

EEN OVERKOEPELEND DOEL VAN ETHIEKONDERWIJS?

Beoordeling van de algemene doelstellingen en de leerdoelen op korte termijn

Universiteit van Utrecht
Wijsbegeerte

E. Vaartjes
9274286

Begeleider: Dr. M. A. van den Hoven
Datum: 13 mei 2013

Inhoudsopgave

Probleemstelling	iii
Aanleiding.....	iii
Vraagstelling.....	vii
Doelstelling.....	ix
Opbouw.....	ix
1. Leerdoelen: betekenis, noodzaak en opbouw.....	1
2. Algemene doelstellingen ↔ definitie ethiekonderwijs.....	6
Methode.....	6
(1) Bewust worden dat moraliteit ons leven raakt	8
(2) Inzien dat er goede en minder goede morele oordeelsvorming is	9
(3) Zo goed mogelijk moreel oordelen	14
(4) Komen tot de juiste morele stellingname en argumentatie	17
(5) Zo juist mogelijk handelen.....	19
3. Kortetermijnleerdoelen van ethiekonderwijs.....	21
Methode.....	21
(1) Het stimuleren van de morele verbeelding.....	22
(2) Het herkennen van ethische kwesties.....	23
(3) Het opwekken van een bepaalde morele verplichting.....	26
(4) Het ontwikkelen van analytische vaardigheden	28
(5) Tolerant worden voor en het verminderen van meningsverschillen en tegenstellingen.....	29
4. Terug naar de onderwijspraktijk	34
Conclusie en discussie	36
Literatuur	37
Bijlage 1	43
Overzicht leerdoelen ethiekonderwijs.....	43

Probleemstelling

In dit hoofdstuk zet ik als introductie de probleemstelling uiteen. Ik begin met de aanleiding, vervolgens komen de vraagstelling en doelstelling aan bod en ik eindig met het geven van de opbouw van het vervolg.

Aanleiding

Zo lees je *De Wereld van Sofie*¹ en zo zit je in de collegebanken van de academische opleiding Wijsbegeerte. Enigszins gechargeerd zou dit een weergave kunnen zijn van mijn eerste stappen in de filosofie. Dit waren ook direct de eerste stappen in wat Solomon zou omschrijven als een inwijding in de stam der filosofen².

Volgens Solomon heeft namelijk de vaak technisch-filosofische zoektocht van filosofische academici als bijeffect een zekere exclusiviteit van de filosofische “beroepsgroep”. Door kennis en vaardigheden hebben filosofen – en dan met name filosofen die zich bezig houden met de analytische filosofie – zich een formeel jargon, technieken en specialisaties eigengemaakt die de gemiddelde niet-getrainde filosoof doen afschrikken. De student studeert bijvoorbeeld geen *filosofie* maar *wijsbegeerte*, leert de hermeneutische methode toe te passen en onderzoekt of de interpretatie door Heidegger van de tweede formulering van het categorisch imperatief van Kant wel correct is. Deze exclusiviteit, die volgens Solomon nog extra wordt benadrukt door andere zaken als kledingsstijl, de gebruikte voorbeelden en een gedeelde leefstijl, leidt tot een soort stamvorming der filosofen. Met als gevolg dat het gat tussen academische filosofen en leken steeds groter wordt. Een kloof die in financieel moeilijke tijden vervolgens weer nadelig voor opleidingen filosofie kan uitpakken³. Het is ook een kloof die voor mij zichtbaar werd toen ik in 2008 als docent *Bedrijfsethiek* aan de slag ging aan een Hogeschool.

De opdracht die ik als docent meekreeg, was om studenten Bedrijfskunde op te leiden in ‘de Ethiek’ aan de hand van een reeds samengestelde reader. In deze reader was een groot aantal artikelen opgenomen die de student moest bestuderen. Het vak werd afgesloten met een tentamen gericht op kennis en begrip: de onderste niveaus in het cognitief georiënteerde schema van Bloom. De artikelen gingen over “bekende” ethische theorieën (*hedonisme, eudemonisme, utilisme, plichtenethiek/deontologie*)⁴, over

¹ Gaarder, J., *De Wereld van Sofie, Roman over de geschiedenis van de filosofie*, Uitgeverij Houtekiet, 2011.

² Solomon, R.C., *The joy of Philosophy, Thinking Thin versus the Passionate Life*, Oxford University Press, 1999, p. 222.

³ Een treffend voorbeeld is de positie van opleiding Wijsbegeerte binnen de Universiteit van Amsterdam en de discussie hierover. Zie Foliaweb/Wolthekker, D., *Van den Boom: Dit is geen schrap- of restlijst*, te raadplegen via <http://www.foliaweb.nl/organisatie/van-den-boom-dit-is-geen-schrap-of-restlijst/>, laatst geraadpleegd 14 juni 2012.

⁴ Leeuw, J. de en J. Kannekes (red), *Hoofdstuk 3: Ethische theorieën*, in: *Bedrijfsethiek voor HBO*, Damon, 2006, pp.43-52.

beroepsethiek en morele dilemma's in de beroepspraktijk⁵, over de ethische ervaringskennis in onze samenleving ('ons morele erfgoed')⁶ en over de verantwoordelijkheid voor en van werknemers⁷. Deze verzameling van artikelen moest ertoe leiden dat de student 'van ethiek zou afweten'. Veel studenten worstelden echter met termen als *utilisme*, *beginsethiek*, *universaliteit* e.d. Hun houding – zo bleek ook achteraf uit allerlei evaluatiepanels – ten opzichte van het vak: interessant dat filosofen / ethici hierover hebben nagedacht en als we het moeten leren dan moeten we het leren maar in hoeverre schiet ik als student – en later in de beroepspraktijk – nu met deze begrippen op? De student werd eerder afgeschrikt door de terminologie die werd gebruikt dan erdoor geënthousiasmeerd.

Solomon zou hier niet van opgekeken hebben. Het jargon in veel van deze teksten is dat van ethici; minder van professionals uit de praktijk. Dit kan tot gevolg hebben dat een student Bedrijfskunde concludeert: "Interessant dat utilisme en diens vooronderstellingen (en de bijkomende discussies) maar wat schiet ik hier mee op als ik dit woord in de praktijk nooit hoor." Nu kan dit worden afgedaan als een tekortkoming van deze ene cursus maar dit zou de werkelijkheid tekort doen. Het valt namelijk in te denken dat dit een generiek probleem is dat verbonden is aan ethiekonderwijs in het algemeen. Hiervoor zijn twee redenen te geven. Ten eerste wordt veel ethiekonderwijs gegeven door afgestudeerde of gepromoveerde filosofen/ethici⁸. Juist zij zijn vatbaar, zo zou Solomon stellen, voor het overmatig gebruik van vakjargon en het doorslaan in het doorgronden en uitdragen van complexe discussies die ver van de praktijk afstaan. Het is immers een menselijke neiging om het begrip en inzicht dat je hebt te willen uiten. De vraag is zelfs of het ethiekonderwijs wel moet worden overgelaten aan een filosoof / ethicus.⁹ Ten tweede kan in het gebruikte studiemateriaal veel literatuur worden gevonden dat een ethische achtergrond met bijbehorende vakjargon kent.¹⁰ Het gevolg: een kloof van onbegrip tussen de docent ethiek en de student-niet-filosoof.

Los van de mate waarin dit probleem zich in werkelijkheid voordoet, kan vanuit de samenleving en beroepspraktijk (desondanks) een steeds luider wordende roep om ethiekeducatie worden gehoord. Ook internationaal is dit waarneembaar¹¹. Vaak zit hier de gedachte achter dat er in onze samenleving vele professionele problemen te zien zijn waarvoor ethiekonderwijs (deels) een oplossing zou kunnen of

⁵ Hupkes, S., *Hoofdstuk 7: Beroepsethiek*, in: *Ethiek in Organisaties*, Wolters Noordhoff, 2006, pp. 145-173.

⁶ Schmid, A. von, *Hoofdstuk 2: Ons moreel erfgoed*, in: *Praktische ethiek. Van dilemma naar standpunt*, Boom Onderwijs, 2006, pp. 31-50.

⁷ Jeurissen, R.J.M., *Verantwoordelijkheid voor en van werknemers*, in: *Bedrijfsethiek, een goede zaak*, Van Gorcum, 2006, pp.183-202.

⁸ Dit wordt zichtbaar in de functie-eisen die gesteld worden aan docenten ethiek. In veel vacatures wordt een (gepromoveerd) filosoof gevraagd.

⁹ Een van de eerste artikelen hierover is van Rizzuti, C.J., *Who should teach ethics*, in: *New Directions for teaching and learning*, Vol. 83:13 (1983), p. 53-59. Voor een verdieping zie Callahan, *Qualifications for the teaching of ethics*, in: Callahan, D. en S. Bok, *Ethics Teaching in Higher Education*, Plenum Press, 1980, pp. 77-80.

¹⁰ Zie de eerdere noten voor voorbeelden van boeken. Deze worden ook bij andere opleidingen ingezet.

¹¹ Bijvoorbeeld in Mayhew J.M., T.A. Seifert en E.T. Pascarella, *How the First Year of College Influences Moral Reasoning Development for Students in Moral Consolidation and Moral Transition*, in: *Journal of College Student Development*, Vol. 53:1 (2012), p. 19.

misschien zelfs zou moeten geven. Deze oproep volgt vaak op incidenten die de pers halen en een maatschappelijk dan wel politiek onbehagen oproepen. Zo staat de laatste jaren de financiële wereld in het spotlicht. Eind 2008 werd bijvoorbeeld door de Amerikaanse beurswaakhond ontdekt dat Bernard Madoff miljarden had verdonkeremaand en op valse beloften winst had gemaakt. Was dit geen duidelijk teken dat een andere vorm van ethiekonderwijs nodig was?¹² Ook in financieel Nederland kreeg ethiek en ethiekonderwijs meer aandacht. Want waarom staan managers eigenlijk niet open voor een moreel appèl?¹³ Kan van bankiers¹⁴ en commissarissen¹⁵ sowieso geen bepaalde ethische / maatschappelijke vorming worden verwacht? Begint dit niet bij de ethische en morele vorming van afgestudeerden en starters in het bedrijfsleven?¹⁶ Is in het algemeen de financiële crisis eigenlijk geen morele crisis?¹⁷ En hoe zit het met de integriteit van overheidsbestuurders?¹⁸ Allerlei voorbeelden die laten zien dat de roep om ethische vorming via onderwijs luid is. Een oproep die het financiële domein overstijgt¹⁹ en vooral voorschrijvend, moraliserend van aard is.

¹² Sternberg, R.J., *A New Model for Teaching Ethical Behavior*, in: *The Chronicle of Higher Education*, te raadplegen via <http://chronicle.com/weekly/v55/i33/33b01401.htm>, laatst geraadpleegd op 28 juni 2012.

¹³ De Volkskrant, *ING vraagt bonussen over 2008 terug; moreel appel*, 23 maart 2009.

¹⁴ Trouw, *'Er was behoefte aan een leerstoel financiële ethiek'*, 28 januari 2011. Dat het echter niet altijd met succes is, zie: Nederlands Dagblad, *Ethiek boeit bankiers maar weinig*, 7 juli 2012.

¹⁵ Adviescommissie Toekomst Banken, *Naar herstel van vertrouwen*, april 2009, p. 12. Te raadplegen via de Nederlandse Vereniging van Banken, http://www.nvb.nl/media/document/000407_rapport-adviescommissie-toekomst-banken-def.pdf, laatst geraadpleegd 29 oktober 2012.

¹⁶ Volgens een – zelf niet onomstreden – onderzoek van KPMG was anno 2009 “een op de drie bedrijven ontevreden over de ethische en morele vorming van afgestudeerden en starters”. KPMG stelt: “Volgens de bedrijven hebben de 'bestuurders van morgen' te weinig oog voor normen en waarden en worden zij teveel gedreven door een snelle carrière, inkomen en status.” Zie voor kritiek op het rapport o.a. in verband met het eigenbelang van KPMG bij de uitkomsten van het rapport op Rechtsethiek.nl, *Opinie: De integriteit van KPMG*, te raadplegen via <http://rechtsethiek.blogspot.nl/2009/09/opinie-de-integriteit-van-kpmg.html>, laatst geraadpleegd op 29 juni 2012.

¹⁷ Veel politici, waaronder de oud-minister van Financiën Wouter Bos en de Franse oud-president Sarkozy, maar ook economen gaven aan dat de crisis misschien wel meer een morele dan een financiële crisis is. Zie Het Financiële Dagblad, *Het nieuwe kapitalisme*, 28 maart 2009 en NRC, *Sarkozy probeert ethiek en kapitalisme te koppelen*, 27 maart 2009.

¹⁸ Uit een onderzoek van het Bureau Integriteitsbevordering Openbare Sector (BIOS) – eind 2012 – bleek dat er een daling was te zien in aandacht voor integriteitsbeleid binnen het openbaar bestuur (zie BIOS, *Monitor Integriteit Openbaar Bestuur 2012*, te raadplegen via <http://www.integriteitoverheid.nl/i-monitor/monitor.html>, laatst geraadpleegd op 23 december 2012. De verantwoordelijke minister van Binnenlandse Zaken, dhr. Plasterk, betoogde o.a. op Business Nieuws Radio (BNR) dat integer handelen geleerd kan worden door onder andere mensen “eens bij zichzelf te rade te laten gaan” (middels onderwijs). Zie BNR, *Interview Ronald Plasterk; Een beetje integer, kan dat?*, te raadplegen via <http://www.bnr.nl/topic/politiek/746978-1212/interview-ronald-plasterk-een-beetje-integer-kan-dat>, laatste geraadpleegd op 23 december 2012.

¹⁹ Naast genoemde problemen die verbonden zijn aan een bepaald verwacht professioneel handelen, worden door sommige schrijvers ook problemen op samenlevingsniveau benoemd die de aandacht voor en roep om waarden en normen in het onderwijs kunnen verklaren. Zo noemt Bronneman-Helmers het groeiende onbehagen over de gebrekkige integratie van een aantal etnische minderheidsgroepen in ons land en de toenemende ergernis over het normoverschrijdende gedrag van een deel van de jeugd. Zie Bronneman-Helmers, R., *De pedagogische opdracht van*

Zwart/wit-gesteld lijkt ethiekonderwijs te schipperen tussen twee uitersten. Aan de ene kant is er een neiging naar het moraliserende. Deze kant stelt dat er bepaalde waarden en normen voorop moeten worden gesteld en dat het de taak is van ethiekonderwijs de student dit aangeleerd te krijgen. In de vorige alinea heb ik hier voorbeelden van gegeven. Dit geeft het beeld van *een ethiekdocent als moraalridder*. Bepaalde waarden en normen worden gekwalificeerd als *de* waarden en normen die professionals moeten aanhangen en het is de taak van opleidingen studenten deze (weer) aan te leren. We kunnen deze waarden en normen vinden in gedragscodes en belangrijke leerboeken. Het denkwerk is gedaan. De arts moet informed consent voorop stellen, de ambtenaar moet integer zijn en de manager moet de drie P's – people, planet en profit – dienen. En alle toekomstige professionals mogen zichzelf niet verrijken ten koste van de samenleving maar rolbewust handelen. Het is aan de docent om de student hierin te vormen; een rol die met name de buitenwacht graag ziet.

Aan de andere kant zien we ethiekonderwijs waarbij de twijfel voorop wordt gesteld. Opleidingen willen met name aanzetten tot reflectie over moraliteit en daarbij gebruik maken van de inzichten van (eerdere) denkers. Het gaat dan niet om het voorop stellen van bepaalde professionele waarden en normen maar primair om deze te bestuderen en ter discussie te stellen. Het is een invulling waarbij met name ethici zich thuis voelen (en in kunnen doorslaan zou Solomon zeggen). Als beeld: *De ethiekdocent als twijfelzaaier* die vragen stelt. Waarom moet bijvoorbeeld een arts informed consent voorop stellen, wat is het nut van een ambtenaar die integer is, waarom moet een manager de drie P's dienen? Waarom maar drie P's? En wat is precies integriteit? Et cetera.

Dit toont ons een eerste vraagstuk voor ethiekonderwijs: is het juist dat de roep vanuit de samenleving en beroepspraktijk om meer ethiekonderwijs in moraliserende zin inderdaad wordt ingevuld door docenten die hier niet de voorkeur aan geven maar juist de twijfel of verdieping voorop stellen (met als valkuil dat ze doorslaan in ethisch vakjargon)? Of meer onderwijskundig verwoord: is de aanpak en het doel van ethiekonderwijs wel conform de wens vanuit de maatschappij of beroepspraktijk? Om deze vraag te beantwoorden lopen we echter tegen een ander probleem aan.

Een snelle blik op de diverse ethiekcursussen die worden aangeboden laat namelijk zien dat het niet direct duidelijk is wat we van ethiekonderwijs kunnen verwachten. Ondanks voorgenoemde valkuil van een gerichtheid op het gebruik van ethisch vakjargon, lijkt er in de praktijk een grote mate van diversiteit aan ethiekonderwijs te zijn. Dit kan binnen een opleiding zijn (geneeskunde in Maastricht versus geneeskunde in Nijmegen)²⁰ als tussen opleidingen (tussen geneeskunde, bedrijfskunde, techniek,

het onderwijs: aangrijpingspunten en beperkingen, in: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (onder redactie van De Beer, P.T. en Schuyt, C.J.M.), *Bijdragen aan waarden en normen*, Amsterdam University Press, 2004, p. 188.

²⁰ Zie bijvoorbeeld voor het ethiekonderwijs in zorgopleidingen Munk, M.S., *Ethiek in zorgopleidingen en zorginstellingen*, Centrum voor Ethiek en Gezondheid, 2005, te raadplegen via http://www.ceg.nl/uploads/publicaties/achtergrondstudie_Munk.pdf, (laatst geraadpleegd op 01 april 2013), p. 52. Munk concludeert – anno 2005 – ten aanzien van het ethiekonderwijs dat gegeven wordt in zorgopleidingen: “*Er bestaat geen helderheid betreffende het vak ethiek. Tussen docenten (WO, HBO-V en ROC) bestaat geen contact op eigen niveau, laat staan tussen de verschillende niveaus. Bovendien is onduidelijk hoe de academische ethiek vertaald zou kunnen worden naar de praktijk van alle niveaus. Zowel horizontale als verticale contacten ontbreken dus. Dit is*

recht, et cetera). Ook landelijke profielen verhelderen dit niet doordat hierin vaak maar in algemene zin wordt beschreven wat er van de toekomstige professionals wordt verwacht qua ethiek. En ook hierin verschillen deze opleidingsprofielen weer of bestaat er nog onduidelijkheid.²¹

Deze verscheidenheid heeft allerlei gevolgen. Bijvoorbeeld voor de te gebruiken onderwijsmethodes en literatuur. Het zal niet verbazen daar hierover ook geen eenduidigheid bestaat. Waar de ene opleiding het boek *50 inzichten in de filosofie* van B. Dupra gebruikt en daarbij ethiek inbedt in een breder programma²², gebruiken andere opleidingen algemene ethiekstudieboeken, gedoceerd in zelfstandige vakken²³. Natuurlijk kan een opleiding nooit voor de volle honderd procent instaan voor het toekomstig ethisch competent gedrag van haar studenten²⁴ maar wat zegt bij deze bovenstaande verscheidenheid een 8 op de cijferlijst voor Ethiek precies?²⁵ Tot slot maakt deze verscheidenheid het lastig om vast te stellen of de aanpak en het doel van ethiekonderwijs wel conform de wens vanuit de maatschappij of beroepspraktijk is. Laat staan om te beoordelen of een docent doorslaat als bedoeld door Solomon. Misschien dient het immers toch een doel om bepaald jargon te gebruiken?

Vraagstelling

Onder noemers als *ethiekonderwijs*, *morele/ethische vorming*, *morele competentie* worden hiermee diverse problemen geschaard die een hogeschool of universiteit het hoofd zou moeten bieden terwijl het omstreden is hoe en of docenten ethiek hieraan kunnen voldoen. De praktijk leert – als hierboven gesteld – dat hogescholen en universiteiten ondanks de aanwezigheid van landelijke aanwijzingen en ondanks dat het vakgebied nu zo'n veertig jaar bestaat²⁶ het onderwijs verschillend invullen. Dit leidt tot verbazing.

des te problematischer als adequate controle op het halen van eindtermen ontbreekt. Bovendien is er geen eensluidende opvatting wat ethiek inhoudt. De doelstelling van het ethiekonderwijs is niet goed afgebakend. Het ontbreken van lijnen tussen de verschillende opleidingen (verticaal en horizontaal) maakt de interdisciplinaire communicatie van zorgverleners er niet gemakkelijker op.”

²¹ Veelzeggend voor deze zoektocht (en de actualiteit ervan) is dat het hoofdthema van het jaarcongres van de Vereniging Hogescholen 2013 als onderwerp had de “*Wereld van waarde*”. Uit het programma “*Maar het gaat bij het hbo natuurlijk niet alleen om geld: het gaat om scholing en vorming van studenten tot professionals in de samenleving. Dat behelst een wereld van waarde en waarden. Met dit congres werken we juist daar aan.*” Zie

<http://www.vereniginghogescholen.nl/home/22/1090>, laatst geraadpleegd op 6 mei 2013.

²² De management-opleiding van de Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen, KATHO, zie <http://www.katho.be/apps.aspx?smid=1537&item=sid&deeltraject=2565&oplprog=41161>, laatst geraadpleegd op 15 januari 2013.

²³ Zo gebruiken meerdere HBO-opleidingen – zoals de opleiding Hotel- en eventmanagement aan de TIO – het boek *Bedrijfsethiek voor HBO* onder redactie van J. de Leeuw en J. Kannekens, Damon, 2006.

²⁴ Een student zal ook altijd nog taalfouten maken ondanks uitvoerig onderwijs in (Zakelijke) Communicatie.

