

## Tilburg University

### Character Building 2.0

Kienstra, Natascha

*Publication date:*  
2021

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*  
Kienstra, N. (null). (2021). Character Building 2.0.  
<https://www.tilburguniversity.edu/nl/over/schools/theologie/afscheid-peter-jonkers>

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

## Character Building 2.0

Natascha Kienstra

De Karaktervormingsleerlijn (KVL, 2018) aan de Tilburg School of Catholic Theology (TST) is de uitwerking van de derde K van het *Tilburg Education Profile* (TEP), namelijk de K van 'karakter' naast de K van 'kennis' (vakinhoudelijk) en de K van 'kunde' (of *skills*: academische vaardigheden).

Aansluitend bij de slogan 'Tilburg University: universiteit voor verantwoordelijke en ondernemende denkers' is voor een concrete uitwerking van de KVL in de TST BA-cursussen de driedeling van 'verantwoordelijkheid' van Jacques Derrida (1997) gehanteerd: *répondre de*, *répondre à* en *répondre devant*. Bij *répondre de* gaat het om de verantwoordelijkheid die op jezelf betrokken is, om waarborgen en ergens voor staan in de vorm van zelfreflectie en zelfverantwoordelijkheid. *Répondre à* omvat het antwoorden of reageren op unieke concrete situaties, vragen, personen. *Répondre devant* betekent rekenschap afleggen voor een forum, zoals de academische gemeenschap, kerk, samenleving, toekomstige generaties. Voor zulke fora moet zij/hij ook rekenschap afleggen.

In het eindrapport van de Visitatiecommissie TST Onderwijs (2020) "...waardeert de commissie de bijdrage aan karaktervorming en raadt de TST aan zich hiermee te onderscheiden: het ontwikkelen van een eigen gedragen visie omtrent karaktervorming wordt aangemoedigd, door theoretische onderbouwing en de goede praktijken te gebruiken om daarmee een transparant en breed gedragen beleid op te bouwen, waarbij karaktervorming ook een plaats in de toetsing krijgt."

De Bestuursnotitie TST Onderwijs (29 september 2020) kent een aangehecht werkplan waarin karaktervorming op vijf plaatsen is opgenomen in de planning 2020-2025.

De vraag rijst hoe je dit doel, karaktervorming, kunt realiseren: op welke manier kunnen docenten studenten helpen om 'goede mensen' te worden? Kern van mijn betoog is dat morele vorming hierbij een belangrijke rol speelt en dat filosofiedocenten bij uitstek de mogelijkheid hebben om de morele vorming van studenten aan te scherpen.

Wat wordt er met 'morele vorming' bedoeld? Morele vorming is een operationalisering van het algemene punt karaktervorming. Het gaat bij morele vorming niet puur om opgedane kennis van ethische stromingen, zoals utilisme, plichtethiek of deugdethiek (Schoone in Berendsen, Kienstra, Poortier & Rombout, 2021). Studenten kunnen op een toets prima uitleggen wat deze begrippen betekenen zonder dat ze daardoor opeens goede mensen zijn. Niet dat kennis van deze stromingen onbelangrijk

is, maar er is meer nodig dan alleen deze kennis. Ik wil u graag meenemen in mijn empirische onderzoek hierover dat zich op het snijvlak bevindt van filosofie, theologie, ethiek en onderwijs, en waarin ik probeer om kennis van ethische theorieën te verbinden met persoonlijke morele reflectie en vorming.

Ik zal:

1. voortbouwend op Nussbaum morele vorming plaatsen in een context van verschillende manieren van ethiek leren
2. de pedagogische taak van de docent schetsen
3. voortbouwend op Dewey en Arendt empirisch onderzochte kenmerken geven van effectieve filosofielessen
4. voortbouwend op Hadot het goede als oefening die het karakter vormt voorstellen.

### **1. Verschillende manieren van ethiek leren**

Ethiekonderwijs speelt een integrale rol bij de bevordering van waarden. Ethiek wordt echter bestudeerd binnen een grote verscheidenheid aan curricula. Op de TST bijvoorbeeld in vakken als ethiek, godsdienst/levensbeschouwelijk onderwijs, morele denkpatronen en filosofie. In andere TiU Schools is de situatie vergelijkbaar: (filosofische) reflectie op ethiek en morele waarden maken deel uit van verschillende cursussen in zowel BA- als MA-programma's. Al deze ethiek-cursussen bevatten veel informatie over morele theorieën, maar doen nauwelijks iets aan morele vorming.

