* (2003), p. 17-22; R. LLOSKA, *Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*, Bad Heilbrunn, Julius Klinderkardt, 1995, p. 169-185.

11. Het woord 'dialog' wordt te pas en te onpas gebruikt in vertogen over zakenethiek. Wat in het licht van onze benadering vragen oproept, is de visie op 'dialog' (wat dat dan ook mag zijn) als een 'tool', een instrument om conflicten of problemen 'op te lossen'. Zie bijvoorbeeld J. Entine, Shell, 'Greenpeace and Brent Spar. The Politics of Dialogue' in C. MEGONE, S.J.J. ROBINSON (Eds.) *Case histories in Business Ehtics*, London, Routledge, 2002, p.80-81. Meer over dialog in de praktijk, zie W. ISAACS, *Dialogue and the art of thinking together*, New York, Currency, 1999; J. KESSELS, *Socrates op de Markt, Filosofie in bedrijf*, Amsterdam, Boom, 1997, p.214-218. Over de rol van de begeleider, zie H. BOLTEN, K. VAN ROSSEM, 'De extractie van de waarheid. Over het socratisch gesprek' in J. DELNOIJ, W. VAN DALEN (red.), *Het socratisch gesprek*, Best, Damon, 2002, p. 268-269.

12. Zie G.A. SCOTT, *o.c.* (2000), p.45.

13. Zie H. HOVELYNCK, 'Leidraden in het faciliteren van ervaringsleren...Praktijktheorieën van een experiëntiële begeleiding' in *Outward Bound: een onderzoeksrapport*. Onuitgegeven, Leuven, 2000, p.19-30.

14. I. KANT, *Grondslag voor de metafysica van de zeden*, Amsterdam, Boom, 1978, p.94-97

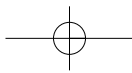
15. Zie H. ARENDT, *Vita activa*, Amsterdam, Boom, 1994, p.173 e.v. Een van de zeldzame Amerikaanse pleidooien voor deze persoonlijke dimensie in business ethics houdt R.C. SOLOMON, 'Business and the Humanities. An Aristotelian approach to Business Ethics' in T.J. DONALDSON, R.E. FREEMAN (Eds.), *Business as a Humanity*, New York/Oxford, Oxford University Press, 1994, p.45-48.

16. Zie Van Peursen, verhaal en werkelijkheid

17. Zie R. RORTY, *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p.37.

18. Zie J. VERSTRAETEN, 'Narrativiteit en hermeneutiek in de toegepaste ethiek' in *Ethische Perspectieven 4* (1994) 2, p.59-65; H. VAN LUIJK, *o.c.* (2000), p. 164.

19. Over terughoudendheid, vgl. H. VAN LUIJK, *o.c.* (2000), p.162. Over de ethische kwaliteit van de stilte, zie L. IRIGARAY, *J'aime à toi*, Parijs, Bernard Grasset, 1992, p.180-184. Over ironie, zie C. LANSINK, *Vrijheid en ironie. Kierkegaards ethiek van de zelfwording*, Peeters, Leuven, 1997, p.1-30.



20. Een mooi voorbeeld van hoe een terugtrekkende, ironische vraag een vrije ruimte voor gemeenschapsvorming creëert is te vinden J. KESSELS, E. BOERS, P. MOSTERT, *Vrije Ruimte. Filosoferen in organisaties*, Amsterdam, Boom, 2002, p. 19-21.

21. Zie H.M. DUPUIS, 'Over goed en kwaad' in H.M. DUPUIS, P.J. THUNG, *Voordelen van de twijfel, een inleiding tot de gezondheidsethiek*, Alphen aan de Rijn/Brussel, 1983, p. 129-135.

22. Morele perceptie is een vorm van reflectie. Nussbaum ziet het als een zorgvuldigheid in het oordelen over concrete situaties. Het is het vinden van een midden tussen morele argumentatie, verbeeldingskracht en emoties in het waarnemen van een concrete situatie. Zie NUSSBAUM, *Wat liefde weet. Emoties en moreel oordelen*, Amsterdam, Boom, 1998, p. 19-23.

23. 'De solidariteit creëert zichzelf door gevoelig te worden voor de particuliere details van het lijden en van de vernedering van andere soorten mensen (other) die ons weinig vertrouwd zijn'. Zie RORTY, *o.c.*, p.XVI.