²⁵ Zie Korn, M., *Does an 'A' in Ethics Have Any Value?*, in *The Wall Street Journal*, te raadplegen via <http://online.wsj.com/article/SB10001424127887324761004578286102004694378.html> (laatst geraadpleegd op 8 februari 2013)

²⁶ Voor een overzicht zie Elliott, D., *Ethics in the First person, A guide to teaching and learning practical ethics*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2007, hoofdstuk 1.

Hoe kan namelijk ethiekonderwijs worden gegeven als er geen overeenstemming is over de inhoud in het algemeen en de leerdoelen in het bijzonder terwijl de roep om ethiekonderwijs zo prominent is en wetende dat de ethiekdocenten die dit verzorgen, kunnen doorschieten in hun vakjargon? Leveren hogescholen en universiteiten hierdoor verschillende ethisch-opgeleide studenten op aan de praktijk en is een student van bijvoorbeeld de ene universiteit ethisch zwakker dan een student van een gelijke opleiding van een andere universiteit?

Teneinde meer duidelijkheid te verschaffen, wil ik met deze scriptie een antwoord zoeken op een vraag die aan bovenstaande vooraf gaat:

In hoeverre zijn er vak- en opleidingoverstijgende leerdoelen van ethiekonderwijs waar iedere vorm van ethiekonderwijs aan niet-filosofiestudenten een bijdrage aan zou moeten leveren?

Toelichting / afbakening

De *vak- en opleidingoverstijgende leerdoelen* kunnen een aanknopingspunt geven waarop we ethiekonderwijs de maat kunnen nemen. Zo zouden deze leerdoelen kunnen verklaren waarom we soms in het onderwijs docenten terugzien die als moraalridder acteren naast docenten die meer gericht zijn op het oproepen van twijfel en daarnaast verdieping beogen (ervan uitgaande natuurlijk dat de beroepsinvulling die een docent inneemt aansluit bij de leerdoelen van het onderwijs). Ook kunnen deze leerdoelen ons helpen in het vaststellen of een ethiekdocent niet doorslaat in het gebruik van vakjargon of het laten doorgronden van complexe ethische discussies. De leerdoelen kunnen hiertoe een maat zijn. Niet verder benoemd maar deze leerdoelen kunnen tot slot ook helpen bij toetsing, bij het afstemmen tussen ethiekdocenten onderling en voor het beoordelen van het onderwijs door een student of door de praktijk.

Ik richt me voor beantwoording van de onderzoeksvraag enkel op *onderwijs dat gegeven wordt aan niet-filosofiestudenten* (juristen, artsen, verpleegkundigen, bedrijfskundigen, et cetera). Dit betreft zowel beroepsethiek als bedrijfsethiek. Het ethiekonderwijs dat gegeven wordt aan filosofiestudenten neem ik niet mee omdat voor deze groep andere leerdoelen zullen gelden. Voor filosofen in opleiding is bijvoorbeeld direct duidelijk dat zij inzicht moeten krijgen in lastige ethische discussies en de daarbij behorende filosofische twijfel. Dit is voor niet-filosofiestudenten minder evident.

Daarbij wil ik benadrukken dat ik als uitgangspunt een zeer brede definitie van *ethiek* en *ethiekonderwijs* hanteer. Ik zal bijvoorbeeld verder gaan dan enkel de veelvoorkomende definitie dat ethiek reflectie op de moraal is. Ondanks dat mijn scriptie zich niet richt op de doelgroep van *moral education* (*morele vorming* zoals wordt gebruikt in internationaal perspectief, het onderwijs op lagere en middelbare scholen dat zich richt op vorming van scholieren tot goede burgers) zal ik later laten zien dat het veelgemaakte onderscheid tussen *morele vorming* en ethiekonderwijs op grond van het vormingscriterium niet houdbaar is omdat ook bij ethiekonderwijs binnen het hoger onderwijs *morele vorming* plaatsvindt.

Het laatste heeft te maken met de verschillende *vooronderstellingen* die – zo zal blijken – aan de diverse leerdoelen ten grondslag liggen. Een keuze door een onderwijsinstelling voor een bepaald leerdoel

impliceert allerlei normatieve en meta-ethische keuzes. Indien bijvoorbeeld een onderwijsinstelling een student wil laten nadenken over een bepaald moreel dilemma en wat juist handelen hierbij is dan zegt de instelling dat het zinnig is om op moraal en de verschillende handelingsopties te reflecteren. Hiermee vindt ook een zekere vorming van de student plaats: de student wordt indirect aangeleerd dat deze vorm van reflectie zinnig is (ook voor diens individueel handelen) en dat ons handelen bijvoorbeeld niet gedetermineerd is. Dit uitgangspunt wordt binnen de ethiek (als wetenschap) echter niet door iedereen gedeeld. Ik kom hier later op terug.

Doelstelling

In deze scriptie zal ik aantonen dat er geen vak- en opleidingoverstijgende leerdoelen van ethiekonderwijs zijn die bij iedere vorm van ethiekonderwijs gesteld zullen worden. Er zijn enkel meerdere, los van elkaar staande leerdoelen. Een onderwijsinstelling kan hierdoor in principe andere leerdoelen stellen dan vergelijkbare opleidingen. Ik zal hierbij aantonen dat het omarmen van bepaalde leerdoelen betekent dat daarmee bepaalde vooronderstellingen die met deze leerdoelen verbonden zijn, worden omarmd. De vraag is of hier in de praktijk wel genoeg rekening mee wordt gehouden. Ik zal daarbij laten zien dat het vaak gemaakte verschil tussen morele vorming en ethiekonderwijs hierdoor een grijs gebied kent. Omdat er geen vak- en opleidingsoverstijgende leerdoelen zijn, is het niet mogelijk om specifiek ethiekonderwijs de maat te nemen. Of een ethiekdocent doorschiet in vakjargon valt niet in algemene zin te zeggen. Altijd moet hiertoe worden gekeken naar de specifieke leerdoelen die gesteld zijn. Ook is in het algemeen het niet mogelijk om vast te stellen of een ethiekdocent terecht of onterecht meer als moraalridder of als twijfelzaaier te werk gaat. Ook hiervoor moeten we de specifieke leerdoelen kennen. Tot slot is het ook niet mogelijk om opleidingen en vakken met elkaar te vergelijken. Dat opleidingen op verschillende manieren ethiekonderwijs kunnen geven, volgt noodzakelijkerwijs uit de constatering dat er meerdere algemene doelen zijn waaruit een opleiding kan kiezen.

Opbouw

Het bovenstaande zal ik op de volgende manier uitwerken. Ik begin met uitleggen wat onder een leerdoel kan worden verstaan. Ik maak hiertoe, in navolging van Rogers, een onderscheid tussen de algemene doelstellingen en de kortetermijndoelen. Ik beschrijf vervolgens de algemene doelstellingen van ethiekonderwijs beschrijven. Hierbij zal ik laten zien dat de definitie van ethiekonderwijs – en daarmee de gebruikte definitie van ethiek – direct verbonden is met deze algemene doelstellingen. Ik onderken vijf verschillende algemene doelstellingen. Ik zal laten zien dat ieder van deze algemene doelstellingen gebaseerd is op bepaalde vooronderstellingen. Dit kan relevant zijn voor de praktijk omdat een keuze voor een bepaalde algemene doelstelling ook een (filosofische) keuze ten aanzien van deze vooronderstellingen impliceert.

Vervolgens maak ik de overstap naar de kortetermijndoelen van ethiekonderwijs. Ik zal de meest voorkomende kortetermijndoelen beschrijven zoals deze in de literatuur kunnen worden gevonden.

Hierbij zal blijken dat veel leerdoelen op verschillende manieren zijn gedefinieerd. Hoewel niet alle auteurs dit onderkennen, hangen deze kortetermijndoelen wel altijd samen met bepaalde algemene doelstellingen, gelijk aan de theorie van Rogers.

Tot slot zal ik beargumenteren dat er geen vak- en opleidingsoverstijgende leerdoelen zijn. We kunnen hiertoe alleen kijken naar de algemene doelstellingen van ethiekonderwijs omdat de kortetermijndoelen reeds ten dienste staan van deze algemene doelstellingen. Deze algemene doelstellingen tonen echter geen onderlinge samenhang. Daarnaast kunnen ze los van elkaar door een onderwijsinstelling worden gekozen. Ethiekonderwijs bij de ene instelling (een geheel curriculum of bijvoorbeeld een vak) is hiermee *in beginsel* niet vergelijkbaar met die van een andere instelling. We zullen altijd moeten weten welke doelstellingen precies gesteld zijn. Er is niets wat *al het ethiekonderwijs* – bij alle onderwijsinstellingen die er zijn en gezien alle ethiekvakken die worden aangeboden – in beginsel met elkaar verbindt (hetgeen natuurlijk niet uitsluit dat tussen specifieke instellingen of vakken er wel gelijkenis is).

Een 8 voor *Ethiek* op een cijferlijst zegt nog niets. Maar de verscheidenheid tussen opleidingen valt echter te verklaren.

1. Leerdoelen: betekenis, noodzaak en opbouw

Om vast te kunnen stellen of er leerdoelen zijn die vak- en opleidingoverstijgend zijn – en dus gedeeld worden door al het ethiekonderwijs – moet eerst duidelijk worden gemaakt wat een leerdoel precies is. In dit hoofdstuk wordt dit nader toegelicht, hierbij gebruik makend van de theorie van Rogers.

Verschillende auteurs hebben zich bezig gehouden met *de leerdoelen van toegepast ethiekonderwijs*: het ethiekonderwijs dat gegeven wordt aan scholieren of studenten die primair voor een bepaald vak of beroep worden opgeleid en niet filosofen in opleiding zijn. In deze scriptie zal ik me richten op de bekendste en meest overgenomen bijdragen (en zonder volledig te zijn²⁷), namelijk die van Camenisch²⁸, Callahan²⁹, Elliott³⁰, Kiss & Euben³¹ en (via diverse publicaties) Rest e.a.³². In al deze bijdragen kan meer of minder expliciet een overzicht van leerdoelen worden gevonden. Het beeld dat hieruit echter oprijst is dat weinig van deze auteurs hebben stilstaan bij de onderwijskundige kant van hun bijdrage en uitgebreid stilstaan over wat een leerdoel precies zegt. Het probleem is echter dat de vraag naar wat een leerdoel zou moeten zeggen op verschillende manieren beantwoord kan worden (niet te verwarren met dat een vraag verschillende antwoorden kent). Twee auteurs springen er echter in positieve zin uit.

Camenisch wijst erop dat het doel van ethiekonderwijs – of anders verwoord: het waarom van ethiekonderwijs – op drie manieren kan worden benaderd. Ten eerste kan dit worden uitgedrukt in maatschappelijke voorvallen die om ethiekonderwijs vragen. Of vaak sterker: onderwijs dat moet voorkomen dat iets in de toekomst opnieuw gebeurt. Dit lijkt de vraag in de meest algemene zin te beantwoorden. In de aanleiding heb ik reeds meerdere voorvallen beschreven die hieronder zouden kunnen vallen. Ten tweede, zo stelt Camenisch, kan het *waarom* uitgedrukt worden in de motieven die docenten en/of studenten hebben om een vak te geven of te volgen. Dit kan bijvoorbeeld externe druk zijn als het motief is “omdat de wetgever wil dat we ethiek geven”³³. Ten derde kan het waarom – zo stelt

²⁷ Zo ontbreekt de recente benadering van Narvaez onder de noemer *integrative ethics education*, zie Narvaez, D., *Integrative Ethical Education*, in press voor: Killen, M. en J.G. Smetana, *Handbook of moral development*, Routledge. Te raadplegen via <http://www3.nd.edu/~dnarvaez/Narvaez%20HMD%2009.14.pdf> (laatst geraadpleegd 01 april 2013).

²⁸ Camenisch, P.F., *Goals of Applied Ethics Courses*, in: *The Journal of Higher Education*, Vol. 57:5 (1986), pp. 493-509.

²⁹ Callahan, D., *Goals in the teaching of ethics*, in: Callahan en Bok, hoofdstuk 2.

³⁰ Zie Elliott, hoofdstuk 3.

³¹ Kiss, E. en Euben, J.P., *Debating Moral Education: Rethinking the Role of the Modern University*, Duke University Press, 2010.

³² Rest J. *A psychologist looks at the teaching of ethics*, in: *Hastings Center Report*, Vol. 12:1 (1982), pp. 29-36 en Bebeau, M.J., J.R. Rest en D Narvaez, *Beyond the promise: A perspective on research in moral education*, in: *Educational Researcher*, Vol. 28:4 (1999), pp. 18-26.

³³ Zie bijvoorbeeld artikel 4, lid 6, onder b Besluit opleidingseisen verpleegkundige 2011.

Camenisch – worden uitgedrukt in de gewenste uitkomsten van het onderwijs, bij Camenisch resulterend – in descriptieve zin – in een overzicht van concrete leerdoelen³⁴.

Bij Callahan zien we een verwante benadering. Hij benadert het begrip leerdoel op twee manieren, overigens zonder het begrip expliciet te noemen. Ten eerste geeft een leerdoel het antwoord op de meest algemene vraag: waarom zouden we sowieso ethiekonderwijs willen geven? Ten tweede, zo stelt Callahan, zegt het iets over wat we kunnen en moeten willen bereiken met het onderwijs. Het laatste kan vervolgens in algemene termen worden gesteld of in meer concrete zin, het laatste resulterend in vijf concrete leerdoelen.³⁵ Waar dus bij het eerste de nadruk ligt op het *doel* van het onderwijs, leunt het tweede punt meer op *dat wat geleerd moet worden*.

Zowel aan deze benadering van Callahan als aan die van Camenisch kleven drie bezwaren. Ten eerste maken zij nog niet helder wat het verschil is tussen de verschillende manieren van antwoorden. Geeft een algemeen antwoord op de vraag wat we willen bereiken met ethiekonderwijs (bij Callahan het tweede soort antwoord) namelijk ook niet direct antwoord op de vraag waarom we sowieso ethiekonderwijs zouden willen geven (het eerste punt van Callahan)? En kunnen de maatschappelijke voorvallen die Callahan signaleert niet samenvallen met de motieven van een onderwijsinstelling? Ten tweede lijken beide auteurs te veronderstellen dat er samenhang is tussen de verschillende antwoorden op de vraag naar het waarom van ethiekonderwijs (en de leerdoelen die dit met zich mee brengen). Dat bijvoorbeeld – bij Camenisch – de leerdoelen uitgedrukt in de gewenste uitkomsten van onderwijs aansluiten bij de motieven van docenten om een vak te geven. Veelzeggend hierbij is dat zowel Callahan als Camenisch in hun artikel niet meer terug komen op de andere mogelijke antwoorden op de vraag waarom ethiekonderwijs gegeven zou moeten worden. Zo onderzoekt Callahan verder niet meer of de concrete doelen die hij stelt nog wel aansluiten bij het algemene antwoord op de vraag waarom ethiekonderwijs gegeven moet worden. Het derde bezwaar is dat beide auteurs ook nog eens geen specifiek begrippenkader hanteren voor de verschillende manieren van antwoorden/doelen. Alle antwoorden worden gekwalificeerd als “goal”. Dit maakt het lastig om de diverse antwoorden uit elkaar te halen.³⁶

De impliciete vooronderstelling van beide auteurs is dat er maar één samenhangend antwoord mogelijk is op de meest algemene vraag naar waarom we sowieso ethiekonderwijs zouden moeten willen geven. Nu

³⁴ Camenisch, pp. 493-494.

³⁵ Callahan en Bok, p. 62.

³⁶ Om nog een voorbeeld te geven hoe het niet moet: Elliott geeft als introductie op de leerdoelen een interessante indeling tussen de drie A's van onderwijs: Aspirations, Activities en Assessment: “*The AAA approach is based on the belief that these three steps are essential and interdependent. Aspirations describe the teaching and learning goals and objectives. Activities describe how students are expected to reach those aspirations. Assessment is the process by which students can demonstrate, most particularly to themselves, that they have achieved the learning goals and objectives*”. Het onderscheid tussen objectives en goals – dat ze in deze passage toch laat doorklinken – laat ze echter in wat volgt los en Elliott geeft enkel aan wat de functie van de doelen zijn: *de doelen geven een set van standaarden die docenten kunnen gebruiken als richtlijn voor het ontwikkelen van hun eigen cursus en die studenten kunnen gebruiken om hun eigen progressie tijdens een cursus te kunnen meten*. Elliott, pp. 37-38.

is dit niet onlogisch. Ondanks de beoogde algemene insteek redeneren beide auteurs mogelijk nog steeds vanuit hun eigen discipline. Bij Camenisch is dit het meest duidelijk doordat hij stelt dat hij met name gericht zal zijn op “courses in business and professional ethics”³⁷. Dit maakt het lastig om te concluderen dat er voor Camenisch iets vak- en opleidingsoverstijgend is dat als basis kan gelden voor alle leerdoelen van al het ethiekonderwijs (ook buiten de door hem genoemde). Desalniettemin gaat hij – gelijk aan Callahan – er wel vanuit dat er maar één algemeen antwoord mogelijk is waarom ethiekonderwijs gegeven moet worden.

Ik zal echter later laten zien dat dit niet juist is: er kunnen meerdere algemene antwoorden gegeven worden op de vraag naar het waarom van ethiekonderwijs. Zelfs binnen een discipline (bijvoorbeeld de genoemde bedrijfsethiek). Deze antwoorden zijn niet met elkaar verbonden en veronderstellen hiermee geen gezamenlijke basis. Om dit te laten zien, is het goed om eerst een zijstap buiten de filosofie te maken teneinde de discussie helderder te krijgen. In wat volgt zal ik me richten op een auteur die de leerdoelen van onderwijs systematischer benadert: Rogers³⁸.

Rogers verstaat onder een leerdoel datgene wat een docent of trainer wil bereiken met het geplande en gestructureerde onderwijs; met andere woorden het oogmerk, de reden waarom instellingen (en diens docenten) bepaald onderwijs aanbieden. Dit sluit nog aan bij wat Camenisch stelt: leerdoelen geven aan waarom onderwijs wordt gegeven.³⁹ Een doel is, zo stelt Rogers, het *beoogd resultaat* van alle lesgeven-leren-activiteiten. Volgens Rogers ontkomen we er niet aan doelen te stellen. Leerdoelen voorkomen dat trainingen en cursussen ontaarden in chaos, dat enkel de (hobbymatige) interesses van een specifieke docent overgedragen worden of dat een student enkel datgene gaat leren dat hem of haar interesseert. Leerdoelen geven richting (zowel aan student als docent), houvast en de mogelijkheid om zowel het onderwijs als het geleerde te evalueren⁴⁰. De centrale vooronderstelling van het beschrijven van leerdoelen is dus dat het stellen van dergelijke doelen nodig is om kwalitatief goed onderwijs te geven.

Rogers onderscheidt vervolgens – en hier gaat hij verder dan Callahan en Camenisch – meerdere niveau’s van doelen. Ten eerste – op het meest abstracte niveau – zijn er de algemene doelstellingen (*aims/ends*). Dit zijn de langetermijndoelen die een heel programma/curriculum dragen en doordringen en vaak de vorm hebben van idealen: een meer rechtvaardige samenleving, een rijkere, gelukkige manier van leven, grotere efficiency in professionaliteit, et cetera⁴¹. Deze leerdoelen worden vaak door de onderwijsorganisatie zelf gesteld en/of beïnvloed door de maatschappelijke context waarin een onderwijsinstelling is geplaatst. Een eigen voorbeeld om dit te verduidelijken: onder andere de Dublin descriptor, de eindtermen voor alle bachelor en masterstudies aan hogescholen en universiteiten in Europa, kunnen we onder deze algemene doelstellingen laten vallen. We zien dan dat ten aanzien van ethiek met name de eindterm die gericht is op oordeelsvorming relevant is: “[De afgestudeerd student] is

³⁷ Camenisch, p. 494.

³⁸ Rogers, A., *Teaching adults*, Open University Press, 2002, hoofdstuk 6: *Goals and objectives, what is it all for....?*, pp. 143-166.

³⁹ Camenisch, p. 493.

⁴⁰ Rogers, p. 146.

⁴¹ Rogers, p. 147

*in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaalmaatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden, die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen.*⁴² Maar de Dublin descriptoren zijn niet de enige algemene doelstellingen die relevant zijn⁴³ en niet het enige niveau om doelen op te stellen. Later zal ik aan deze algemene doelstellingen verder inhoud geven.

Rogers onderkent ten tweede de meer kortetermijndoelen die gesteld kunnen worden (*goals*). In deze doelen worden de veranderingen vastgelegd die worden gevraagd. Deze leerdoelen hebben tot doel de student iets te geven dat hij of zij nu nog niet heeft: een betere geoloog, een meer assertief persoon, een effectievere docent of een meer kritisch-reflectieve professional⁴⁴. Rogers stelt dat hoe duidelijker deze specifieke doelen zijn en hoe meer ze aansluiten bij de agenda van de studenten hoe effectiever het leerproces zal zijn. En hoe minder deze leerdoelen aansluiten bij wat de docent of student wil hoe lastiger het wordt. Het zijn deze leerdoelen die het meest ingrijpen op de vrijheid van de student: de student *moet* assertief zijn, *moet* kennis hebben van de Algemene wet bestuursrecht, *moet* et cetera.

Tot slot benoemt Rogers de *immediate goals (objectives)*, de directe doelen. Dit zijn de doelen die aangeven hoe bovenstaande kortetermijndoelen gehaald kunnen worden. Dit zijn doelen als: het lezen van Politeia van Plato, het bediscussiëren van dilemma's tijdens colleges, het schrijven van een essay over de grenzen van efficiënte gezondheidszorg, et cetera. Deze doelen zeggen iets over de methode en inhoud. Het streven van deze directe doelen zou moeten zijn het bijdragen aan de specifieke doelen⁴⁵.