Deze versnippering van curricula, samen met een versnippering van pedagogische methoden en doelstellingen, belemmert de mogelijkheden voor de uitwisseling van beste praktijken en wederzijds leren vooral waar het de morele vorming betreft. De Community of Ethics Teachers in Europe (COMET, ondergebracht bij de TST en met Natascha Kienstra als projectcoördinator) beoogt deze curriculaire versnippering te overwinnen door middel van digitale innovatie, om zo de verwerving van vaardigheden en competenties van Europese ethiekdocenten te bevorderen en probeert zo in het ethiek-onderwijs meer nadruk te leggen op morele vorming. Tijdens COMET 1 (2017-2020) werden de benaderingen voor het onderwijzen van ethiek gepresenteerd op een online platform (<https://ethics.community>).

Het onderzoek van het eerste COMET-project was erop gericht de curricula op het gebied van ethiek van de deelnemende Europese landen in kaart te brengen en te categoriseren (Kienstra & Velema, 2018, 2019). Een van de opmerkelijke bevindingen van het COMET-project was dat geen van de deelnemende landen een alomvattende gespreksmethodologie bij het vak ethiek hanteerde: hoewel discussies over ethische onderwerpen gebruikelijk waren, ontbrak een meer systematische aanpak van het

debatteren over morele dilemma's. Dit is opmerkelijk, omdat veel studies het positieve effect van debatteren hebben aangetoond op de ontwikkeling van morele vorming, die de kern vormt van elk ethiekkurriculum, en de vaardigheden die onderdeel zijn van die vorming, zoals kritisch denken, empathie en respect voor verschillende standpunten (zie ook Kienstra et al., 2015, 2018).

Door over morele dilemma's te discussiëren vergroten leerders hun vermogen om goed na te denken, te onderzoeken, te reflecteren, te argumenteren en te debatteren; medeburgers te erkennen als mensen met gelijke rechten; bezorgd te zijn om het leven van anderen; zich een goed beeld te vormen van een verscheidenheid aan complexe kwesties die van invloed zijn op het verhaal van een mensenleven; na te denken over het welzijn van de natie als geheel; de eigen natie op haar beurt te zien als een onderdeel van een gecompliceerde wereld (als in Nussbaum, 2010, *Not for profit: why democracy needs the humanities*, pp. 25-26).

Uit vervolgonderzoek weten we inmiddels dat er meer manieren zijn om ethiek te leren. We noemen er vier. Ethiek leren rijkt van cognitief leren, naar reflecteren en oordelen, tot moreel handelen en morele vorming (Kienstra, 2020a):

- learning ethics as knowledge-oriented
- learning ethics as reflection-oriented
- learning ethics as moral judgement-oriented
- learning ethics as competence/action-oriented.

## **2. Pedagogische taak van de docent**

Deze verschillende aanpakken hebben gevolgen voor de pedagogische taak van de filosofiedocent: die moet enerzijds zorgen dat studenten de kennis, houding en vaardigheden aanleren die vereist zijn voor het vak, en anderzijds genoeg ruimte laten om te zorgen dat studenten hierover hun eigen opvattingen kunnen vormen. De studenten zullen hiervoor aan het denken moeten worden gezet. Morele vorming beoogt natuurlijk geen eenheidsvisie bij de studenten te realiseren, laat staan op te leggen, omdat moreel handelen steeds mede afhankelijk is van de individuele situatie en de maatschappelijke context.

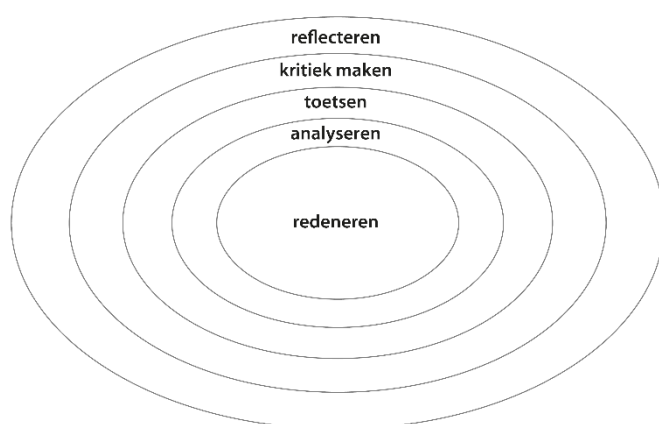
## **3. Empirisch onderzoek naar effectieve filosofielessen**

De volgende stap is om beter te begrijpen wat hier precies onder dit 'denken' verstaan moet worden. Ik doe dit aan de hand enkele punten uit het werk van John Dewey en Hannah Arendt (Le Coultre in Berendsen, Kienstra, Poortier & Rombout, 2021).

### **Dewey en reflecteren**

In *How we think* legt Dewey (1859-1952) uit wat hij onder het denken verstaat dat volgens hem in het onderwijs getraind zou moeten worden. Hij definieert *reflective thought* als 'active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends' (Dewey, 1910/2007, p. 7). Dit soort denken komt overeen met de notie in mijn onderzoek naar effectief filosoferen.