Tussen de drie niveau's van leerdoelen zit volgens Rogers een duidelijke hiërarchie. De concretere doelen van een lager niveau moeten bijdragen aan en zijn gebaseerd op de vooronderstellingen van de doelstellingen op een hoger niveau. De directe leerdoelen staan dus in dienst van de kortetermijndoelen en deze kortetermijndoelen staan weer in dienst van de algemene doelstellingen. Het probleem is echter, zo stelt Rogers, dat deze doelen en de vooronderstellingen waarop ze gebaseerd zijn met elkaar kunnen conflicteren. Zo kan het een algemeen doel zijn om onafhankelijke professionals op te leiden terwijl de directe doelen (en daarbij gewenste toetsvorm, evaluatiemethode of middelen) dit juist tegenwerken. Bijvoorbeeld omdat de docent wil vasthouden aan een bepaald artikel, boek of vastgelegde toetsvorm. Desalniettemin is het volgens Rogers⁴⁶ waardevol om drie vragen te stellen bij het vormgeven van leerdoelen:

⁴² De Dublin descriptoren zijn onder andere te raadplegen via de Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO), http://www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf, laatst geraadpleegd op 16 februari 2012.

⁴³ Zo kan ook een onderwijsinstelling doelen stellen. Zo heeft de hogeschool Inholland als doel om waarde(n)vol onderwijs aan te bieden (zie Inholland, *Jaaropening 2012/2013*, te raadplegen via <http://www.inholland.nl/over+inholland/jaaropening+2012-2013/>, laatst geraadpleegd op 16 februari 2013) en profileert de hogeschool Windesheim zich met waarde(n)volle professionaliteit (zie Windesheim, *Prestatieafspraken tussen de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Windesheim*, <http://www.windesheim.nl/~media/Files/Windesheim/Over%20Windesheim/Nieuws/120718Reikennaardetop.pdf>, laatst geraadpleegd op 16 februari 2013).

⁴⁴ Rogers, p. 148.

⁴⁵ Rogers, p. 148.

⁴⁶ Rogers, p. 149.

- *Waarom* willen we ethiekonderwijs geven (*algemene doelstelling*)
- *Wat* is het doel van dit specifieke onderwijs (*kortetermijndoel*)
- *Hoe* kunnen we het beste studenten helpen dit kortetermijndoel te bereiken (*directe doelen*)

In wat volgt zal ik deze indeling gebruiken om de leerdoelen van ethiekonderwijs te beschrijven. Ik zal me eerst richten op *de algemene doelstellingen* van ethiekonderwijs. Hierbij zal ik ook aandacht schenken aan het nauwe verband tussen de algemene doelstelling van ethiekonderwijs en de definitie van ethiekonderwijs. Ik zal laten zien dat we meerdere algemene doelstellingen kunnen formuleren en dat deze niet met elkaar verbonden zijn. Vervolgens zal ik laten zien dat de doelen die auteurs als Callahan, Camenisch, Rest e.a. stellen gezien kunnen worden als kortetermijndoelen die in dienst staan van een of meerdere van deze algemene doelstellingen.

Auteurs die schrijven over *de directe doelen*, de leerdoelen die gaan over het hoe van ethiekonderwijs, zal ik dus niet aan bod laten komen. Niet omdat deze niet interessant zijn – sterker, juist over de methode en aanpak van ethiekonderwijs bestaat nog grote discussie⁴⁷ – maar dit enkel in verband met de omvang van dit onderzoek⁴⁸.

⁴⁷ De artikelen die zich richten op dit meest concrete niveau zijn vaak persoonlijk van aard en beschrijven enkel de ervaring van de betreffende ethiekdocent. Zie bijvoorbeeld Hartman, L.P. en E.M. Hartman, *How to Teach Ethics, Assumptions and Arguments*, in: *Journal of Business Ethics Education*, Vol.1:2 (2004), pp. 165-212; McWilliams, V. en A. Nahavandi, *Using Live Cases to Teach Ethics*, in: *Journal of Business Ethics*, Vol. 67:4 (2006), pp 421-433 of Lerman, L.G., *Teaching Ethics in and Outside of Law Schools: What Works and What Doesn't*, in: *Professional Lawyer Symposium Issues 2006*, Vol: 57 (2006), pp. 57-66.

⁴⁸ Ook andere onderwijskundige indelingen laat ik om dezelfde reden buiten beschouwing. Zo kunnen leerdoelen ook worden ingedeeld in gedragsmatig/expressief (Eisner, 1985), in cognitief/affectief/psycho-motorisch (Bloom, 1956) of naar competentiedeel (kennis/vaardigheid/houding). Zie verder Rogers, p. 154.

2. Algemene doelstellingen ↔ definitie ethiekonderwijs

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke algemene doelstellingen van ethiekonderwijs onderkend kunnen worden. Ik zal daartoe eerst beschrijven welke methode ik hiervoor heb gebruikt. Tevens laat ik zien dat met het beschrijven van de algemene doelstellingen van ethiekonderwijs ook feitelijk de definitie van ethiekonderwijs wordt gegeven. Bij iedere algemene doelstelling geef ik aan op welke vooronderstellingen deze doelstelling is gebaseerd. Dit is waardevol omdat deze vooronderstellingen duidelijk maken dat een veel gebruikte scheidslijn tussen ethiekonderwijs en morele vorming dun is. Tot slot zal ik met een voorbeeld steeds aangeven hoe we een algemene doelstelling in de praktijk terugzien.

Methode

Hierna beargumenteer ik dat er vijf algemene doelstellingen van ethiekonderwijs zijn. Een dergelijk overzicht kan echter niet worden gemaakt zonder de definitie van *ethiekonderwijs* hierbij te betrekken. Tussen de definitie van ethiekonderwijs en de algemene doelstelling van ethiekonderwijs bestaat namelijk een directe relatie. Iedere definitie van ethiekonderwijs geeft namelijk ook richting aan welke *algemene doelen* (in de terminologie van Rogers), worden uitgesloten dan wel worden inbegrepen (en vice versa). Ook zegt de definitie van ethiekonderwijs iets over wat de docent verstaat onder *ethiek*. Bij de beschrijving van de algemene doelstellingen zal dit nog duidelijker worden.

Om echter vast te stellen wat de definitie van ethiekonderwijs is of welke algemene doelstellingen er zijn, kunnen verschillende benaderingen worden gekozen. Ten eerste kan gekeken worden naar de praktijk waarvoor opgeleid wordt. Wat beschouwt de samenleving of het specifieke beroepenveld waarvoor opgeleid wordt als ethiekonderwijs en welke algemene doelen staan van daaruit (dus) voorop. Dit is ook waar Camenisch naar verwijst als hij teruggrijpt naar de externe motieven (vanuit de samenleving dan wel van de docenten als studenten) van ethiekonderwijs⁴⁹. Er kleeft echter een groot bezwaar aan deze aanpak.

In de aanleiding heb ik namelijk al laten zien dat er verschillende verwachtingen leven, bij bijvoorbeeld burgers, bij beroeps- of bedrijfsorganisaties of de overheid, over wat ethiekonderwijs in het algemeen is en aan welke problemen dit onderwijs in het bijzonder het hoofd zou moeten bieden. Voor sommigen betekent ethiekonderwijs het duidelijk maken dat binnen een democratie iedere professional de wet moet volgen, voor anderen betekent ethiekonderwijs het leren van goed burgerschap⁵⁰ of van een

⁴⁹ Camenisch, pp. 493-494.

⁵⁰ In internationaal perspectief wordt dit nog complexer. Hier wordt de wens vanuit de samenleving of beroepspraktijk om meer *ethics* ook soms gebruikt voor een vorm van *moral education*. Maar ook het begrip “ethics” wordt op verschillende manieren gebruikt. Zo wordt in Australië ethiek (“ethics”) als alternatief voor religieuze vorming aangeboden aan jongeren. ABC News, *Waiting lists for school ethics classes*, zie: <http://www.abc.net.au/news/2013-02-13/waiting-lists-for-school-ethics-classes/4516184?section=nsw>, laatst geraadpleegd op 20 februari 2013. Later zal ik

bepaald deugdelijk karakter en voor weer anderen het uit het hoofd leren van allerlei (professionele) normen⁵¹. Deze verschillende externe verwachtingen van ethiekonderwijs maken het lastig om op basis hiervan vast te stellen of de definitie die we nemen toereikend is. Daarnaast is het niet altijd mogelijk om onderscheid te maken tussen de wensen die de samenleving of de beroepspraktijk heeft van een onderwijsinstelling in het algemeen dan wel van het ethiekonderwijs dat specifiek wordt aangeboden aan een instelling. Minder expliciet dan bij het lager en middelbaar onderwijs wordt bijvoorbeeld ook van het hoger onderwijs verwacht dat ze de studenten opvoedt tot goede burgers.⁵² Maar verwacht de praktijk dit vervolgens van een onderwijsinstelling in het algemeen of van ethiekonderwijs? Het is lastig om dit van elkaar te onderscheiden. We kunnen om deze tweede redenen beter niet de praktijk als uitgangspunt nemen voor het vinden van de algemene doelen van ethiekonderwijs.

Ten tweede zou gekeken kunnen worden naar de onderwijspraktijk om te achterhalen wat wordt verstaan onder ethiekonderwijs. Maar ook deze benadering kent een aantal bezwaren. Het grootste probleem hierbij is dat “ethiekonderwijs” – zo is reeds in de aanleiding beschreven – wordt aangeboden op verschillende niveaus (mbo/hbo/universitair/post-academisch), aan verschillende instituten en diverse opleidingen met ieder weer verschillende disciplines en vakgebieden waarvoor wordt opgeleid. Ethiekonderwijs wordt bijvoorbeeld gegeven aan mbo’ers juridische dienstverlening, verpleegkundigen (hbo), technici (wo) enaan bedrijfskundigen (post-academisch). Dit levert in de onderwijspraktijk een veelkleurigheid aan onderwijs – inclusief methoden, toetsing en literatuur – op. Dit maakt het lastig uit de onderwijspraktijk de algemene doelen te achterhalen.

Ten derde zou vanuit een theoretische, meer methodische wijze naar de discipline-overstijgende definitie van ethiekonderwijs gekeken kunnen worden. Dan wordt voor de definitie van het begrip niet gekeken hoe het begrip in de praktijk dan wel onderwijspraktijk wordt gebezigd maar wordt het begrip benaderd vanuit hetgeen het begrip in theorie zou moeten voorstaan en opgebouwd vanaf een minimale invulling naar een rijkere invulling. Het voordeel hiervan is dat de definitie steeds verbonden is aan ethiekonderwijs in het algemeen. Deze aanpak zal ik in wat volgt hanteren hierbij aansluitend op de definitie die Rogers geeft van wat een algemene doelstelling is: “*Waarom zouden we ethiekonderwijs willen geven?*”.

betogen dat de grens tussen opleiden tot morele vorming, bijvoorbeeld tot goed burgerschap, en ethiekonderwijs bij sommige algemene doelstellingen niet te maken is.

⁵¹ Een recent voorbeeld wordt beschreven in M.J. Mayhew, T.A. Seifert en E.T. Pascarella (2012). Zij wijzen op een beroepsorganisatie die eist dat onderwijsinstellingen werken aan “*developing character, conscience, citizenship, tolerance, civility, and individual and social responsibility in ... students*” (p. 19).

⁵² Reeds in 2003 adviseerde de Onderwijsraad om in de diverse onderwijswetten vast te leggen dat ook de bevordering van burgerschap een opdracht is voor alle scholen (tot aan hoger onderwijs). Zie Onderwijsraad, *Advies Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en aan de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*, september 2003, te raadplegen via http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/390/documenten/onderwijs_en_burgerschap_internetversie.pdf, laatst geraadpleegd op 3 mei 2013.

Ik zal hiertoe het eerder genoemde en baanbrekende artikel uit 1980 over “*Goals in the teaching of ethics*” van Daniel Callahan als uitgangspunt nemen en – ondanks de eerder genoemde beperkingen – waar relevant de door hem gegeven leerdoelen kritisch afzetten tegen andere, eerdergenoemde theorieën, met name die van Camenisch, Kiss & Euben en Rest e.a.⁵³. Ik zal de theorie illustreren met voorbeelden uit de Nederlandse ethiekonderwijspraktijk.

(1) Bewust worden dat moraliteit ons leven raakt

De meest minimale definitie van ethiekonderwijs – die door sommige auteurs wordt gekwalificeerd als verheldering⁵⁴ – is de volgende:

“Ethiekonderwijs is al het onderwijs dat erop gericht moet zijn scholieren/studenten bewust te maken van de morele dimensie van het menselijk (professionele) handelen.”

Deze algemene definitie van ethiekonderwijs toont ook een algemene doelstelling van ethiekonderwijs. Het algemene doel van ethiekonderwijs is bij bovenstaande definitie: *scholieren/studenten kennis en bewust maken van de morele dimensie van het menselijk handelen*. Dit lijkt vanzelfsprekend maar niet altijd is het voor een student duidelijk – en in de praktijk zien we dit tekort terug – dat ons handelen een morele kant kent. Als iemand volgens de wet beslag mag leggen op het huis van een ander dan betekent dit bijvoorbeeld nog niet dat het moet maar ook dat het een morele afweging vereist⁵⁵. Dit aan juristen-opleiding laten inzien, die hierin in hun latere beroepspraktijk immers adviserend kunnen zijn, past in deze doelstelling. Nu lijkt deze doelstelling vrij vanzelfsprekend voor ethiekonderwijs maar achter deze algemene doelstelling gaan wel bepaalde vooronderstellingen schuil.

Dit betreft ten eerste de vooronderstelling dat de mens in het handelen te maken heeft met moraliteit. Nu wordt dit uitgangspunt door de meeste filosofen wel omarmd. Ook wijst Callahan de lezer erop dat *we niet kunnen ontsnappen aan ethische kwesties gelijk een leven zonder morele waarden niet denkbaar is*.⁵⁶ Bij Callahan betreft dit trouwens het inzichtelijk maken van de morele dimensie van het leven in algemene zin en niet zozeer het inzicht krijgen in de morele dimensie in specifieke situaties. Niets staat ons echter in de weg om deze concrete context onder deze algemene doelstelling mee te nemen.

Het leerdoel veronderstelt ten tweede het niet juist zijn van de door weinig filosofen omarmde positie van het radicaal moreel nihilisme. Indien we deze vooronderstellingen meer expliciteren kunnen we het eerste leerdoel herschrijven tot: *scholieren/studenten bewust maken van de morele dimensie die volgens de meeste auteurs met het menselijk leven in het algemeen en in het bijzonder verbonden is*.

⁵³ Zie de noten 28 tot en met 32.

⁵⁴ Zie Bronneman-Helmers, R., *De pedagogische opdracht van het onderwijs: aangrijpingspunten en beperkingen*, in: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (onder redactie van De Beer, P.T. en Schuyt, C.J.M.), p. 191.

⁵⁵ Bijvoorbeeld Rechtsethiek.nl, *Ga je beslag leggen op het huis, pensioen e.d. van een terminaal-doodzieke man?*, <http://www.rechtsethiek.nl/2012/04/53-ga-je-beslag-leggen-op-het-huis.html>, laatst geraadpleegd 04 mei 2013.

⁵⁶ Callahan en Bok, p. 62.

Het is goed om in gedachte te houden dat ethiekonderwijs hiermee afwijkt van andere vakken. Waar andere vakken de algemene doelstelling snel zullen aannemen en verder niet behandelen tijdens colleges is dit bij ethiekonderwijs – door de essentie van het vak – anders. Dit betreft zowel het bespreken van het waarom van ethiekonderwijs zelf als dat van andere vakken. Een goed voorbeeld hiervan geeft Welten als hij stelt:

"In een sessie met Saxion-studenten fiscaal recht (van de Academie Financiën, Economie & Management) heb ik de studenten anderhalf uur lang uitgehoord over het waarom van het vak waarvoor ze leren. Waarom zit je hier? "Om les te volgen". Waarom volg je les? "Om tentamen te kunnen doen". Waarom doe je tentamen? "Om een diploma te halen". Waarom haal je een diploma? "Om het vak van fiscalist te kunnen gaan uitvoeren". Waarom word je fiscalist? "Om mensen te helpen met hun belastingaangifte". Waarom de belastingaangifte? "Omdat het zorgt voor een eerlijke verdeling". Waarom eerlijke verdeling? "Zodat alle mensen genoeg geld hebben". Toen werd het wat moeilijker. Waarom moeten alle mensen genoeg geld hebben? "Omdat ze in hun onderhoud moeten kunnen voorzien." Waarom? "Omdat dat nodig is om....." En uiteindelijk kwam het hoge woord eruit: "...om gelukkig te zijn". Het klinkt misschien wat contraintuïtief, maar ook de belastingdienst heeft uiteindelijk het geluk van allen op het oog. De zogenaamde 'morele dilemma's' van de fiscalist op de werkvloer werden daarmee opgelost. De studenten waren, in elk geval voor even, in staat om vanuit het hogere doel van hun handelen te denken. De achterliggende gedachte voor Aristoteles is niet zo zeer efficiëntie of strategie, maar geluk: eudaimonia, ofwel een geslaagd leven leiden. Een leven dat de moeite waard is om geleefd te worden."⁵⁷

(2) Inzien dat er goede en minder goede morele oordeelsvorming is

Nu kan deze eerste algemene doelstelling voor sommige scholieren of studenten een interessant leerdoel zijn maar waarom zou dit bewustzijn waardevol zijn? Is het eerste leerdoel wel een algemene doelstelling? Want waarom zou een docent de opdracht op zich nemen om aan scholieren of studenten te leren dat we niet kunnen ontsnappen aan ethische kwesties, aan moraliteit? Hiervoor is een tweede stap nodig; een stap waarmee de eerste definitie van ethiekonderwijs verder wordt opgerekt.

Callahan verwoordt deze tweede stap als volgt: de wijze waarop wij dit inzicht begrijpen en de wijze waarop wij hierop reageren kan (a) een verschil maken voor ons leven én (b) toont ons dat er betere en slechtere manieren zijn om hier mee om te gaan. Moraliteit maakt, zo vat Callahan het samen, deel uit van ieder *reflectief*, persoonlijk leven. Hierover nadenken past en is noodzakelijk voor professionals (in opleiding). Dat is de essentie van ethiekonderwijs⁵⁸.

⁵⁷ Welten, R., 'Gij zult maatschappelijk verantwoord ondernemen!' Een pleidooi voor een doorleefde bedrijfsethiek: *lectorale rede januari 2012*, Saxion, Kenniscentrum Hospitality, 2012, p. 27

⁵⁸ Callahan en Bok, p. 62.

We lezen in de definitie van Callahan twee zaken. Ten eerste zien we de procesgerichte definitie van ethiek terug die in veel handboeken te lezen valt: ethiek is het reflecteren op moraal⁵⁹. Deze op reflectiegerichte definitie van ethiek kan echter beter niet gebruikt worden als criterium om bepaald onderwijs wel of niet als ethiekonderwijs te bestempelen. Reflectie lijkt namelijk niet noodzakelijk te zijn voor deze uitbreiding. *De wijze* waarop studenten het inzicht krijgen dat moraliteit onderdeel uitmaakt van het (professionele) leven en dat de manier waarop zij dit begrijpen en de wijze waarop zij hierop reageren een verschil kan maken voor hun leven en hun betere en slechtere manieren toont om hiermee om te gaan zou ook aangeleerd kunnen worden zonder de weg van reflectie. Sterker, ook bij de eerste algemene doelstelling ontbrak het reflectieve reeds als instrument (hetgeen niet wil zeggen dat dit, gelijk aan wat Welten toonde, niet als instrument gebruikt kan worden). Indien we dit criterium dus serieus zouden nemen dan zou de eerste algemene doelstelling eigenlijk ook geen ethiek mogen heten. Dit zullen weinig auteurs echter omarmen⁶⁰.

Daarnaast toon deze definitie wel een groter achterliggend doel dan de eerste algemene doelstelling namelijk dat het inzicht uit de eerste doelstelling een verschil kan maken in ons leven én dat er betere en slechtere manieren zijn om hiermee om te gaan. Nu is het niet direct duidelijk waarom Callahan deze tweede stap uit twee delen laat bestaan. Callahan had ook kunnen verdedigen dat juist *doordat* er (b) betere en slechtere manieren zijn om met ethische kwesties om te gaan we (a) een verschil kunnen maken in ons leven. Dit doet hij echter niet.

Ook zegt Callahan niets over wat hij precies verstaat onder “betere en slechtere manieren van omgaan met ethische kwesties”. Als Callahan stelt dat er betere en slechtere manieren zijn om met morele kwesties om te gaan (in het licht van het verschil dat het zal maken op ons leven) dan lijkt hij enerzijds te verwijzen naar een inhoudelijk, substantieel criterium. Callahan geeft anderzijds echter aan dat er een morele dimensie aan ons handelen is en dat wij hier op verschillende *manieren* mee om kunnen gaan en dat deze slechter of beter kunnen zijn. Dit veronderstelt weer geen inhoudelijk criterium. Ik wil deze twee echter van elkaar scheiden door voor het stimuleren van studenten tot een morele stellingname een andere algemene doelstelling te gebruiken (namelijk de vierde). In dat geval zal ik het begrippenpaar juist/onjuist hanteren. Met deze tweede algemene doelstelling wil ik me enkel richten op de oordeelskundige kant van ethiekbeoefening: de kwaliteit van het oordeelproces.

⁵⁹ Bijvoorbeeld in Bolt, L.L.E., M.F. Verweij en J.J.M. van Delden, *Ethiek in praktijk*, Van Gorcum, 2003, p. 12, Timmons, M., *Moral Theory, an introduction*, Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2002, p. 17 maar zie ook Have, ten H.A.M.J., R.H.J. ter Meulen en E. van Leeuwen, *Medische ethiek*, Springer, 2003 p. 1 voor de procesgerichte benadering van ethiek. Deze procesgerichte definitie kan gesteld worden naast andere soorten betekenissen. Ook bij het ethiekoverstijgende begrip “filosofie” zie je dit terug: filosofie als een houding (het houden van wijsheid: de behoefte hebben om het beter te willen weten), als activiteit/proces (de beoefening; een methode hanteren om zaken te onderzoeken en te beoordelen) en als product (een filosofie hebben). Zie Gude, R. en D. Roovers, *Geschiedenis van de filosofie*, Luisterwijs, 2010, CD 1, aflevering 1.

⁶⁰ Bij de volgende doelstelling zal ik laten zien dat sommige auteurs het reflectie-criterium vervolgens ten onrechte als onderscheidend criterium stellen voor de tweedeling tussen ethiekonderwijs en morele vorming.

Samengevat resulteert dit in de volgende ruimere algemene doelstelling: *(het eventueel door reflectie) inzien dat we goede en minder goede morele oordeelsvorming is.* Dit resulteert in de volgende definitie van ethiekonderwijs:

“Ethiekonderwijs is al het onderwijs dat erop gericht is scholieren/studenten in te laten zien dat er goede en minder goede morele oordeelsvorming is.”

Aan deze algemene doelstelling kan op verschillende manieren vorm worden gegeven. Een tweedeling die in het kader van dit leerdoel met studenten van relevante opleidingen kan worden besproken, zijn bijvoorbeeld de tweede-orde-deugden die Musschenga bij integriteit onderscheidt van eerste-orde-deugden. De eerste-orde-deugden zijn deugden die iets zeggen over *wat* een persoon moet doen wil deze integer zijn; het zijn inhoudelijke deugden. Tweede-orde-deugden zijn deugden die zeggen *hoe* een persoon dit moet doen⁶¹. Bij deze tweede-orde-deugden maakt Musschenga vervolgens een onderscheid tussen communicatieve, motivationele en volitionele deugden⁶². Communicatieve deugden zijn bijvoorbeeld eerlijkheid, openheid, transparantie, oprechtheid en waarachtigheid. Voorbeelden van motivationele deugden zijn commitment, toewijding en loyaliteit. Deugden als zelfcontrole, standvastigheid en doorzettingsvermogen zijn voorbeelden van volitionele deugden. Motivationele en volitionele deugden kunnen worden bediscussieerd: zijn deze deugden nodig om te kunnen spreken van goede oordelen of doet karakter er niet toe? Een dergelijke theorie kan een docent inzetten om de student bewust te laten maken van wat een oordeel beter of slechter maakt. Kan bijvoorbeeld pas van een goed oordeel worden gesproken indien iemand in openheid tot een oordeel komt? En vraagt een goed moreel oordeel altijd eerlijkheid? En is pas sprake van een goed oordeel als iemand ook de wil heeft deze te volgen? Hieraan vooraf zou een ethiekdocent de student kunnen laten nadenken of de mens sowieso een vrije wil heeft en wel een mogelijkheid heeft om *eigen* oordelen te vormen. Voor onderwijs dat meer op de praktijk is gericht zal deze stap echter al snel verondersteld worden.

Ten aanzien van dit leerdoel moet gerealiseerd worden dat het alleen maar gericht is op het *verhelderen* en het verkrijgen van inzicht bij studenten. Met andere woorden, deze tweede stap zorgt voor kennisverbreding ten opzichte van het eerste doel. De eerste definitie van ethiekonderwijs betrof enkel het inzicht dat moraliteit inherent is aan ons leven. Bij dit leerdoel wordt deze definitie uitgebreid met het inzicht dat we – eenmaal bewust van de morele dimensie van ons handelen – op betere en slechtere manieren hiermee om kunnen gaan (en dat dit een verschil kan maken in ons leven). De student moet leren inzien dat er zowel goede oordelen als slechte oordelen zijn (hetgeen we niet moeten verwarren met juist of onjuiste oordeelsvorming). Of de student hier naar handelt doet niet ter zake. Deze tweede aanvulling maakt duidelijk waarom ethiekonderwijs ook vaak het bestuderen van het ethiekonderwijs zelf zal impliceren. Dat er betere en slechtere oordelen zijn raakt ook de zienswijzen over ethiekonderwijs

⁶¹ Musschenga, B., *Integriteit, over de eenheid en heilheid van de persoon*, Lemma, 2004, p. 16.

⁶² Musschenga, p. 17.

zelf. Concreet, worden onze morele afwegingen beter of slechter door het volgen van ethiekonderwijs (en wat is hierbij het onderscheidend criterium)?

Ondanks dat veel filosofen deze algemene doelstelling zullen omarmen, veronderstelt de doelstelling wel de aanwezigheid van een bepaald *toetsingskader* waarmee een onderscheid kan worden gemaakt tussen goede en minder goede oordelen en dat de student kan aantonen – middels een tentamen, opdracht, et cetera – dat hij of zij dit inzicht ook heeft. Drie kwesties spelen dan. De eerste vraag is wat de inhoud van het onderwijsprogramma precies moet zijn. Als de docent de student wil laten inzien (en toetsen) wat goede (morele) oordeelsvorming is dan zal de docent zelf ideeën moeten hebben over wat een oordeel een goed of minder goed oordeel maakt. Allerlei vragen spelen op. Moet een student bijvoorbeeld inzien dat goede oordelen altijd logisch consistent zijn? Of juist niet? Moet een student inzien dat een goed oordeel wel of niet altijd een rationeel oordeel is? Is een goed oordeel altijd een gefundeerd oordeel? Sluit goede oordeelsvorming intuïtie in of juist uit? Stel dat een student ieder oordeel gebaseerd op gevoel een goed oordeel vindt. Voldoet de student hiermee aan deze algemene doelstelling? En moeten we enkel kijken naar morele oordeelsvorming of gaat het tevens om het krijgen van inzicht wat goede oordeelsvorming in het algemeen is?⁶³ Dit alles zal allemaal afhangen van de visie die wordt aangehangen inclusief de achterliggende meta-ethische vooronderstellingen (benaderen we de waarheid, zoeken we coherentie, et cetera).

Daarnaast, kwestie twee, lijken we hier in een soort cirkelredenering te geraken: als een student voor zichzelf moet kunnen vaststellen wat *goed* oordelen is, moet de student zelf ook goed kunnen oordelen (dit zo zal blijken is de volgende algemene doelstelling). De kwalificering dat een oordeel een goed oordeel is of de kwalificering wat oordeelsvorming in het algemeen goed maakt, is namelijk zelf weer een oordeel. Hoe weet een student nu dat hij het goede inzicht heeft en hoe kan de docent dit beoordelen? Een gemaakt voorbeeld: stel dat een student aangeeft dat enkel oordelen gebaseerd op gevoel goede oordelen zijn en dat hij dit door de docent gecorrigeerd ziet worden (niet juist, de ratio doet er ook toe) waarbij de docent enkel rationele argumenten geeft. De student zal zowel het antwoord als de argumentatie van de docent niet begrijpen en blijven afkeuren.

De derde kwestie die om aandacht vraagt, is dat we ondanks de gerichtheid op het procesmatige snel in een substantiële ethische discussie verzanden. Stel dat de student (onder andere) het inzicht moet krijgen dat een goed oordeel een rationeel oordeel is en dat bij vreemde, bijvoorbeeld levenbedreigende keuzes van een ander ingegrepen moet worden teneinde de ander bedenktijd te geven.⁶⁴ Wat rechtvaardigt deze benadering?⁶⁵ Omdat dit het nut van de samenleving ten goede komt? Of omdat de

⁶³ Is bijvoorbeeld volledig geïnformeerd zijn voordat je een oordeel maakt een ethisch criterium of is het meer een algemeen criterium voor goede oordeelsvorming? Zie voor een voorbeeld voor de praktische relevantie van deze vraag Niemeijer, A., 'Waarom gaat het bij kinderen met Down toch altijd over medische risico's?' in Volkskrant (21 maart 2013) te raadplegen via <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/3184/opinie/article/detail/3413261/2013/03/21/Waarom-gaat-het-bij-kinderen-met-Down-toch-altijd-over-medische-risico-s.dhtml> (laatst geraadpleegd op 04 april 2013).

⁶⁴ Een versie van soft-paternalism, zie Feinberg, J., *Legal Paternalism* in: *Canadian Journal of Philosophy* (1971), Vol 1, p. 113 (daar nog weak paternalism genoemd).

⁶⁵ Zie voor deze vraag en een eerste beantwoording: Beauchamp, T. en J. Childress, *Principles of biomedical ethics*, Oxford University Press, 2001, p. 183.

beroepsbeoefenaar de plicht heeft de autonomie van de persoon voorop te stellen? Of omdat ... et cetera. Achter het idee wat goed oordelen is, gaan indirect normatieve theorieën schuil⁶⁶.

Deze aannames hebben desondanks niet een hedendaagse gerichtheid op het onvermogen van ons denken in het algemeen en het oordeelsvermogen in het bijzonder in de weg gestaan. Misschien in navolging op de toenemende populariteit en popularisering van hersenonderzoek⁶⁷ valt in de praktijk een toenemende gerichtheid op de beperkingen van ons oordeelsvermogen te zien. Hierbij is steeds het uitgangspunt dat we door allerlei (overigens zeer menselijke) cognitieve valkuilen de foute beslissingen nemen. Soms inclusief een morele dimensie, soms zonder en daarnaast soms gericht op het algemeen denken⁶⁸, soms benaderd vanuit het bedrijfsleven⁶⁹, het recht⁷⁰, de economie⁷¹ of de medische sector⁷².

Deze algemene doelstelling kan niet los worden gezien van de eerste algemene doelstelling. Inzien dat er goede en minder goede manieren zijn om moreel te oordelen vereist het inzicht bij de student dat moraliteit ons leven raakt. Deze relatie is echter niet wederkerig. Een onderwijsinstelling kan zonder problemen als algemene doelstelling stellen dat studenten moeten inzien dat moraliteit ons leven raakt – zelfs in concrete situaties – zonder de student te willen laten inzien dat hier vervolgens op goede en minder goede manieren mee om te gaan is. Ik heb echter eerder laten zien dat alleen de eerste algemene doelstelling stellen een wat vreemd doel is omdat dit direct de vraag oproept waarom dit inzicht belangrijk is. Maar het gebrek aan wederkerigheid kan wel worden gezien als een eerste signaal dat er meerdere algemene doelstellingen zijn die los van elkaar staan.

⁶⁶ Deze wederkerige relatie wordt voelbaar als we van de grootste inbreuken op de menselijkheid stellen dat hier goede oordeelsvorming achter zit. Dat Hitler *niet juist* handelde zal door weinig mensen worden bestreden maar dat hij misschien wel over *goede* oordeelsvorming zullen weinig mensen omarmen (al kan dit afhankelijk van wat in theorie onder *goede oordeelsvorming* wordt verstaan wel het geval zijn; misschien voldeed het wel aan voor de hand liggende criteria als gefundeerd-zijn, logisch, in aansluiting op zijn gevoel, et cetera)

⁶⁷ Vooral veel internetsites dragen bij aan deze ontwikkeling door de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek op een toegankelijke manier te verwoorden voor diens lezers. Dit resulteert in berichten als: Nieuwsblad.be (04-03-2013) “Kortsluiting in de hersenen veroorzaakt chronische pijn”, Gezondheidsnet (07-03-2013): “Voorkennis helpt bij studeren”, SpitsNieuws (21/03/2013): “Studie: Bal koppen slecht voor hersenen”, VrouwOnline.nl (18-03-2013): “Sporten verbetert functioneren hersenen” en Nu.nl (25-03-2013): “Normaal denkwerk leidt tot DNA-schade”

⁶⁸ Bijvoorbeeld Dobelli, R., *De kunst van het heldere denken, 52 denkfouten die je beter aan anderen kunt overlaten*, De Bezige Bij, 2012.

⁶⁹ Bijvoorbeeld Kaptein, M., *Waarom goede mensen soms de verkeerde dingen doen - 52 bespiegelingen over ethiek op het werk*, Business Contact (2011) of Prof. Dr. B. de Bruin, hoogleraar financiële ethiek, die stelt dat “*Domme bankiers gevaarlijker zijn dan graaiende bankiers*”, Rijksuniversiteit Groningen, <http://www.rug.nl/news-and-events/people-perspectives/opinie/2012/13boudewijndebruin>, laatst geraadpleegd op 31-03-2013.

⁷⁰ Derksen, T., *De ware toedracht: praktische wetenschapsfilosofie voor waarheidzoekers*, Uitgeverij Veen Magazines BV, 2010.

⁷¹ Het meest bekend is Kahneman, D., *Ons feilbare denken*, Uitgeverij Business Contact, 2011.

⁷² Bijvoorbeeld Kruijf, J. de, *Artsen zijn ook maar mensen, hoe het verhaal van Joyce Rebecca de medische wereld verandert*, Johan de Kruijf, 2012 en Verbraak, C., *Kijken in de ziel: artsen*, Thomas Rap, 2012 en Standing, M., *Ethical sensitivity in decision-making*, in: *Clinical Judgement and Decision Making for Nursing Students*, Sage, 2011, Hoofdstuk 9. Bij een aantal HBO-Verpleegkunde opleidingen wordt het boek Wilkinson, J.M., *Kritisch denken binnen het verpleegkundig proces*, Pearson Education, 20 feb. 2008 gebruikt.

(3) Zo goed mogelijk moreel oordelen

Nu moeten volgens sommige auteurs studenten niet alleen inzien dat ze betere en slechtere oordelen *kunnen* vellen maar moeten ze (ook) getraind worden in het maken van betere oordelen⁷³. De tweede-orde-deugden van Musschenga die studenten onder de vorige doelstelling beredeneerd hadden, moeten bijvoorbeeld worden overgedragen op de student én worden geïnternaliseerd.

De derde definitie van ethiekonderwijs wordt met deze doelstelling:

“Ethiekonderwijs is al het onderwijs dat erop gericht is scholieren/studenten te bekwamen in goede morele oordeelsvorming.”

Met deze algemene doelstelling wordt de eerste overgang gezet naar vorming, al wordt dit niet altijd door alle auteurs onderkend. Volgens sommige auteurs kun je namelijk pas spreken van morele vorming als iemand bepaalde inhoudelijke, substantiële waarden internaliseert of als karakter eigen maakt (zie de laatste algemene doelstelling). Dit resulteert dan in een veelgemaakt onderscheid tussen morele educatie/vorming (het overdragen van waarden en normen en dan met name aan leerlingen op lager en middelbaar onderwijs) en ethiekonderwijs⁷⁴. Dit onderscheid – met soms als derde variant waardencommunicatie⁷⁵ – miskent echter dat ook vorming plaatsvindt indien van studenten wordt gevraagd dat ze goed oordelen. Het veronderstelt dan misschien geen inhoudelijke waarden/deugden (eerder heb ik al erop gewezen dat niet iedereen deze mening ook is toegedaan: wordt bijvoorbeeld geen autonomie verondersteld) maar wel vorming in andere waarden/deugden, namelijk de eerder genoemde procedurele waarden/deugden.

Daarnaast laat dit zien waarom reflectie een lastig te gebruiken criterium is om ethiekonderwijs van morele vorming te onderscheiden. Reflectie kan immers worden ingezet als middel om de studenten betere oordelen te laten maken. Maar als hierboven gesteld, is dan ook sprake van vorming. Andersom kan het reflectie-instrument ingezet worden ten behoeve van de morele vorming van leerlingen en scholieren in het lager en middelbaar onderwijs. Het enige criterium dat morele vorming en ethiekonderwijs hiermee van elkaar nog lijkt te scheiden, is dat in de praktijk het begrip morele vorming wordt gebruikt voor het onderwijs dat gericht is op het vormen van de leerling tot burger in de samenleving en het begrip ethiekonderwijs in de praktijk wordt gebruikt in het hoger onderwijs en dan met name als het gaat om beroepsethiek, bedrijfsethiek of het nadenken over maatschappelijke relevante

⁷³ Wat deze algemene doelstelling dus voorstaat is het aanleren van goede oordeelsvorming. De kortetermijndoelen moeten vervolgens aansluiten bij deze oordeelsvorming. Niet iedereen hanteert deze insteek. Bebeau, Reste & Narvaez kwalificeren bijvoorbeeld het maken van de juiste oordelen als een kortetermijndoel (naast onder andere sensibiteit) in plaats van een algemene leerdoelstelling. Bebeau, Rest & Narvaez (1999), p. 22.

⁷⁴ Callahan en Bok, p. 71.

⁷⁵ Zie Bronneman-Helmerts, R., *De pedagogische opdracht van het onderwijs: aangrijpingspunten en beperkingen*, in: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (onder redactie van De Beer, P.T. en Schuyt, C.J.M.), p. 191.

thema's (bijvoorbeeld techniek en ethiek of bio-ethiek)⁷⁶. Maar ook hier zal, indien de reflectie deze derde algemene doelstelling tot doelt heeft, dus sprake zijn van morele vorming.

Deze algemene doelstelling kent (hierdoor) als grootste bezwaar – en dit zal ook bij de vijfde algemene doelstelling als bij de kortetermijndoelen terugkomen – dat sprake van indoctrinatie kan zijn. Wat rechtvaardigt het ten eerste om een student zo te vormen dat hij op een bepaalde manier oordeelt? En waarin moet ten tweede de student precies worden gevormd? De vraag die bij de tweede algemene doelstelling al zichtbaar was (maar dan als het ging om het vaststellen van het toetsingskader) doet zich hier nog sterker voor: wat is precies het goede oordelen dat de student moet laten zien? Moeten alle studenten bijvoorbeeld logisch kunnen redeneren of moeten ze juist hun intuïtie of empathie ontwikkelen? Mag een student zich in de oordeelsvorming nooit laten beïnvloeden door de groep waarin het zit? Moet het altijd een gefundeerde morele stellingname zijn? Verdient een bedrijfskundestudent die aangeeft bepaalde zaken niet op zich te nemen omdat “*zijn gevoel zegt dat het niet pluis is*” een onvoldoende of juist een voldoende? Tot slot is het maar de vraag in welke mate iemand aan het toetsingskader moet voldoen en of dit is vast te stellen. Veel studenten zullen reeds vinden dat ze goed kunnen oordelen. Of zoals de filosoof Peirce schreef: “*Few persons care to study logic, because everybody conceives himself to be proficient enough in the art of reasoning already. But I observe that this satisfaction is limited to one's own ratiocination, and does not extend to that of other men.*”⁷⁷ Als studenten gevormd moeten worden in goede oordeelsvorming dan staat de opleiding voor het lastig punt dat ze ook duidelijk moet maken wat dit dan is en op welke wijze een student bij toetsing hierin te kort schiet.

Ondanks de bezwaren zien we in de praktijk deze algemene doelstelling wel terug bij diverse trainingen. Bijvoorbeeld bij trainingen die focussen op het kunnen voeren van ethisch overleg⁷⁸. Het uitgangspunt hierbij is dat overleg betere keuzes oplevert en dat dit zorgverleners aangeleerd moet en kan worden. Daarnaast zie je onder deze algemene doelstelling dat de relatie tussen kritisch denken en ethiek wordt geplaatst.⁷⁹ Neem het Raamplan Artsopleiding 2009 (met eigen onderstreping): “*De juist afgestudeerde arts heeft [als medisch deskundige] de bekwaamheid te reflecteren op het eigen medisch handelen en op de invloed hierop van eigen attitude, normen en waarden: (1) ... ; (2) ...; (3) impliciete en expliciete morele en ethische kwesties die in de praktijk spelen te herkennen en daarbij de eigen mening over wat goed medisch handelen is kritisch tegen het licht te houden. (4) een eigen opvatting over verantwoordelijkheid in concrete situaties rondom patiëntenzorg en zorgbeleid te verwoorden.*”⁸⁰ De

⁷⁶ Dat dit onderscheid een geforceerd onderscheid is, heb ik eerder laten zien. Ook binnen het hoger onderwijs vindt namelijk burgerschapvorming plaats. Zie noot 52.

⁷⁷ In Peirce, C.S., *The fixation of belief*, in (o.a.): Buchler, J., *Philosophical writings of Peirce*, Courier Dover Publications, 1955, p. 5.

⁷⁸ Zie bijvoorbeeld de postacademische training *Ethiek op de werkvloer, leren ethisch overleggen* van het postuniversitair centrum KU Leuven, te raadplegen via <http://pav.kuleuven-kulak.be/opleidingen/info/2020>, laatst geraadpleegd op 16 januari 2013.

⁷⁹ Bijvoorbeeld Kienzler, D., *Ethics, Critical Thinking, and Professional Communication Pedagogy*, in: *Technical Communication Quarterly*, Vol. 10:3 (2001), pp. 319 – 339.

⁸⁰ Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra, Raamplan Artsopleiding 2009, te raadplegen via <http://www.nfu.nl/over/publicaties>, laatst geraadpleegd op 01 april 2013, pp. 30.

vooronderstelling hierbij is dat een goed oordeel gebaseerd is op een kritische houding⁸¹. Net zoals een goed oordeel binnen dit Raamplan een oordeel is dat *verwoord* kan worden (onder 3). Maar is een verwijzing naar een slecht gevoel dan onvoldoende? Dit laatste punt uit het raamwerk moet trouwens niet gelezen worden als *verantwoord handelen*. Een dergelijk doel zou enkel geplaatst kunnen worden onder de vijfde algemene doelstelling.

Dit derde doel kan los worden gezien van de eerste en de tweede algemene doelstelling. Zo goed mogelijk moreel oordelen en hier naar handelen impliceert namelijk ten eerste niet automatisch dat de student onderkent dat moraliteit ons leven raakt en dat de student hierbij inziet dat er goede en mindere goede manieren zijn om te oordelen. Hiervan zou enkel sprake zijn indien deze twee algemene doelstellingen als voorwaarde worden gezien voor deze derde algemene doelstelling. Maar hierover kan – zoals ik hierboven reeds heb laten zien – over worden gediscussieerd en zou dit door de docent gesteld moeten worden. Noodzakelijk is het niet.

Ten tweede kan de derde algemene doelstelling ook door een student wordt behaald zonder dat het zelf bewust is van het inzicht wat goed oordelen is. Een student oordeelt in dat geval dan goed (is bekwaam) maar doet dit onbewust. In deze kwalificatie valt de vier stadia van leren van Maslow te herkennen. Maslow onderscheidt in het leerproces vier stappen, namelijk van *onbewust-onbekwaam* naar *bewust-onbekwaam* naar *bewust-bekwaam* naar *onbewust-bekwaam*.⁸² Maslow stelt dat studenten vaak onbekwaam zijn in iets maar dat ze zich hier niet bewust van zijn. Het is aan de docent om ze van deze onbekwaamheid bewust van te maken. Indien studenten dit doorhebben, kan de stap worden gemaakt naar bewuste bekwaamheid: door oefenen wordt de student bekwaam. Door het nieuwe geleerde gedrag vaak te herhalen wordt het een gewoonte. De student wordt dan onbewust-bekwaam. Het model laat goed zien dat een student toch niet uit zichzelf onbewust bekwaam is. *Bekwaam-zijn* en *bewust-zijn* zijn niet automatisch met elkaar verbonden. Er kunnen namelijk ook andere wegen dan via de het pad van reflectieve bewustwording zijn om een student onbewust-bekwaam te maken.⁸³ Zo zullen de meeste huisartsen begrijpen dat een beslissing tot abortus altijd in overleg met de moeder (als deze mondig is) zal moeten plaatsvinden en dat het anders een slecht besluit is.⁸⁴ Deze artsen zullen waarschijnlijk zonder hierover na te denken de moeder bij het proces betrekken. Deze doelstelling kan hiermee los worden gezien van de eerdere algemene doelstellingen.

⁸¹ Het belang van een kritische houding – en hiermee ook de innige relatie tussen ethiekonderwijs en algemeen onderwijs blijkt ook uit het feit dat deze vaardigheid is opgenomen in de Nationale Studenten Enquête. Zie Stichting Studiekeuze123, <http://www.studiekeuze123.nl/> (zoeken op kritische houding), laatst geraadpleegd op 29 april 2013. Voor een eerste uitleg van deze competentie zie <http://www.kritischehouding.nl/>, laatst geraadpleegd op 29 april 2013.

⁸² Zie Maslow A.H., *Motivation and personality*, Harper & Brothers, 1954.

⁸³ Bijvoorbeeld via straffen en belonen, de eerste stadia die Kohlberg onderkent in zijn morele ontwikkelingstheorie als motief achter bepaald handelen. Zie Kohlberg, L., *Stages in the development of moral thought and action*, Holt & Rinehart & Winston, 1969.

⁸⁴ Al impliceert dit niet dat er niet gekeken zou kunnen worden naar de mate, vorm en verdere inhoud van communicatie. Zijk Zuidema, C., *De rol van de huisarts in de zorgverlening rond abortus provocatus, een kwalitatief onderzoek*, in: *Huisarts en wetenschap*, vol. 50:9 (2007), p. 635

(4) Komen tot de juiste morele stellingname en argumentatie

De vierde definitie van ethiekonderwijs en de daarbij behorende algemene doelstelling bouwt deels voort op de derde doelstelling maar is ook direct gerelateerd aan de tweede doelstelling. Bij de tweede algemene doelstelling was het streven studenten bewust ervan te maken dat er een morele dimensie is aan het menselijk handelen en te laten inzien dat ze hier beter of slechter mee om kunnen gaan in het licht van het verschil dat dit zal maken op het leven. Ik heb laten zien dat het beter of slechter moet worden gezien in het licht van het oordeelsvermogen en niet moet worden uitgedrukt in inhoudelijk betere of slechtere keuzes, of beter verwoord: juist of minder juist. Bij de vierde algemene doelstelling worden studenten echter wel het inzicht aangeleerd dat er inhoudelijk juiste of minder juiste oordelen en argumenten zijn.

Een doel kan bijvoorbeeld zijn de student in te laten zien dat voor een arts, patiënt of zelfs de zorg in het algemeen de vier principes van Beauchamp en Childress⁸⁵ belangrijk kunnen zijn maar dat deze principes ook bepaalde bezwaren en moeilijkheden kennen. In de praktijk zien we deze doelstelling terug in bijvoorbeeld eerder genoemd Raamplan Artsopleiding 2009 in dezelfde passage als onder 3: “*De juist afgestudeerde arts heeft [als medisch deskundige] de bekwaamheid te reflecteren op het eigen medisch handelen en op de invloed hierop van eigen attitude, normen en waarden: (1) ... ; (2) ... ; (3) ... ; (4) een eigen opvatting over verantwoordelijkheid in concrete situaties rondom patiëntenzorg en zorgbeleid te verwoorden.*”⁸⁶. Hier zien we dat van een arts verwacht wordt dat hij of zij een idee heeft wat verantwoordelijkheid inhoudt. Deze algemene doelstelling zien we daarnaast terug in de woorden van Welten als hij stelt (en zie hiertoe de eerste doelstelling) dat hij door vragen de studenten wil laten inzien dat geluk aan het belastingstelsel ten grondslag ligt én dat dit consequenties heeft over hoe morele dilemma’s opgelost kunnen worden.⁸⁷ Ook in de eerder beschreven Dublin-descriptor lezen we de vierde doelstelling.⁸⁸

Dit levert de volgende definitie van ethiekonderwijs op:

“Ethiekonderwijs is het onderwijs dat erop gericht is scholieren/studenten te laten komen tot de juiste morele stellingname en argumentatie: dat ze inzien dat er juiste en minder juiste keuzes zijn in het licht van het verschil dat het zal maken op ons leven.”

⁸⁵ Als gesteld in Beauchamp, T. en J. Childress (2001).

⁸⁶ Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra, pp. 29-30.

⁸⁷ Of het woord “oplossen” hierbij recht doet aan wat ethiekonderwijs doet is maar de vraag. Zie bijvoorbeeld Hoven, M. van den, *Mores leren ...?!*, in: Hoven, M. van den, L. van der Scheer en D. Willems (red.), *Ethiek in discussie, praktijkvoorbeelden van ethische expertise*, Van Gorcum, 2010, p. 173.

⁸⁸ “[De afgestudeerde student] is in staat om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en daarbij rekening te houden met sociaalmaatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden, die zijn verbonden aan het toepassen van de eigen kennis en oordelen.” De passage “rekening te houden met sociaalmaatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden” maakt duidelijk dat het niet enkel gaat om goed te kunnen te oordelen maar dat hier ook een inhoudelijk criterium wordt gesteld.

Het grootste bezwaar van deze doelstelling is dat dit bepaalde discussies rond pluraliteit en bijvoorbeeld het particularisme binnen de moraalfilosofie lijkt te beslechten terwijl de grondslag hiervoor ontbreekt. Dat er dus juiste en minder juiste keuzes zijn (op het inzicht waarop de docent de student kan afrekenen)⁸⁹. McNaughton, die de particularistische positie verdedigt⁹⁰, stelt:

*If there is no such thing as moral theory, if each case has to be considered on its merits, can there be moral teachers? If they do not teach us what the correct moral principles are, or at least how to work out what they are, what do they teach? What we need to be taught, on the particularist view, is a way of seeing, a way of being sensitive to the moral facts which we can make our own. [...] We all have moral blindspots, areas of insensitivity, and so there is always room for improvement.*⁹¹

McNaughton lijkt ook een bepaalde verheldering voor te staan en daar de streep te willen trekken. Voor een goede keuze is sensibiliteit waardevol maar vervolgens moet een grens worden getrokken. Want welk criterium maakt een oordeel tot een juist of minder juist oordeel? Op basis waarvan moet een docent beoordelen of een arts-in-opleiding kan vaststellen wat verantwoordelijkheid in een concrete situatie met zich mee brengt (en hiermee dus wat juist handelen is)? De aanwezigheid van een bepaald (gedeeld) substantieel moreel kader is de vooronderstelling achter de vaststelling dat er juiste en minder juiste oordelen zijn waarop een docent vervolgens een student kan beoordelen. Dit moet trouwens los worden gezien van de vraag of deze algemene doelstelling wel zinvol is omdat zeker wat betreft soft-cases, kwesties waarbij het moreel oordeel wel gedeeld wordt, het ook voor studenten evident zal zijn wat het juiste oordeel is⁹².

Voor deze vierde algemene doelstelling geldt hetzelfde als voor de tweede doelstelling. Inzien dat er juiste en minder juiste morele oordelen zijn veronderstelt het bewustzijn dat moraliteit ons leven raakt (de eerste algemene doelstelling). Het inzicht dat er goede en slechtere manieren zijn om moreel te oordelen (de tweede algemene doelstelling) is enkel relevant indien het inzicht beredeneerd wordt dat er juistere en mindere juiste oordelen zijn. Deze twee doelstellingen hangen nauw samen maar noodzakelijk verbonden zijn ze niet met elkaar. Het veronderstelt dat een juist oordeel altijd om een goed oordeelsvermogen vraagt. Van enige wederkerigheid is echter geen sprake. Voor een student om in te

⁸⁹ Bijvoorbeeld bij aanhangers van de morele ontwikkelingstheorie van Kohlberg kan deze algemene doelstelling worden teruggevonden wanneer zij stellen dat het zesde stadium – het omarmen van universele morele beginselen – de voorkeur verdient. Zie voor de theorie: Kohlberg 1969.

⁹⁰ Dat McNaughton hier het particularisme verdedigt en niet enkel uitlegt, kan worden teruggevonden worden op zijn website <http://philosophy.fsu.edu/content/view/full/35747>, laatst geraadpleegd op 5 mei 2013.

⁹¹ McNaughton, D. *Moral Vision, an introduction to ethics*, Blackwell Publishing, 2004, p. 205.

⁹² Misschien niet ten onrechte. Zo stelt Marino: “*But sheer ignorance is seldom the moral problem. More knowledge is not what is needed. Take it from Kierkegaard: The moral challenge is simply to abide by the knowledge that we already have.*”, zie Marino, G., *Before Teaching Ethics, Stop Kidding Yourself*, in: *Chronicle of Higher Education*, Vol. 50:24 (2004), p. 5. Ethiekdocenten die eerder de tweede en derde algemene doelstelling vooropstellen, zullen zich hierin kunnen vinden.

zien dat iedere situatie ook moreel geladen is, is geen inzicht nodig in wat het juiste handelen is. Ik heb eerder wel laten zien dat volgens sommige auteurs het niet mogelijk is om in te zien wat een goed oordeel is zonder ook inhoudelijk te oordelen; dus naar wat juist handelen is. Indien echter verondersteld wordt dat proces en inhoud in het oordelen van elkaar gescheiden kunnen worden dan zijn de twee algemene doelstellingen niet met elkaar verbonden.

(5) Zo juist mogelijk handelen

De laatste definitie van ethiekonderwijs die ik onder de vlag van ethiekonderwijs wil plaatsen – al kunnen we volgens auteurs als Callahan eigenlijk niet meer van ethiekonderwijs spreken⁹³ – gaat nog een stap verder:

“Ethiekonderwijs is al het onderwijs dat erop gericht is scholieren/studenten juist te laten handelen in het licht van het verschil dat het zal maken op het leven.”

Ik heb eerder reeds verwoord dat juist bij deze vorm van ethiekonderwijs vaak wordt gesproken van morele vorming of bildung. Niet alleen dat studenten goede afwegingen maken – bijvoorbeeld rekening houdend met anderen – maar dat ze ook de juiste afwegingen maken én hier ook naar handelen wordt het algemene leerdoel. Een onderwijsinstelling – of op een hoger niveau de overheid zelf⁹⁴ – stelt bepaalde inhoudelijke waarden en deugden voorop en vormt de student hierin. Los van de haalbaarheid streeft de onderwijsinstelling naar eerlijke, niet frauderende (et cetera) studenten of naar goede burgers. De vraag van Rogers aan een onderwijsinstelling naar de algemene doelstelling van het ethiekonderwijs zal bijvoorbeeld dan worden beantwoord met: “omdat ik het werkveld eerlijke, betrouwbare, integere (et cetera) studenten wil afleveren.”

In de praktijk lezen we deze algemene doelstelling bijvoorbeeld terug in het eerder genoemde Raamplan Artsopleiding 2009 als wordt gesteld (met eigen onderstreping) dat *“De juist afgestudeerde arts als beroepsbeoefenaar vervult een unieke maatschappelijke rol om de gezondheid en het welbevinden van de samenleving naar een zo hoog mogelijk niveau te brengen. De arts beoefent de patiëntenzorg volgens de hoogst geldende medische en ethische standaarden binnen het Nederlandse en Europese juridische kader. De arts spant zich voortdurend in om de standaarden van zijn vakgebied volledig te beheersen.”*⁹⁵

We zien bij deze invulling van ethiekonderwijs een verdere vorming van de studenten waarbij bepaalde morele keuzes (vaak gemaakt door anderen) worden verondersteld. Net als bij de vierde

⁹³ Churchill, L.R., *The Teaching of Ethics and Moral Values in Teaching: Some Contemporary Confusions*, in: *The Journal of Higher Education*, Vol. 53:3 (1982), p. 296.

⁹⁴ Bijvoorbeeld geïnitieerd via een adviesorgaan als de Onderwijsraad, *Essays over vorming in het onderwijs*, Onderwijsraad (2011) via <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/607/documenten/essays-over-vorming-in-het-onderwijs.pdf>, laatst geraadpleegd 6 mei 2013.

⁹⁵ Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra, p. 26.

algemene doelstelling is ook hier de vraag aan de orde welke principes en morele theorieën deze ethische standaarden legitimeren. Evenals bij de relatie tussen de tweede algemene doelstelling – inzien dat er goede en minder goede manieren zijn om moreel te oordelen – en de derde algemene doelstelling - zo goed mogelijk moreel oordelen en hier naar handelen – is er tussen de vierde en vijfde algemene doelstelling ook geen noodzakelijk verband. Iemand kan juist handelen of een juist karakter hebben zonder dat de persoon dit kan beredeneren⁹⁶.

⁹⁶ Deze kritiek wordt wel samengevat met de constatering dat je geen hoogleraar Normatieve ethiek hoeft te zijn om moreel te kunnen handelen dan wel een morele expert te zijn. Eerder genoemde kritiek vanuit het particularisme van McNaughton zinspeelt ook in deze richting. Zie bijvoorbeeld ook Archard, D., *Why moral philosophers are not and should not be moral experts*, in *Bioethics*, Vol:25:3 (2011), pp. 119-127. Dit raakt direct, zo stelt Burch, de discussie in hoeverre moreel juist handelen ook het intellect vereist. Burch betoogt dat er wel morele experts kunnen zijn maar dat hiervoor vaak de verkeerde argumenten voor worden gebruikt. Zie Burch, R.W., *Are there moral experts?* In: *The Monist* vol:58 iss:4 (1974), pp. 646-658.

3. Kortetermijnleerdoelen van ethiekonderwijs

Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn er meerdere boeken en artikelen verschenen waarin de doelen van ethiekonderwijs worden beschreven. In dit hoofdstuk zal ik een overzicht geven van de belangrijkste bijdragen op dit gebied teneinde te komen tot een overzicht van kortetermijnleerdoelen.

Methode

Het bovenstaande laat zien dat er vijf verschillende manieren zijn om naar *ethiekonderwijs* en de daarbij behorende *algemene doelstelling* te kijken. Daarbij heb ik ook reeds laten zien dat de verschillende algemene doelstellingen soms wel met elkaar verbonden zijn maar vaak los staan van elkaar (en dus ook in de praktijk los van elkaar gesteld kunnen worden door een onderwijsinstelling). Indien we dus kijken naar de algemene doelstellingen van ethiekonderwijs dan lijkt er geen gezamenlijk basis te zijn voor het onderwijs: onderwijsinstellingen kunnen verschillende en van elkaar gescheiden doelstellingen kiezen. De vraag is of dit ook voor de andere leerdoelen opgaat die in de literatuur worden beschreven.

Zoals ik reeds heb laten zien bij de behandeling van de theorie van Rogers is er een verband tussen de algemene doelstelling en de kortetermijnleerdoelen. Onderwijskundig zal dit in theorie één richting op moeten gaan: de kortetermijnleerdoelen moeten afgeleid worden van de gekozen algemene doelstelling(en)⁹⁷. Ik zal echter een andere methode kiezen en onderzoeken welke kortetermijnleerdoelen in de literatuur worden beschreven. Het grootste bezwaar tegen deze aanpak dat ik waarschijnlijk niet volledig ben. Andere kortetermijnleerdoelen dan ik zal beschrijven, zullen mogelijk in de praktijk gevonden kunnen worden of bedacht kunnen worden. Ik wil – als eerder verwoord – echter de theorie voorop stellen en zal hiertoe de ideeën van Callahan als uitgangspunt nemen.

Herkaderd naar de theorie van Rogers stelt Callahan in de “*Goals in the teaching of ethics*” vijf kortetermijnleerdoelen “*die belangrijk zijn voor alle cursussen en trainingen ethiek ongeacht het onderwijsniveau of context*”.⁹⁸ Hij zet deze af tegen zowel doelen die dubieus zijn als tegen doelen die optioneel of belangrijk zijn afhankelijk van de context. Ik zal hieronder de vijf doelen van Callahan opsommen, kritisch beschouwen en hierbij ook aangeven in hoeverre deze leerdoelen zich verhouden tot de genoemde algemene doelstellingen. Dit zal richting geven aan het antwoord op de vraag of misschien een van deze doelen verondersteld wordt bij iedere vorm van ethiekonderwijs.

⁹⁷ In filosofisch-theoretische zin is dit natuurlijk niet nodig: de (wenselijkheid van) kortetermijnleerdoelen hebben dan ook de eerder genoemde algemene doelstellingen geïnformeerd. Welke algemene doelstellingen in de praktijk precies worden voorgestaan zal ongetwijfeld weer worden gevoeld door de kortetermijnleerdoelen die een docent wenst.

⁹⁸ Callahan, p. 64.

(1) Het stimuleren van de morele verbeelding

Een cursus in ethiek kan niet enkel een intellectuele opgave met zich meebrengen maar moet, zo stelt Callahan, ook “de gevoelens en verbeelding van studenten stimuleren”⁹⁹. Callahan hanteert hiermee een brede insteek van het begrip morele verbeelding. Zo moeten studenten – in het kader van dit leerdoel – leren te begrijpen dat er *een morele kant aan een situatie* is¹⁰⁰ hetgeen betekent het inzien dat:

- mensen een leven leiden in een web van morele relaties;
- lijden of geluk een consequentie van morele theorieën en regels kan zijn (of vaak een combinatie van deze twee);
- de morele dimensies van het leven vaak zowel zichtbaar als niet zichtbaar zijn;
- morele keuzes onvermijdelijk gemaakt moeten worden hoe lastig soms ook.

Callahan verbindt daarnaast de morele verbeelding nadrukkelijk met gevoel, empathisch vermogen, zorg en sensibiliteit.¹⁰¹ Ook voor de emotionele kant moet er binnen ethiekonderwijs ruimte zijn. Natuurlijk moeten studenten, zo stelt Callahan, inzien dat onze gevoelens over wat juist of niet juist is kunnen afwijken van wat we (cognitief) juist of niet juist vinden maar de morele verbeelding moet ervoor zorgen dat het onderwijs niet te cognitief wordt ingestoken: verbeelding heeft analyse nodig en analyse verbeelding.

Nu is Callahan niet de enige auteur die morele verbeelding als leerdoel stelt. Het probleem is echter dat niet alle auteurs dezelfde inhoud aan dit vermogen toekennen. Zo dragen ook Kiss en Euben, naast drie andere leerdoelen, het aanspreken en cultiveren van de morele verbeelding als leerdoel van ethiekonderwijs aan. Onder verwijzing naar Hannah Arendt’s *Eichmann in Jerusalem* verstaan zij onder morele verbeelding het zich kunnen verplaatsen in de ander. Of, en dit in navolging op Arendt, het vermogen en de wil hebben de ander te ontmoeten. Of anders gesteld: naast de ander durven te gaan staan¹⁰². Deze benadering van morele verbeelding wordt meer gezien bij filosofen¹⁰³ die de rol van fictie bij morele educatie benadrukken¹⁰⁴. Zoals Percy Bysshe Shelley reeds in 1840 verwoordde in “*A defense of poetry*”:

⁹⁹ Callahan en Bok, p. 64.

¹⁰⁰ Callahan verwijst hiermee naar *the moral point of view* van Baier. Zie Baier, K., *The moral point of view: A rational basis of ethics*, Random House (New York), 1968.

¹⁰¹ Callahan en Bok, p. 65.

¹⁰² Kiss en Euben, pp. 18-19.

¹⁰³ Bijvoorbeeld Nussbaum die de morele verbeelding vergelijkt met de creatieve verbeelding, zie Nussbaum, M., *Love's Knowledge*, Oxford University Press, 1990, p. 148.

¹⁰⁴ Imagination, Fiction and Moral Understanding (4.2) in Gendler, T., *Imagination*, in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2011 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/imagination>, laatst geraadpleegd op 14 januari 2013.

*A man, to be greatly good, must imagine intensely and comprehensively; he must put himself in the place of another and of many others; the pains and pleasure of his species must become his own. The great instrument of moral good is the imagination.*¹⁰⁵

Gezien deze verschillende begripsinhouden en gezien de brede, aan emotie gekoppelde benadering van Callahan lijkt het beter om de inhoud die Callahan aan *moral imagination* geeft niet te volgen. Het ligt meer voor de hand om als uitgangspunt het begrip *verbeelding* zelf te nemen. Hieronder kan worden verstaan het maken van een mentale voorstelling¹⁰⁶. Morele verbeelding – in deze aangepaste zin – kan vervolgens worden gezien als de vaardigheid of het vermogen om zich de verschillende handelingsmogelijkheden in een bepaalde situatie voor te stellen en te kunnen inbeelden tot welke hulp en schade het zal resulteren als deze mogelijkheden zouden worden uitgevoerd¹⁰⁷.

In deze vorm kan dit kortetermijndoel worden opgevat als een uitwerking van in ieder geval de eerste algemene doelstelling: om in te zien dat moraliteit ons leven raakt, kan een docent proberen de studenten zaken te laten verbeelden. Daarnaast kan de morele verbeelding worden gezien als instrument om studenten te laten nadenken over wat een goed oordeel is (algemene doelstelling 2) of als criterium en instrument om zelf goed te oordelen (algemene doelstelling 3). Sommige docenten zullen het zelf kunnen inzetten om de vierde en vijfde algemene doelstelling te behalen: het inzien dat er juiste en minder juiste oordelen zijn en zo juist mogelijk handelen al kan de vraag worden gesteld of dan niet sprake is van de volgende gelaagdheid: een juist oordeel vraagt om een goed oordeel hetgeen vraagt om een moreel inbeeldingsvermogen.

(2) Het herkennen van ethische kwesties

Het tweede leerdoel van Callahan is nauw verwant aan het stimuleren van de morele verbeelding. Er is – zo stelt Callahan – uitvoerig psychologisch bewijs dat de lijn tussen gevoel en denken niet scherp te maken is: onze emotionele reacties omvatten ook vaak cognitieve elementen.¹⁰⁸ Met het tweede leerdoel wil Callahan duidelijk maken dat studenten moeten leren de cognitieve kant van onze reacties uit te zoeken en te herkennen. Welke concepten spelen in een kwestie, welke voorschrijvende regels of welke principes? Welke rol speelt waardering? Voorbeelden van rationele vragen die studenten moeten leren stellen *nadat* bij hen de morele verbeelding is gestimuleerd.

De kwalificering van dit leerdoel – in samenhang met het eerste doel van de morele verbeelding – kent als grootste bezwaar dat het deels overlapt maar ook weer deels afwijkt van een ander leerdoel dat vaker – zoals eerder door McNaughton – wordt gesteld: *het verkrijgen van morele sensibiliteit*. Zoals

¹⁰⁵ Shelley, P.B., *A Defence of Poetry* (1821/1840), via verschillende internetsites te raadplegen.

¹⁰⁶ Voor een uitgebreidere toelichting op morele verbeelding zie Werhan, P.H., *Moral Imagination and Management Decision-Making*, Oxford University Press, 1999, p. 91 e.v.

¹⁰⁷ Johnson, M., *Moral Imagination*, University of Chicago Press, 1993, p. 202.

¹⁰⁸ Callahan en Bok, p. 65.

hierboven reeds is aangegeven, plaatst Callahan het vermogen van morele sensibiliteit onder moral imagination. Dit is als we kijken naar de verschillende inhouden van de begrippen echter niet vanzelfsprekend. Het je kunnen voorstellen – je inbeelden – vraagt om een ander vermogen *dan het aanvoelen van wat in morele zin speelt*. Sterker: studenten laten inbeelden wat in een situatie speelt en hoe zij zouden handelen stimuleert mogelijk zelfs de sensibiliteit¹⁰⁹.

Nu wekt deze korte definitie van morele sensibiliteit de indruk dat “*aanvoelen van wat in morele zin speelt*” de definitie is van morele sensibiliteit, maar dit is geenszins het geval. Het begrip morele sensibiliteit kent namelijk meerdere definities die met name afkomstig zijn uit de morele ontwikkelingspsychologie¹¹⁰. In de volgende alinea zal ik de belangrijkste toelichten. Nu worden bij deze definities morele sensibiliteit en morele sensitiviteit soms wel en soms niet als synoniemen gebruikt hetgeen definiëring nog lastiger maakt. Weaver gaat bijvoorbeeld uit van het eerste: morele sensibiliteit en sensitiviteit zijn synoniem aan elkaar.¹¹¹ Hanhimäk beschouwt daarentegen morele sensitiviteit als een concretisering van sensibiliteit¹¹². Bij beschouwing van de theorieën van deze auteurs valt af te leiden dat de begrippen sensibiliteit en sensitiviteit door elkaar gebruikt worden indien de focus van een auteur op de leerdoelen op een hoger, abstracter niveau ligt. Als we deze lijn doorzetten, zou *sensibiliteit* gebruikt kunnen worden voor het duiden van algemene doelstellingen – met name de eerste – terwijl het begrip *sensitiviteit* als begrip wordt gebruikt bij de kortetermijndoelen. De vervolgvraag is welke inhoud aan deze begrippen wordt gegeven.

Om vast te stellen wat wordt verstaan onder sensitiviteit maakt Weaver onderscheid tussen drie verschillende frameworks van morele ontwikkeling waarbinnen het begrip is geplaatst en is gedefinieerd door verschillende schrijvers. Ieder van deze drie frameworks kent – zo stelt Weaver – een andere insteek waardoor ook de definities van morele sensitiviteit verschillen. De meest bekende is het framework van Rest e.a.¹¹³. Binnen dit framework wordt morele sensitiviteit gezien als een affectie, gevoel of emotie die de cognitie activeert. Rest e.a. definiëren morele sensitiviteit als het vermogen de situatie te interpreteren: het bewustzijn hoe onze handelingen en de mogelijke opties die we hierbij hebben anderen raken maar ook onszelf raken.

We zien hier twee elementen die door sommige auteurs van elkaar gescheiden worden: het is (1) je bewust zijn van de verschillende mogelijke handelingsopties die er zijn en (2) hoe deze verschillende

¹⁰⁹ Kitchener, K.S., *Teaching applied ethics in counselor education: An integration of psychological processes and philosophical analysis*, in: *Journal of counseling and development*, Vol. 64:5 (1986), p. 309.

¹¹⁰ De laatste jaren zien we steeds meer bevindingen uit de sociaal-psychologische als de neurowetenschappen op het gebied van morele ontwikkeling. Binnen het ethiekonderwijs hebben deze bevindingen echter volgens Narvaez nog maar weinig ingang gevonden. Zie Narvaez, D., *Human flourishing and moral development: cognitive and neurobiological perspectives of virtue development*, In: Nucci, L.P., *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge, 2008, hoofdstuk 16.

¹¹¹ Zie Weaver, K., *Ethical sensitivity: state of knowledge and needs for further research*, in: *Nursing Ethics*, Vol. 14: 2 (2007), p. 143.

¹¹² Hanhimäki, E., *Moral Professionalism in Interaction*, Waxmann Verlag, 2011, p. 25. Hanhimäki beschrijft hierin onderzoeken waarbij het sensibel zijn is geoperationaliseerd middels verschillende sensitieve uitingen.

¹¹³ Rest (1982) en Bebeau, Rest & Narvaez (1999).

opties anderen raken maar ook hoe ze jezelf raken. Volgens deze auteurs moet het laatste als apart leerdoel worden gesteld om hiermee te benadrukken dat de persoon ook zichzelf moet leren kennen. Zo stellen Brinkmann en Sims het leerdoel “Know thyself”: “*As early as possible in the business program the students should get help to assess their own values, moral attitudes and moral thresholds, using qualitative or quantitative instruments in order to ensure that any ethics exposure is rather on the students’ own premises than a form of superficial indoctrination with politically right values and standpoints.*”¹¹⁴

Dit vraagt ook van een persoon zich de diverse scenario’s te kunnen inbeelden (vaak met gebrek aan informatie) waarmee dus ook Rest e.a. het inbeeldingsvermogen onder morele sensitiviteit plaatsen. Daarnaast moet de persoon iets begrijpen van oorzaak-gevolgrelaties, empathie hebben en specifieke rollen kunnen innemen. Rest e.a. hanteren hiermee een zeer brede – nog zeker niet afgeronde¹¹⁵ – definitie¹¹⁶.

Zowel voor deze insteek van Rest e.a. als voor de insteek van Callahan valt te argumenteren. Wel lijkt de definitie van Rest e.a. vanzelfsprekender te zijn dan die van Callahan. Waarschijnlijk komt dit voort uit de tijdsvolgorde die zit opgesloten in het framework van Rest e.a.: eerst komt er morele sensitiviteit, dan morele oordeelsvorming, dan morele motivatie en tot slot het hebben van een morele houding¹¹⁷. Het vooropstellen van morele sensitiviteit lijkt hierdoor een goede eerste stap. Te meer daar de inhoud van Callahan’s eerste leerdoel van het stimuleren van de morele verbeelding reeds kenmerken kent van de morele sensitiviteit zoals beschreven door Rest e.a. Het is in die zin merkwaardig dat Callahan morele sensitiviteit onder morele verbeelding plaatst¹¹⁸.

Daarentegen vormt het tweede leerdoel van Callahan – het beschouwen van de situatie op basis van (morele) concepten – een goede uitbreiding op de benadering van Rest e.a. Door de descriptieve aanpak als eerder genoemde oriëntatie op tijd in het framework van Rest e.a. is binnen dit model minder plaats voor ethische theorie. De benadering van Callahan maakt duidelijk dat het herkennen van ethische

¹¹⁴ Brinkmann, J. en R.R. Sims, *Stakeholder-sensitive business ethics teaching*, in: *Teaching Business Ethics*, Vol. 5:2 (2001), p.175. Strenz definieert dit vermogen als het eerlijk zijn met jezelf, zie Herb Strenz (2002): *Universal Ethical Standards?*, *Journal of Mass Media Ethics: Exploring Questions of Media Morality*, Vol. 17:4, p. 272.

¹¹⁵ Recente literatuur suggereert bijvoorbeeld dat er meerdere empathische vermogens zijn: cognitieve en emotionele empathie. Hoe verhoudt dit zich tot de theorie van Rest e.a. die enkel spreekt over “empathie”? Voor een overzicht van literatuur over cognitieve/affectie empathie, zie: Shamay-Tsoorya, S.G., R. Tomera, D. Goldshera, B. D. Bergerb & J. Aharon-Peretz, *Impairment in Cognitive and Affective Empathy in Patients with Brain Lesions: Anatomical and Cognitive Correlates*, in: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Vol. 26:8 (2004), pp. 1113-1127 en Shamay-Tsoory, S.G., J. Aharon-Peretz en D. Perry, *Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions*, in: *Brain*, Vol: 132:3 (2009), pp. 617–627.

¹¹⁶ Andere frameworks waarbinnen morele sensitiviteit is geplaatst, voegen onder andere nog de gerichtheid vanuit een bepaalde intuïtie en echtheid (Lützen e.a.) toe. Deze frameworks hebben echter minder invloed gehad op begripsvorming van morele sensitiviteit dan die van Rest e.a. Zie verder Weaver, p. 143.

¹¹⁷ Bebeau, Rest en Narvaez (1999), p. 22.

¹¹⁸ Zo ook Callahan en Bok, p. 65.

kwesties niet enkel voorkomt uit een gerichtheid op het affectieve of emotionele maar ook een rationele component kent.

Het kortetermijnleerdoel van Callahan kunnen we dan ook het beste in drie verschillende leerdoelen uiteenzetten: (1) Het aanvoelen hoe onze handelingen en de mogelijke opties die we hierbij hebben anderen in morele zin raken, (2) Onszelf in morele zin kennen teneinde te kunnen aanvoelen hoe onze handelingen en de mogelijke opties die we hierbij hebben ons raakt (3) het beschouwen van een situatie op basis van morele concepten. Het vorige leerdoel – de morele verbeelding – kan als aanvulling worden gezien op het moment dat een persoon iets niet weet of aanvoelt: is het zich dan in te beelden?

Deze nauwe verwantschap tussen dit eerste kortetermijndoel (de morele verbeelding) en deze drie andere kortetermijndoelen maakt al duidelijk in hoeverre deze nieuwe drie kortetermijndoelen ook volgen uit een of meerdere van de eerder genoemde algemene doelstellingen. In eerste instantie richten alle drie doelen zich op de eerste algemene doelstelling: het bewust worden van de morele dimensie van ons handelen. Morele sensibiliteit, het zichzelf leren kennen en het beschouwen van een situatie op basis van morele concepten zullen bijdragen aan het inzicht dat er een morele dimensie is aan het leven in het algemeen en aan een concrete situatie in het bijzonder. Voor de andere vier algemene doelstellingen geldt hetzelfde als wat ik reeds liet zien bij de morele verbeelding. Met name zullen deze kortetermijndoelen bijdragen aan het inzicht dat er betere en slechte oordelen gemaakt kunnen worden. Ook kan het ingezet worden als criterium – door de docent – om vast te stellen of de student ook goed kan handelen: toont hij sensitiviteit, kent de student zichzelf in morele zin, beschouwt hij een situatie op basis van morele concepten?

(3) Het opwekken van een bepaalde morele verplichting

Het is voorstelbaar dat een student een ethiekcursus volgt waarin enkel bovenstaande kortetermijndoelen zijn gesteld: de morele verbeelding en morele sensibiliteit, het zichzelf kennen en het beschouwen van een kwestie op basis van morele concepten. Hoe zinvol dit ook kan zijn, een belangrijk punt van ethiek is echter dat het een gids – moreel kompas – zou moeten vormen voor ons handelen. De voorgaande kortetermijndoelen richten zich echter enkel op de algemene doelstellingen die nog niet deze functie in zich hebben. Dat ethiek een gids zou moeten vormen, geldt te meer als dit de morele vorming van kinderen en jongeren betreft.¹¹⁹ Ook Callahan benadrukt het belang van dit leerdoel¹²⁰. Het gaat daarbij niet alleen om hoe iemand zich gedraagt ten opzichte van anderen maar ook om wat iemand mag verwachten van de ander. Hiermee gaat ethiekonderwijs verder dan enkel onze cognitie of emotie maar gaat het over naar het volitieve. Iemand (1) herkent de uitkomst van een moreel oordeel en (2) heeft *de wil* hier naar te handelen. Het gaat bij dit leerdoel er dus enkel om de wil zo te vormen dat wordt gehandeld conform de morele stellingname (al kan ook dit leerdoel tevens worden gelezen als de wil te

¹¹⁹ Bijvoorbeeld Nunner-Winkler, G., *Development of moral motivation from childhood to early adulthood*, in: *Journal of Moral Education*, Vol. 36:4 (2008), pp. 399-414.

¹²⁰ Callahan en Bok, p. 66.

vormen dat goed wordt geoordeeld). Hiermee wordt de overstap gemaakt van de tweede algemene doelstelling naar de derde algemene doelstelling maar met name ook de overstap van de vierde naar de vijfde doelstelling.

Callahan is niet de enige die dit leerdoel beschrijft. Ook Kiss en Euben stellen als een van de vier doelen van ethiekonderwijs *het aangaan van een morele verplichting*: het durven innemen van een moreel standpunt en hiervoor verantwoordelijkheid dragen¹²¹. Ethiek serieus nemen, zo stellen de auteurs, is meer dan enkel kritiek/analyse (zie het volgende doel) en debat/dialog maar vraagt tevens om het maken van morele oordelen en waar nodig het innemen van een morele positie. Dit is niet eenvoudig omdat de gevolgen vervelend kunnen zijn. Een voorbeeld hiervan, zo stellen de auteurs, zagen we bij Socrates. Socrates toonde hoe je én zelf-kritisch kunt zijn én tegelijkertijd de wil kunt hebben om een morele verplichting aan te gaan en hiervoor te staan. In het geval van Socrates zelfs leidend tot zijn dood.

Over de praktische haalbaarheid van dit doel is veel onderzoek gedaan. Dit leidde voor Camenisch – toen nog enkel onder verwijzing naar een onderzoek uit 1980¹²² – tot een sombere conclusie¹²³: docenten slagen er nauwelijks in om iets van een morele verplichting in studenten te laten ontstaan. Hierbij is een aanvullend probleem dat *de inhoud* van de morele verplichting zelf nog onbepaald is. Het gaat bij dit leerdoel van Callahan enkel om het opwekken van een bepaalde verplichting door het onderwijs an sich en nog niet om het opwekken van een specifiek bepaald moreel handelen, zoals het opwekken van de verplichting *eerlijk te zijn, integer te zijn, rechtvaardig te zijn*, et cetera. De inhoud van de morele stellingname doet er niet toe.

Camenisch wijst er daarnaast op dat bij Callahan een tegenstrijdigheid in zijn denken lijkt te zijn. Volgens Callahan moet namelijk iedere vorm van indoctrinatie worden voorkomen door bij iedere ethiekcursus – onder de noemer van het opwekken van een bepaalde morele verplichting – vrijheid en persoonlijke verantwoordelijkheid als uitgangspunt te nemen.¹²⁴ Camenisch stelt dat het niet duidelijk is hoe bij Callahan een dergelijke moreel neutrale, inhoudsloze morele verplichting er precies uit zou moeten zien, temeer omdat het eveneens samen zou moeten gaan met het voorop stellen van vrijheid en verantwoordelijkheid. Het laatste impliceert immers, zo vraagt Camenisch zich af, toch ook het vooropstellen van allerlei waarden? Bij het laatste leerdoel van Callahan – het bijdragen aan tolerantie en het verminderen van meningsverschillen – zal deze kritiek in versterkte vorm terugkomen.

¹²¹ Kiss en Euben, p. 19.

¹²² Suttle, B. B. *An Analysis of Existing Moral Education Programs*. Niet gepubliceerde paper gepresenteerd op de AAPT Conference/Workshop (1980), Parkland College, Illinois.

¹²³ Camenisch, p. 497.

¹²⁴ Callahan en Bok, p. 66. Callahan parkeert hiermee tegelijkertijd het vrije wil en het determinisme-debat. Om praktische redenen heeft het volgens Callahan “geen zin om te spreken over ethiek en ethiekonderwijs tenzij wordt verondersteld dat mensen vrij zijn om morele keuzes te maken en dat ze verantwoordelijk kunnen worden gehouden voor de keuzes die ze maken”.

(4) Het ontwikkelen van analytische vaardigheden

Het vierde leerdoel sluit aan bij de rationele kant van ethiek. Callahan wijst ons erop dat als *concepten*, *morele regels* en *principes* het rationele kader geven voor ethiek, een student dan ook de vaardigheden moet ontwikkelen om hier mee om te gaan. De definities van concepten (rechtvaardigheid, recht, het goede, et cetera), de grenzen en mogelijkheden van morele regels en de reikwijdte van principes vragen om analytische bestudering. Dit hoort volgens sommige auteurs zelfs fundamenteel bij de definitie van ethiek: zonder *analytisch*, *systematische* methode van redeneren geen ethiekbeoefening¹²⁵ (al zijn deze begrippen niet automatisch met elkaar verbonden: reflectie zonder analytisch-systematische methode is natuurlijk ook mogelijk).

Dit leerdoel wordt – soms als onderdeel van een ander leerdoel – naast Callahan onderschreven door veel andere auteurs¹²⁶; dit mede omdat het aansluit bij de standaarddefinitie van ethiek: de kritische bestudering van moraal. Nog meer dan bij het ontwikkelen van een morele verplichting staat bij dit leerdoel de filosoof Socrates symbool¹²⁷ of kent het op z'n minst bij Socrates een oorsprong¹²⁸. Het is algemeen bekend dat juist Socrates een zekere kritisch zelfonderzoek voorop stelde en hiervoor een analytische methode hanteerde. Door het stellen van twee vragen: “*wat bedoel je*” en “*klopt het*” stelde hij zowel zichzelf als omstanders stevig op de proef¹²⁹. De irritatie die deze omstanders moeten hebben ervaren, zal sommige hedendaagse studenten bij ethiekonderwijs bekend voorkomen.

Bij studenten kan dit leerdoel, zo stelt Callahan, namelijk gepaard gaan met de nodige frustratie. Wie zegt dat morele regels noodzakelijk zijn, zijn er niet altijd uitzonderingen te bedenken, waarom en waarvoor zijn deze algemene principes, zijn principes niet per definitie te algemeen en daardoor nutteloos? Het op analytische wijze doordenken hiervan zal bij veel studenten de nodige figuurlijke wonden en kneuzingen met zich mee brengen. Toch is het nodig volgens Callahan. Hoever een docent hierop vervolgens moet ingaan is, zo stelt Callahan, kan worden overgelaten aan de docent zelf, dit mede afhankelijk van de capaciteiten van diens studenten. Maar aangezien deze vaardigheden aan iedere vorm van ethiekbeoefening ten grondslag liggen, moet hier wel altijd aandacht aan worden geschonken. Zelfs bij inleidende ethiekvakken.

Dit vierde leerdoel richt zich op zowel de logische als de kritische kant van ethiek. De vooronderstelling achter dit leerdoel is dat ethiek – of ethisch handelen – zowel om logische consistentie vraagt als om kritische beschouwing van begrippen. Zowel bij de analyse van wat beweerd wordt als bij

¹²⁵ Zie voor een gelijke conclusie Varela, F.J., *Ethical Know-How: Action, Wisdom, and Cognition*, Stanford University Press, 1999, p. 23. Meer alledaags verwoord door Februari, M., *Laat ethici, behangen met diamanten, de belangen van de wereld verdedigen*, Volkskrant, 14 maart 2009: “ethiek biedt een analytische en zakelijke reflectie op gedrag.” Deze analytisch reflectieve bestudering van ethiek (op moraal) geldt voor veel studieboeken als uitgangspunt. Zie bijvoorbeeld Leeuw, J. de en J. Kannekens (red), hoofdstuk 1 of Rothfus, J., *Ethiek in sociaalagogische beroepen*, Pearson Education, 2008, hoofdstuk 1 of Bolt, L.L.E., M.F. Verweij en J.J.M. van Delden, hoofdstuk 1.

¹²⁶ Kiss en Euben, p. 17.

¹²⁷ Churchill, p. 305.

¹²⁸ White, S., *Critical Reflection in Health and Social Care*, McGraw-Hill International, 2006, p. 8.

¹²⁹ Tongeren, van, *Het begin van ethiek (deel 5)*

het overdenken van de rechtvaardiging is het aan de student om op een analytische manier te redeneren. Ondanks dat dit leerdoel de indruk kan wekken dat het doel los staat van eerdere doelen is dit niet het geval. Sterker, het vraagt zelfs om een verbinding van het logische met het praktische en vereist daarom ook eerder genoemde imagination: “*ways must be found to trace out those implications, an exercise requiring both reason and imagination*”.¹³⁰ Zoals Elliott stelt over de leerdoelen van Callahan: de leerdoelen drukken uit dat het Callahan om méér gaat dan enkel een intellectuele puzzel.¹³¹ Het is goed om de eerder genoemde morele verbeelding om die reden te verbinden met dit leerdoel.

Ondanks de nauwe relatie tussen dit leerdoel en de definitie van ethiek richt een belangrijke vorm van ethiekonderwijs-kritiek zich juist op dit leerdoel. Molewijk wijst er bijvoorbeeld op dat een analytische aanpak weinig bijdraagt aan de vorming van morele competenties, waarden, dialoog en beraadslaging onder professionals¹³². Hetzelfde geldt volgens Molewijk voor het gebruik van ethische theorieën (een leerdoel dat we eerder zagen). Hoe voorstelbaar dit ook is, deze kritiek is volgens Van den Hoven echter in de praktijk niet houdbaar: “*De claim dat theorieën te weinig handvatten bieden in de praktijk lijkt daarmee onjuist*”: in de praktijk wordt namelijk meer eclectisch omgegaan met theorie¹³³. Hetzelfde zou gezegd kunnen worden over de analytische vaardigheden. Hierbij moet benadrukt worden dat de discussie zich hiermee – in termen van Rogers – richt op de vraag of er een verband is tussen het inzetten van ethische theorieën / het hebben van analytische vaardigheden als direct doel voor het kortetermijndoel van ethische reflectie en niet zozeer of ethische reflectie wenselijk is.¹³⁴

Dit kortetermijndoel kunnen we verbinden met de algemene doelstellingen die zich richten op wat goed oordelen is. Of dit terecht is kan worden gezien bij een vak dat de tweede algemene doelstelling voorop heeft gezet (inzien dat er goede en minder goede manieren zijn om moreel te oordelen) en indien dit door een docent verondersteld wordt kan een student hiernaar gevormd worden bij een vak dat (ook) de derde algemene doelstelling voorop heeft gesteld (zo goed mogelijk moreel oordelen en hier naar handelen). Het is hiermee geen leerdoel dat op zichzelf staat.

(5) Tolerant worden voor en het verminderen van meningsverschillen en tegenstellingen

Het vijfde en laatste doel volgt uit iets wat ethiek als vakgebied, zo stelt Callahan, wezenlijk doet verschillen van andere disciplines als recht, medicijnen en bedrijfskunde. Ook binnen deze vakgebieden worden allerlei problemen en vraagstukken besproken maar deze hebben niet het fundamentele karakter van vraagstukken binnen de ethiek. Iedere bespreking van een morele kwestie kan namelijk (ook) leiden tot zowel een herbezinning van de waarde van een bepaald vakgebied als van de waarde ethiek en ethiekonderwijs zelf. Eerder zagen we dat ook Welten hierop zinspeelde. Het gevolg is wel dat binnen

¹³⁰ Callahan en Bok, p. 67.

¹³¹ Elliott, p. 39.

¹³² Molewijk, A.C., T. Abma, M. Stolper en G. Widdershoven, *Teaching ethics in the clinic. The theory and practice of moral case deliberation*, in: *Journal of Medical Ethics*, Vol. 34: 2 (2008), p. 120.

¹³³ Zie Van den Hoven, p. 175. Meer voorschrijvend: Kiss en Euben, p. 20.

¹³⁴ Zo ook Van den Hoven, p. 178.

ethiekonderwijs – in tegenstelling tot andere vakgebieden – er weinig lijkt te zijn wat kan gelden als onomstotelijk kader. Waarom een student belastingrecht krijgt en wat de gedeelde vooronderstellingen zijn voor dit vakgebied lijkt duidelijk en zal door studenten sneller worden omarmd. Maar wat moet een student met ethiekonderwijs als zelfs dit onderwijs zelf ter discussie kan worden gesteld? Dit kan ontmoedigend zijn voor studenten. Deze onzekerheid, zo stelt Callahan, is inherent aan het leven en het doel zou moeten zijn studenten dit te laten accepteren. Studenten moeten willen leven met, *tolerant zijn voor*, een verregaande onzekerheid.

Sterker, enkel dan kan ook enig ethiekonderwijs een waardevolle bijdrage leveren¹³⁵ in het *reduceren* van tegenstellingen en meningsverschillen. Nu blijft een bepaalde onenigheid in ethiek onvermijdelijk maar de andere doelen kunnen volgens Callahan enkel worden behaald als onderkend wordt dat ethiek het individu overstijgt en dat studenten bepaalde meningsverschillen wel kunnen overstijgen. Ethische concepten, principes en regels zijn direct verbonden met de samenleving waarin de student leeft. Het is daarbij de ander die ons kan informeren over feiten en interpretaties e.d. De student moet leren dit te overwegen en te bespreken; om te zoeken naar gemeenschappelijke punten, naar vooronderstellingen als het gezamenlijk verhelderen van wat vaag is. Callahan stelt dat we geen geïsoleerde morele subjecten zijn en dat ons handelen is verbonden met de gemeenschap waarin we leven. Enkel als we dat inzien kunnen we vooruitgang boeken (in de zin van het reduceren van tegenstelling en meningsverschillen).

Ook dit doel kent een verleidelijke relatie met de filosoof Socrates en dan met name met de socratische methode zoals deze nu gangbaar is. Een socratisch gesprek, zo stelt Bolten, is *een filosofisch onderzoeksgesprek, een dialoog waarin deelnemers onderzoeken wat in hun (professionele) leven van werkelijk belang is*.¹³⁶ Deze methode is gericht op het vinden van consensus door de participanten zich open en kritisch te laten verdiepen in de grondslagen van hun handelen. Een groep participanten wordt hiermee gezien als onderzoeksgemeenschap waarin een bepaalde morele betekenisvolheid is en waarbij iedere participant even belangrijk is. Een belangrijke regel is dan ook dat geen conclusies worden getrokken en dat inzichten worden geformuleerd zolang er tegensprekende uitspraken worden gedaan. Consensus staat voorop.¹³⁷ Dit doet een beroep op de betrokkenen. Zo wijzen Splitter en Sharp erop dat een filosofisch gesprek tussen kinderen ook vorming in allerlei deugden als rechtvaardigheid, verdraagzaamheid, zorgzaamheid, waarheidsliefde, moed, vriendelijkheid, et cetera impliceert¹³⁸. Nu is de

¹³⁵ Callahan en Bok, p. 68.

¹³⁶ Bolten, H., *Spreeken buiten de orde. Radicale reflectie in een socratisch gesprek*, in: Delnoij, H. en W. van Dalen, *Het socratisch gesprek*, Damon, 2003, p. 15.

¹³⁷ Elshout, H. van den, *Het socratische en de regels. Wanneer is een gesprek socratisch en wanneer niet?*, in Delnoij en Van Dalen, p.73. De consensus is volgens Birnbacher vooral pragmatisch van aard – niet zozeer epistemologisch – en doet denken aan de consensustheorie van Habermas. Zie Birnbacher, D., *The socratic method in teaching medical ethics. Potentials and limitations*, in: *Medicine, Health Care and Philosophy*, Vol. 2:3 (1999), p. 221.

¹³⁸ Splitter, L. en A. Sharp, *Teaching for better thinking. The classroom community of inquiry*, Australian Council for Educational Research, 1995, p. 179.

socratische methode niet vrij van kritiek¹³⁹ maar dat ethiek – ook buiten de context van deze methode – altijd geplaast is binnen een gezamenlijk context klinkt aannemelijk. Of dit nu gaat om ethiek als activiteit of ethiek als inhoud.

Met dit leerdoel uit Callahan expliciet een gewenste moraliteit: iedere student moet tolerant zijn en een streven hebben meningsverschillen en tegenstellingen te reduceren maar waar nodig ook kunnen dulden. Het achterliggende verlangen achter deze moraliteit lezen we misschien wel terug bij Bronneman-Helmers die stelt dat de diversiteitsideologie (koesteren van verschillen) steeds meer plaats maakt voor het burgerschapsdenken (wat ons bindt).¹⁴⁰ In tegenstelling tot de vorige leerdoelen, die meer gericht zijn op het uitoefenen van een bepaald vermogen/vaardigheid, kent dit leerdoel juist hierdoor twee bezwaren.

Het eerste bezwaar is dat het onduidelijk is waarom Callahan juist tolerantie en het reduceren van meningsverschillen vooropstelt en andere veelvoorkomende waarden en of deugden niet expliciet noemt. Veel andere auteurs stellen eerder het verkrijgen van *autonomie* en *persoonlijke verantwoordelijkheid* voorop. Callahan noemt dit echter niet expliciet *bij de leerdoelen*. Dit heeft mogelijk te maken met zijn stelling dat waardevorming binnen ethiekonderwijs moet worden afgewezen om te voorkomen dat studenten geïndoctrineerd worden. Ethiekonderwijs zou niet gericht moeten zijn op directe verandering van gedrag.¹⁴¹ En als ethiekonderwijs al gericht zou moeten zijn op gedrag dan mag dit enkel liggen in de wijze waarop studenten *denken* over ethische onderwerpen en zo mogelijk over hoe zij over bepaalde zaken *voelen*.¹⁴² Het automatisch vormen van studenten is niet het juiste doel maar enkel het vormen van het potentieel hiertoe (op basis van een vrije keuze van de student). Dit vraagt echter, zo stelt dus ook Callahan, om autonomie en daaruit volgend persoonlijke verantwoordelijkheid.¹⁴³

Sterker, is het toereikend als we dit vijfde leerdoel van Callahan nu gaan uitbreiden met het verkrijgen van autonomie en het nemen van persoonlijke verantwoordelijkheid? Moet de student ook niet andere waarden en deugden aanleren? Met name ook de andere – in termen van Musschenga – twee-orde-deugden en de hieraan ten grondslag liggende waarden lijken zich hiertoe in eerste instantie te lenen. Wel heb ik eerder laten zien dat het de vraag is in hoeverre het onderscheid tussen procedurele (tweede-orde) en substantiële morele vorming (eerste-orde) wel te maken is. Vindt met procedurele vorming (overleg voorop stellen) geen verdere substantiële morele vorming plaats (onderkennen autonomie)? Daarnaast kan ook niet gekozen worden voor bepaalde inhoudelijke vorming in het algemeen zonder afstemming met de vorming die nodig is voor een bepaald beroep of discipline. Zo kunnen bepaalde aan een discipline verbonden waarden/deugden botsen met tolerantie of het streven naar het reduceren of omarmen van

¹³⁹ Goldman wijst er bijvoorbeeld op dat de methode niet geschikt is voor kinderen in Goldman, L., *Warning: the socratic method can be dangerous*, in: *Educational Leadership*, Vol. 42:1 (1984), pp. 57-62.

¹⁴⁰ Bronneman-Helmers, in Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (onder redactie van De Beer, P.T. en Schuyt, C.J.M.), p. 189

¹⁴¹ Callahan en Bok, p. 69.

¹⁴² Callahan en Bok, p. 70.

¹⁴³ Callahan benoemt deze autonomie en persoonlijke verantwoordelijkheid impliciet als hij stelt dat “*There is surely a fundamental sense in which all moral judgements must be our own individual judgements, the consequences of which are our personal responsibility*”, Callahan en Bok, p. 69 en “*A legitimate goal in the teaching of ethics is to help students develop a means and a process for achieving their own moral judgements.*”, p. 71.

meningsverschillen¹⁴⁴. Naast deze fundamentele problemen rond de toereikendheid van de gekozen waarden/deugden is er nog een tweede kanttekening.

Het tweede bezwaar is dat dit vijfde leerdoel van Callahan de vraag oproept in hoeverre dit leerdoel niet conflicteert met de door hemzelf gewenste neutraliteit van ethiekonderwijs.¹⁴⁵ Van neutraliteit kan in ieder geval niet gesproken worden indien Callahan tolerantie en het oplossen van meningsverschillen vooropstelt. Camenisch wijst ook op deze tekortkoming bij Callahan.¹⁴⁶ Callahan lijkt hiermee namelijk eerder de derde of vijfde algemene doelstelling te omarmen dan de tweede algemene doelstelling: ethiekonderwijs moet er ook op gericht zijn studenten te leren de goede en/of juiste keuzes te maken en hier na te handelen. Hier lijkt een discrepantie te bestaan bij Callahan tussen de door hem geformuleerde algemene doelstelling en de door hem gestelde kortetermijndoelen.

We raken hier tevens het lastige onderscheid tussen wat Camenisch noemt het verschil tussen de leerdoelen “*het vergroten van de autonomie van een student*” en “*het direct beïnvloeden van een morele keuze/handeling*”¹⁴⁷. Camenisch wijst er op dat veel auteurs het er wel over eens zijn dat ethiekonderwijs niet laatstgenoemd leerdoel zou moeten hebben. Ethiekonderwijs zou geen *directe* gedragsverandering kunnen of mogen voorstaan als dit niet volgt uit reflectie volgend uit eerdergenoemde kortetermijnleerdoelen. Camenisch: *waardenvorming onder de vlag van ethiekonderwijs zonder objectief geïnformeerde reflectie zou een niet juist doel zijn van ethiekonderwijs*.¹⁴⁸ Camenisch maakt hiertoe een onderscheid tussen ethiek en moraal. Waar moraal verwijst naar het bepaald gevraagd handelen impliceert ethiek altijd reflectie. Hilhorst – zonder Camenisch te noemen – lijkt hetzelfde onderscheid te omarmen als hij stelt: “*En laat wat altijd des dokters geweest is, ook gerust des dokters blijven: laat (filosofische) docenten ethiek bespreken wat er zoal in ethisch opzicht over de zorg te denken valt, en laten (medische) dokters elkaar, al doende, de attitudes blijven bijbrengen en vaardigheden aanleren, met hun normatieve beroepscode en gedragsregels, die aan medische professie eigen zijn.*”¹⁴⁹ Eerder heb ik echter reeds laten zien – bij het definiëren van de tweede en derde algemene doelstelling – dat het onderscheid tussen ethiekonderwijs en morele vorming lastig te maken is. Zeker niet op basis van het criterium reflectie.

Dit discutabele onderscheid terzijde, wekt het bovenstaande daarnaast mogelijk de suggestie dat tussen (professionele) socialisatie en indoctrinatie in de praktijk een hypocriet onderscheid wordt gemaakt: waar ethiekonderwijs de Koninklijke weg van kritische, autonome omarming moet bewandelen

¹⁴⁴ De kernwaarden van de advocatuur – waar advocaten in opleiding – in gevormd zouden kunnen worden botsen bijvoorbeeld. Het tolerant-zijn kan bijvoorbeeld botsen met andere kernwaarden als onafhankelijkheid, partijdigheid en vertrouwelijkheid en te beredeneren valt dat laatstgenoemde waarden voorrang genieten. Zie De Commissie Advocatuur, *Een maatschappelijke orde* (2006), te raadplegen via <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2006/04/24/een-maatschappelijke-orde-rapport-cie-wijmen.html> (laatst geraadpleegd 02 april 2013), p. 19 e.v.

¹⁴⁵ Callahan en Bok, p. 71. Bijvoorbeeld “*If ‘moral education’ means something more than that – an education in specific moral rules, or specified traits or character – then it is illegitimate*”.

¹⁴⁶ Camenisch, p. 496.

¹⁴⁷ Camenisch, p. 495.

¹⁴⁸ Camenisch, p. 497 en 499.

¹⁴⁹ Hilhorst, M., *Ambachtelijke ethiek*, in: Van den Hoven, van der Scheer en Willems: p.165.

voordat vorming mag plaatsvinden, mogen andere vakken/docenten wel de studenten vormen naar wat de praktijk graag ziet? Waarom zou bij de niet-ethiek-vakken ineens wel sprake zijn van (geoorloofde) socialisatie en niet van indoctrinatie? Camenisch beantwoordt deze vraag echter duidelijk als hij stelt dat een onderwijsinstelling die professionals opleidt haar studenten ook zal moeten “opleiden” in de waarden van deze professies: waarden die juist deze professies of praktijken maken. Indien een student zelf heeft gekozen voor een opleiding dan mag dit ook van een opleiding verwacht worden en kan van indoctrinatie geen sprake zijn.

Dit overziend, zitten aan het kortetermijnleerdoel “tolerant worden voor en het verminderen van meningsverschillen en tegenstellingen” van Callahan veel haken en ogen. Zowel qua toereikendheid als qua noodzakelijkheid. Het is om die reden beter om dit kortetermijndoel te abstraheren en enkel aan te sluiten bij de algemene doelstellingen en de tweedeling te hanteren tussen goede oordeelsvorming (en hier naar handelen) en juist oordelen (en hier naar handelen). Tolerant worden voor en het verminderen van meningsverschillen en tegenstellingen kunnen we dan zien als een uitwerking van juist handelen maar of dit daadwerkelijk de juiste waarden/deugden zijn is discutabel en afhankelijk van het concrete vakgebied. Als kortetermijndoel lijkt het in deze vorm niet geschikt.

4. Terug naar de onderwijspraktijk

Na de overwegende theoretische bespiegelingen in de vorige twee hoofdstukken geef ik in dit hoofdstuk aan waarin de analyse uit de vorige hoofdstukken in de praktijk resulteert: dat het niet mogelijk is ethiekonderwijs de maat te nemen zonder verdere toelichting.

In de vorige twee hoofdstukken heb ik vanuit een theoretisch perspectief zowel de algemene doelstellingen als de kortetermijndoelen van ethiekonderwijs geanalyseerd. Ik heb laten zien dat er een groot aantal kortetermijndoelen in de literatuur kunnen worden gevonden¹⁵⁰ en dat deze in beginsel gekoppeld kunnen worden aan een of meerdere algemene doelstellingen. Het zijn deze algemene doelstellingen die bij voorkeur door een onderwijsinstelling als eerste worden gesteld om vervolgens de juiste kortetermijndoelen hierbij te stellen aan de student.

Een onderwijsinstelling kan één of meerdere van de vijf verschillende algemene doelstellingen stellen. Ten eerste kan de instelling als ideaal hebben studenten (in ieder geval) te laten inzien dat moraliteit ons leven raakt. Al het vaktechnisch handelen – als jurist, medicus, bedrijfskundige, et cetera – gaat samen met moreel handelen. Ten tweede kan een instelling ervoor kiezen om door de ethiekcursussen studenten er bewust van te maken dat de oordelen die ze maken goed of minder goed zijn (en welke criteria hiervoor kunnen gelden). De studenten moeten na afronding van een vak/training bijvoorbeeld inzien dat een oordeel dat logisch inconsistent is, die niet gefundeerd is in ethische theorieën en/of die bijvoorbeeld uitgaat van onjuiste informatie een niet-goed oordeel is. Wat de precieze inhoud echter is van een goed oordeel, zo heb ik laten zien, is echter nog niet zo makkelijk vast te stellen. Ten derde kan een instelling als ideaal hebben dat studenten ook zelf goed oordelen en niet alleen inzien wat een goed of minder goed oordeel is. Ten vierde kan een instelling als ideaal hebben dat studenten de juiste morele stellingname innemen. Bijvoorbeeld dat de medische studenten kunnen beredeneren dat de autonomie van de patiënt belangrijk is (al dan niet op gevalsniveau) of dat een toekomstig manager kan beredeneren dat Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen belangrijk is. Een onderwijsinstelling kan tot slot nog een stap verder gaan en als ideaal hebben dat studenten ook op een bepaalde, juiste manier handelen. Dat een afgestudeerde bedrijfskundige ook in de praktijk om maatschappelijk verantwoord ondernemen geeft (en niet enkel dit kan beredeneren). Ook de meer algemene idealen als tolerantie en autonomie kan een onderwijsinstelling tot algemeen doel stellen.

Deze doelstellingen staan in beginsel los van elkaar al staat een instelling in de praktijk niets in de weg om meerdere algemene doelstellingen te kiezen. Maar waar de ene opleiding of instelling de kwaliteit van de oordeelsvorming belangrijk zal vinden kan een andere opleiding aan de kwaliteit van het handelen zelf een grotere prioriteit geven. En waar de ene opleiding vooral bewustwording voorop stelt – of dit nu van onze oordeelsvorming is of van het normatieve handelen als beroepsbeoefenaar – kan een

¹⁵⁰ Zie bijlage 1.

andere opleiding hier minder de nadruk opleggen. Er zijn in beginsel dan ook geen vak- en opleidingsoverkoepelende leerdoelen al kan het natuurlijk voorkomen dat instellingen of opleidingen dezelfde algemene doelstellingen hebben gesteld (lees: dezelfde idealen hebben).

Indien een opleiding een boek of artikelen over de belangrijkste ethische theorieën voorschrijft – bijvoorbeeld het utilisme, deontologie, deugdethiek – dan zegt dit niets. De vraag is namelijk wat een opleiding wil bereiken. Moeten de studenten de teksten lezen om in te zien dat moraliteit deel uitmaakt van ons handelen (de eerste algemene doelstelling)? Moeten de studenten inzien dat de meningen van deze denkers beter is dan die van leken (doelstelling twee)? Of moeten de studenten zelf komen tot een beter gefundeerde mening ongeacht wat deze mening is (doelstelling drie)? Of is het doel de student uiteindelijk het juiste morele standpunt en argumentatie in te laten zien (doelstelling vier)? Of is het ideaal dat de student na bestudering diens handelen zal aanpassen (doelstelling vijf)?

Pas als we dus zien wat het algemene doel van een vak is, weten we waarom bepaalde literatuur is voorgeschreven. Dit keuzemoment voor een onderwijsinstelling maakt dat het nog niets zegt als een student een bepaald resultaat heeft gehaald voor ethiek. Hiervoor moet eerst vastgesteld worden wat het algemene doel was. Ook kunnen we zonder verdere verdieping niet vaststellen of een ethiekdocent doorschiet in het gebruik van vakjargon. We zullen daarvoor eerst moeten vaststellen wat het algemene doel is dat de docent nastreeft. Misschien is het gebruik van vakjargon bijzonder efficiënt om studenten bewust te maken dat bepaalde oordeelsvorming beter is dan andere (doelstelling twee)? Wel verklaart de afwezigheid van overkoepelende leerdoelen – en het keuzemoment voor onderwijsinstellingen waartoe dit resulteert – de diversiteit aan onderwijsprogramma's. Dit begint mogelijk reeds door een verschil in vertrekpunt. Er is immers geen enkel algemeen doel dat geïmpliceerd wordt bij welke vorm van ethiekonderwijs dan ook. Hogescholen en universiteiten kunnen hierdoor in theorie verschillende ethisch-opgeleide studenten opleveren aan de beroepspraktijk.

Ook de kortetermijndoelen – waarover in de literatuur uitgebreider wordt geschreven – maken dit niet anders. Kritische bestudering van de literatuur over leerdoelen – beginnend met het artikel van Callahan – leverde een achttal kortetermijndoelen op¹⁵¹. Het zijn allemaal kortetermijndoelen die we in meer of mindere mate terugzien in de Nederlandse ethiekonderwijspraktijk. Deze kortetermijndoelen blijken echter allemaal gerelateerd te kunnen worden met de eerder gegeven algemene doelstellingen. Precies zoals Rogers zou voorstaan. Het gevolg is echter wel dat geen van deze kortetermijndoelen in aanmerking komt als bindmiddel tussen alle ethiekvakken en cursussen.

¹⁵¹ Zie bijlage 1.

Conclusie en discussie

In deze scriptie concludeer ik – en voor wat het waard is tot mijn spijt – dat er geen vak- en opleidingsoverkoepelende leerdoelen van ethiekonderwijs zijn waar iedere vorm van ethiekonderwijs altijd een bijdrage aan levert. Er zijn meerdere algemene doelstellingen waartussen een onderwijsinstelling kan kiezen en die los van elkaar gesteld kunnen worden. Ook de andere doelen – door mij hier benaderd als kortetermijndoelen – geven geen houvast. Er is geen enkel doel dat verondersteld kan worden. Het is hierdoor niet mogelijk om zonder nadere informatie over de gehanteerde doelstelling(en) ethiekprogramma's tussen opleidingen en instituten te vergelijken.

Om tot deze conclusie te komen heb ik een overzicht gegeven van de algemene doelstellingen en de kortetermijndoelen van ethiekonderwijs. Wat betreft de kortetermijndoelen is dit overzicht niet volledig aangezien ik hier qua methode me beperkt heb tot de belangrijkste auteurs. Desalniettemin geeft het overzicht wel mogelijkheden om kritischer te kijken naar de onderwijspraktijk en de leerdoelen die door een onderwijsinstelling of opleiding zijn gesteld.

Voor verdere verdieping resteren er nog wel een aantal interessante onderzoeksvragen:

- Stuurt de methodische benadering van de algemene leerdoelen niet reeds de uitkomsten van het onderzoek?
- Met welke doelen kunnen de kortetermijnleerdoelen nog uitgebreid worden? Met name is interessant welke kortetermijndoelen kunnen worden vastgesteld indien – anders dan mijn aanpak – de algemene doelstellingen als uitgangspunt worden genomen en dan onderzocht wordt welke kortetermijndoelen hiervoor nodig zijn. Dit geeft tevens mogelijk een antwoord op de vraag in hoeverre bepaalde kortetermijndoelen noodzakelijk zijn wel optioneel zijn voor een gekozen algemene doelstelling?
- Kunnen de kortetermijnleerdoelen ook ingedeeld worden naar het niveau van de student (op bijvoorbeeld MBO-niveau enkel sensitiviteit, op HBO-niveau aandacht aan de morele verbeelding, et cetera) en voldoet dan de huidige indeling? Het antwoord kan waardevol zijn voor het streven om binnen het ethiekonderwijs meer aandacht te besteden aan de doorlopende leerlijn tussen opleidingen.
- In hoeverre kunnen de gevonden algemene doelstellingen en de kortetermijnleerdoelen getoetst worden? Indien ze niet toetsbaar zijn, moeten ze dan herschreven worden?
- Welke concrete leerdoelen volgen uit de kortetermijndoelen? Zijn deze concrete leerdoelen noodzakelijk of optioneel?

Literatuur

Algemeen

Ondersteunend aan deze scriptie heb ik op www.ethiekonderwijs.nl het domein van ethiekonderwijs in Nederland (waar mogelijk) inzichtelijk gemaakt. Op deze site staan onder andere samenvattingen van teksten gebruikt in deze scriptie, een literatuuroverzicht, de sociale kaart van ethiekonderwijs in Nederland en een overzicht van de grootste debatten en discussies. Actualiteiten en interessante ontwikkelingen konden gevonden worden via www.twitter.com/ethiekonderwijs

Literatuur

ABC News, *Waiting lists for school ethics classes*, <http://www.abc.net.au/news/2013-02-13/waiting-lists-for-school-ethics-classes/4516184?section=nsw>, laatst geraadpleegd op 20 februari 2013

Adviescommissie Toekomst Banken, *Naar herstel van vertrouwen*, april 2009, te raadplegen via de Nederlandse Vereniging van Banken, http://www.nvb.nl/media/document/000407_rapport-adviescommissie-toekomst-banken-def.pdf, laatst geraadpleegd 29 oktober 2012

Archard, D., *Why moral philosophers are not and should not be moral experts*, in *Bioethics*, Vol:25:3 (2011), pp. 119-127

Baier, K., *The moral point of view: A rational basis of ethics*, Random House (New York), 1968

Beauchamp, T. en J. Childress, *Principles of biomedical ethics*, Oxford University Press, 2001

Bebeau, M.J., J.R. Rest en D Narvaez, *Beyond the promise: A perspective on research in moral education*, in: *Educational Researcher*, Vol. 28:4 (1999), pp. 18-26.

BIOS, *Monitor Integriteit Openbaar Bestuur 2012*, <http://www.integriteitoverheid.nl/i-monitor/monitor.html>, laatst geraadpleegd op 23 december 2012

Birnbacher, D., *The socratic method in teaching medical ethics. Potentials and limitations*, in: *Medicine, Health Care and Philosophy*, Vol. 2:3 (1999)

BNR, *Interview Ronald Plasterk; Een beetje integer, kan dat?*, <http://www.bnr.nl/topic/politiek/746978-1212/interview-ronald-plasterk-een-beetje-integer-kan-dat>, laatste geraadpleegd op 23 december 2012

Bolt, L.L.E., M.F. Verweij en J.J.M. van Delden, *Ethiek in praktijk*, Van Gorcum, 2003

Brinkmann, J. en R.R. Sims, *Stakeholder-sensitive business ethics teaching*, in: *Teaching Business Ethics*, Vol. 5:2 (2001)

Bruin, Prof. Dr. B. de, *“Domme bankiers gevaarlijker zijn dan graaiende bankiers”*, Rijksuniversiteit Groningen, <http://www.rug.nl/news-and-events/people-perspectives/opinie/2012/13boudewijndebruin>, laatst geraadpleegd op 31-03-2013

- Buchler, J., *Philosophical writings of Peirce*, Courier Dover Publications, 1955
- Burch, R.W., *Are there moral experts?* In: *The Monist* vol:58 iss:4 (1974), pp. 646-658
- Callahan, D. en S. Bok, *Ethics Teaching in Higher Education*, Plenum Press, 1980
- Camenisch, P.F., *Goals of Applied Ethics Courses*, in: *The Journal of Higher Education*, Vol. 57:5 (1986), pp. 493-509.
- Churchill, *The Teaching of Ethics and Moral Values in Teaching: Some Contemporary Confusions*, in: *The Journal of Higher Education*, Vol. 53:3 (1982)
- Commissie Advocatuur, *Een maatschappelijke orde (2006)*, <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2006/04/24/een-maatschappelijke-orde-rapport-cie-wijmen.html>, laatst geraadpleegd 02 april 2013
- Delnoij, H. en W. van Dalen, *Het socratisch gesprek*, Damon, 2003
- Derksen, T., *De ware toedracht: praktische wetenschapsfilosofie voor waarheidzoekers*, Uitgeverij Veen Magazines BV, 2010
- De Volkskrant, ING vraagt bonussen over 2008 terug; moreel appel, 23 maart 2009.
- Februari, M., *Ethiek biedt een analytische en zakelijke reflectie op gedrag*, Volkskrant, 14 maart 2009
- Dobelli, R., *De kunst van het heldere denken, 52 denkfouten die je beter aan anderen kunt overlaten*, De Bezige Bij, 2012
- Elliott, D., *Ethics in the First person, A guide to teaching and learning practical ethics*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2007
- Foliaweb/Wolthekker, D., Van den Boom: Dit is geen schrap- of restlijst, te raadplegen via <http://www.foliaweb.nl/organisatie/van-den-boom-dit-is-geen-schrap-of-restlijst/>, laatst geraadpleegd 14 juni 2012
- Gaarder, J., *De Wereld van Sofie, Roman over de geschiedenis van de filosofie*, Uitgeverij Houtekiet, 2011
- Gendler, T., *Imagination*, in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2011 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/imagination>, laatst geraadpleegd op 14 januari 2013.
- Gezondheidsnet, "Voorkennis helpt bij studeren", <http://www.gezondheidsnet.nl/geest/nieuws/10525/voorkennis-helpt-bij-studeren>, laatst geraadpleegd op 27 maart 2013
- Goldman, L., *Warning: the socratic method can be dangerous*, in: *Educational Leadership*, Vol. 42:1 (1984)
- Gude, R. en D. Roovers, *Geschiedenis van de filosofie*, Luisterwijs, 2010
- Feinberg, J., *Legal Paternalism* in: *Canadian Journal of Philosophy* (1971), Vol 1

- Hanhimäki, E., *Moral Professionalism in Interaction*, Waxmann Verlag, 2011
- Hartman, L.P. en E.M. Hartman, *How to Teach Ethics, Assumptions and Arguments*, in: *Journal of Business Ethics Education*, Vol.1:2 (2004), pp. 165-212.
- Have, ten H.A.M.J., R.H.J. ter Meulen en E. van Leeuwen, *Medische ethiek*, Springer, 2003
- Het Financiële Dagblad, *Het nieuwe kapitalisme*, 28 maart 2009
- Hupkes, S., *Ethiek in Organisaties*, Wolters Noordhoff, 2006
- Inholland, *Jaaropening 2012/2013*, <http://www.inholland.nl/over+inholland/jaaropening+2012-2013/>, laatst geraadpleegd op 16 februari 2013
- Jeurissen, R.J.M., *Bedrijfsethiek, een goede zaak*, Van Gorcum, 2006
- Johnson, M., *Moral Imagination*, University of Chicago Press, 1993
- Kahneman, D., *Ons feilbare denken*, Uitgeverij Business Contact, 2011
- Kaptein, M., *Waarom goede mensen soms de verkeerde dingen doen - 52 bespiegelingen over ethiek op het werk*, Business Contact (2011)
- Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen (KATHO), <http://www.katho.be/apps.aspx?smid=1537&item=sid&deeltraject=2565&oplprog=41161>, laatst geraadpleegd op 15 januari 2013
- Kienzler, D., *Ethics, Critical Thinking, and Professional Communication Pedagogy*, in: *Technical Communication Quarterly*, Vol. 10:3 (2001), pp. 319 – 339
- Kiss, E. en Euben, J.P., *Debating Moral Education: Rethinking the Role of the Modern University*, Duke University Press, 2010
- Kitchener, K.S., *Teaching applied ethics in counselor education: An integration of psychological processes and philosophical analysis*, in: *Journal of counseling and development*, Vol. 64:5 (1986)
- Kohlberg, L., *Stages in the development of moral thought and action*, Holt & Rinehart & Winston, 1969
- Korn, M., *Does an 'A' in Ethics Have Any Value?*, in *The Wall Street Journal*, <http://online.wsj.com/article/SB10001424127887324761004578286102004694378.html>, laatst geraadpleegd op 8 februari 2013
- Kritische houding: de kunst van vragen stellen (van theorie naar praktijk), *Toelichting*, <http://www.kritischehouding.nl/>, laatst geraadpleegd op 29 april 2013
- KU Leuven, *Ethiek op de werkvloer, leren ethisch overleggen*, <http://pav.kuleuven-kulak.be/opleidingen/info/2020>, laatst geraadpleegd op 16 januari 2013
- Leeuw, J. de en J. Kannekes (red), *Bedrijfsethiek voor HBO*, Damon, 2006

- Lerman, L.G., *Teaching Ethics in and Outside of Law Schools: What Works and What Doesn't*, in: Professional Lawyer Symposium Issues 2006, Vol: 57 (2006), pp. 57-66.
- Marino, G., *Before Teaching Ethics, Stop Kidding Yourself*, in: *Chronicle of Higher Education*, Vol. 50:24 (2004)
- Maslow A.H., *Motivation and personality*, Harper & Brothers, 1954
- Mayhew J.M., T.A. Seifert en E.T. Pascarella, *How the First Year of College Influences Moral Reasoning Development for Students in Moral Consolidation and Moral Transition*, in: *Journal of College Student Development*, 53:1 (2012)
- McNaughton, D. *Moral Vision, an introduction to ethics*, Blackwell Publishing, 2004
- McNaughton, *About*, <http://philosophy.fsu.edu/content/view/full/35747>, laatst geraadpleegd op 5 mei 2013
- McWilliams, V. en A. Nahavandi, *Using Live Cases to Teach Ethics*, in: *Journal of Business Ethics*, Vol. 67:4 (2006), pp 421-433
- Molewijk, A.C., T. Abma, M. Stolper en G. Widdershoven, *Teaching ethics in the clinic. The theory and practice of moral case deliberation*, in: *Journal of Medical Ethics*, Vol. 34: 2 (2008)
- Munk, M.S., *Ethiek in zorgopleidingen en zorginstellingen*, Centrum voor Ethiek en Gezondheid, 2005, http://www.ceg.nl/uploads/publicaties/achtergrondstudie_Munk.pdf, laatst geraadpleegd op 01 april 2013
- Musschenga, B., *Integriteit, over de eenheid en heelheid van de persoon*, Lemma, 2004
- Narvaez, D., *Integrative Ethical Education*, in press voor: Killen, M. en J.G. Smetana, *Handbook of moral development*, Routledge. <http://www3.nd.edu/~dnarvaez/Narvaez%20HMD%2009.14.pdf>, laatst geraadpleegd 01 april 2013
- Nederlands Dagblad, *Ethiek boeit bankiers maar weinig*, 7 juli 2012
- Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra, Raamplan Artsopleiding 2009, <http://www.nfu.nl/over/publicaties>, laatst geraadpleegd op 01 april 2013
- Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO), de *Dublin descriptoren*, http://www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf, laatst geraadpleegd op 16 februari 2012
- Niemeijer, A., 'Waarom gaat het bij kinderen met Down toch altijd over medische risico's?' in *Volkskrant* (21 maart 2013), <http://www.volkskrant.nl/vk/nl/3184/opinie/article/detail/3413261/2013/03/21/Waarom-gaat-het-bij-kinderen-met-Down-toch-altijd-over-medische-risico-s.dhtml>, laatst geraadpleegd op 04 april 2013
- Nieuwsblad.be, "Kortsluiting in de hersenen veroorzaakt chronische pijn", http://www.nieuwsblad.be/article/detail.aspx?articleid=DMF20130304_00490758, laatst geraadpleegd op 27 maart 2013
- NRC, Sarkozy probeert ethiek en kapitalisme te koppelen, 27 maart 2009

Nucci, L.P., *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge, 2008

Nu.nl, 'Normaal denkwerk leidt tot DNA-schade', <http://www.nu.nl/wetenschap/3379559/normaal-denkwerk-leidt-dna-schade---.html>, laatst geraadpleegd op 27 maart 2013.

Nunner-Winkler, G., *Development of moral motivation from childhood to early adulthood*, in: *Journal of Moral Education*, Vol. 36:4 (2008)

Nussbaum, M., *Love's Knowledge*, Oxford University Press (Oxford), 1990

Onderwijsraad, *Advies Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en aan de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*, september 2003, http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/390/documenten/onderwijs_en_burgerschap_internetversie.pdf, laatst geraadpleegd op 3 mei 2013

Onderwijsraad, *Essays over vorming in het onderwijs*, Onderwijsraad (2011) <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/607/documenten/essays-over-vorming-in-het-onderwijs.pdf>, laatst geraadpleegd 6 mei 2013

Rechtsethiek.nl, *Ga je beslag leggen op het huis, pensioen e.d. van een terminaal-doodzieke man?*, <http://www.rechtsethiek.nl/2012/04/53-ga-je-beslag-leggen-op-het-huis.html>, laatst geraadpleegd 04 mei 2013

Rechtsethiek.nl, *Opinie: De integriteit van KPMG*, <http://rechtsethiek.blogspot.nl/2009/09/opinie-de-integriteit-van-kpmg.html>, laatst geraadpleegd op 29 juni 2012

Rest J. *A psychologist looks at the teaching of ethics*, in: *Hastings Center Report*, Vol. 12:1 (1982), pp. 29-36.

Rizzuti, C.J., *Who should teach ethics*, in: *New Directions for teaching and learning*, Vol. 83:13 (1983)

Rogers, A., *Teaching adults*, Open University Press, 2002

Rothfus, J., *Ethiek in sociaalagogische beroepen*, Pearson Education, 2008

Schmid, A. von, *Praktische ethiek. Van dilemma naar standpunt*, Boom Onderwijs, 2006

Shamay-Tsoory, S.G., J. Aharon-Peretz en D. Perry, *Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions*, in: *Brain*, Vol: 132:3 (2009)

Shamay-Tsoory, S.G., R. Tomera, D. Goldshera, B. D. Bergerb & J. Aharon-Peretz, *Impairment in Cognitive and Affective Empathy in Patients with Brain Lesions: Anatomical and Cognitive Correlates*, in: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Vol. 26:8 (2004), pp. 1113-1127

Shelley, P.B., *A Defence of Poetry* (1821/1840), via verschillende internetsites te raadplegen SpitsNieuws, "Studie: Bal koppen slecht voor hersenen", laatst geraadpleegd op 27 maart 2013.

Solomon, R.C., *The joy of Philosophy, Thinking Thin versus the Passionate Life*, Oxford University Press, 1999

Splitter, L. en A. Sharp, *Teaching for better thinking. The classroom community of inquiry*, Australian Council for Educational Research, 1995

Sternberg, R.J., *A New Model for Teaching Ethical Behavior*, in: *The Chronicle of Higher Education*, <http://chronicle.com/weekly/v55/i33/33b01401.htm>, laatst geraadpleegd op 28 juni 2012

Stichting Studiekeuze123, *Kritische houding in de NSE*, <http://www.studiekeuze123.nl/> (zoeken op kritische houding), laatst geraadpleegd op 29 april 2013

Strentz, *Universal Ethical Standards?*, in: *Journal of Mass Media Ethics: Exploring Questions of Media Morality*, Vol. 17:4 (2002)

Suttle, B. B. *An Analysis of Existing Moral Education Programs*. Niet gepubliceerde paper gepresenteerd op de AAPT Conference/Workshop (1980), Parkland College, Illinois

Timmons, M., *Moral Theory, an introduction*, Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2002

Trouw, 'Er was behoefte aan een leerstoel financiële ethiek', 28 januari 2011

Varela, F.J., *Ethical Know-How: Action, Wisdom, and Cognition*, Stanford University Press, 1999

Vereniging Hogescholen, *Jaarcongres Vereniging Hogescholen 18 april 2013: 'Een wereld van waarde'*, <http://www.vereniginghogescholen.nl/home/22/1090>, laatst geraadpleegd op 6 mei 2013

Weaver, K., *Ethical sensitivity: state of knowledge and needs for further research*, in: *Nursing Ethics*, Vol. 14: 2 (2007)

VrouwOnline.nl, 'Sporten verbetert functioneren hersenen', <http://www.vrouwonline.nl/actueel/nieuws/31944/sporten-verbetert-functioneren-hersenen>, laatst geraadpleegd op 27 maart 2013

Welten, R., 'Gij zult maatschappelijk verantwoord ondernemen!' *Een pleidooi voor een doorleefde bedrijfsethiek: lectorale rede januari 2012*, Saxion, Kenniscentrum Hospitality, 2012

Werhan, P.H., *Moral Imagination and Management Decision-Making*, Oxford University Press, 1999

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (onder redactie van De Beer, P.T. en Schuyt, C.J.M.), *Bijdragen aan waarden en normen*, Amsterdam University Press, 2004

White, S., *Critical Reflection in Health and Social Care*, McGraw-Hill International, 2006

Windesheim, *Prestatieafspraken tussen de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Windesheim*, http://www.windesheim.nl/~media/Files/Windesheim/Over%20Windesheim/Nieuws/120718Reikenaar_detop.pdf, laatst geraadpleegd op 16 februari 2013

Zijp Zuidema, C., *De rol van de huisarts in de zorgverlening rond abortus provocatus, een kwalitatief onderzoek*, in: *Huisarts en wetenschap*, vol. 50:9 (2007)

Bijlage 1

Overzicht leerdoelen ethiekonderwijs

Algemene doelstellingen ethiekonderwijs

1. Bewust zijn dat moraliteit ons leven raakt
2. Inzien dat er goede en minder goede morele oordeelsvorming is
3. Goed oordelen en hier naar handelen
4. Inzien dat er juiste en minder juiste morele oordelen en argumenten zijn
5. De juiste morele stellingname innemen en hier naar handelen

Kortetermijndoelen ethiekonderwijs

1. Aanvoelen hoe anderen door ons handelen worden geraakt
2. Onszelf kennen
3. Het beschouwen van situaties op basis van morele concepten en theorieën
4. Het versterken van het morele inbeeldingsvermogen
5. Kunnen beredeneren wat goed oordelen is
6. Goed redeneren
 - a. Het ontwikkelen van de bekwaamheid kritisch en logisch te redeneren
 - b. Het voorop stellen van specifieke procedurele waarden en deugden als eerlijkheid, transparantie, moed, overleg voeren, et cetera.
 - c. ...
7. Kunnen beredeneren wat de juiste afweging is
8. Handelen op basis van een moreel-juiste verplichting (het voorop stellen van specifieke inhoudelijke waarden en deugden als autonomie, verantwoordelijkheid, integriteit, ...)