Filosoferen doet zich op verschillende momenten in de les voor. Voor het kwalificeren van zo'n moment stellen we het Parelmodel voor.



Parels hebben verschillende lagen en deze lagen van parelmoer staan voor vijf filosofische activiteiten: redeneren, analyseren, toetsen, kritiek maken en reflecteren. Deze activiteiten zijn geordend: redeneren bijvoorbeeld is van een 'lagere' orde dan reflecteren, maar wordt daarbij wel verondersteld.

Hoe meer lagen een parel heeft, hoe beter het typisch filosofische geraakt wordt. Afhankelijk van de laag kunnen we spreken van minder of meer effectief filosoferen. De glans van de parel wordt bereikt wanneer er gereflecteerd wordt.

Ter codering van de hogere lagen maakten we gebruik van de volgende omschrijvingen:

- Bij parellaag Toetsen: Waren er leerlingen die *andermans* standpunten of ideeën *verdedigden*?
- Bij Kritiek maken: Waren er leerlingen die *andermans* standpunten of ideeën *aanvochten*?
- Bij Reflecteren: Waren er leerlingen die hun *eigen* standpunten of ideeën *aanvochten*?

### ***Arendt en dialogeren***

In haar onderzoek naar het denken begint Hannah Arendt (1906-1975) net als Dewey met de constatering dat mensen het grootste deel van de tijd niet nadenken, maar handelen volgens gewoonten en gebruiken, en zich baseren op vooroordelen. De afwezigheid van het denken wordt een probleem in een crisissituatie, wanneer het erop aankomt om zelf tot het juiste oordeel te komen. In haar geruchtmakende boek over het proces tegen ss-functionaris Eichmann typeerde ze diens gedachteloze opvolgen van bevelen als de 'banaliteit van het kwaad'. Hierin schuilt de morele betekenis van de rol van het denken bij Arendt, en hier komt de vraag uit voort die ze met haar onderzoek naar het denken wil oplossen: zou denkactiviteit de voorwaarde kunnen zijn waardoor mensen zich van het kwaad onthouden?

Vervolgens stelt Arendt dat denken pluraliteit veronderstelt, oftewel: andere mensen. Denken kan alleen in taal en taal is iets gemeenschappelijks. Taal is bestemd om gehoord te worden, woorden om begrepen te worden, kortom om denkbeelden te communiceren. Het denken vat Arendt daarom op als een dialoog (alinea overgenomen van Le Coultre in: Berendsen, Kienstra, Poortier & Rombout, 2021).

Via literatuuronderzoek hebben wij 30 Filosofische werkvormen gevonden.

Enkele van de bekendere dialogevormen zijn:

Brainstorm - Socratisch gesprek - Gedachte-experiment - Speech - Filosoferen met kinderen - Onderwijsleergesprek - Tetraloog.

Deze 30 filosofische werkvormen hebben we geclusterd in drie *Patronen van filosoferen* om beter zicht te kunnen krijgen op hoe filosoferen in de klas nu werkt (Kienstra et al., 2014). De drie patronen zijn:

- 1) 'filosoferen als verbindende waarheidsvinding':  
Hierbij gaat men met elkaar in verhalen en gesprekken op zoek naar de waarheid
- 2) 'filosoferen als toetsende waarheidsvinding':  
Dit is kritisch onderzoeken en toetsen zoals ook in de wetenschappen gebeurt
- 3) 'filosoferen als juridisch debat':  
Aan het einde van een debat vindt er uiteindelijk een oordeel door een 'rechter' plaats.

We hebben exploratief, observationeel onderzoek gedaan en is tijdens filosofielessen gekeken hoe er wordt gefilosofeerd. We hebben dat in beeld gebracht met vragenlijsten, opnames en interviews en daarbij drie zaken nader onderzocht, namelijk:

- (i) Zelf filosoferen van de leerlingen
- (ii) Docentgedrag in de filosofieles

- (iii) Lesontwerpen (met de werkvormen gegroepeerd in de eerdergenoemde drie patronen en de inhoudelijke domeinen van de filosofie, zoals wijsgerige antropologie, kennisleer en ethiek)

De gegevens zijn kwalitatief en kwantitatief geanalyseerd. In de eerste plaats keken we interpretatief, waarbij we cases hebben samengevat in een matrix die Miles en Huberman als metamatrix aanduiden. Er is sprake van veel variabelen en weinig cases.

We hebben de kwantitatieve techniek correspondentieanalyse gebruikt om een plaatje van de metamatrix te maken. Je ziet dan dat er lessen links op een lijn liggen, daar gaat het zelf filosoferen beter, en rechts, daar gaat het wat minder goed. Op de lijnen erboven zie je hoe de variabelen samenhangen met meer en minder effectief filosoferen. We concluderen: als de docent een filosofische discussie met gedeelde sturing voert, dan produceren leerlingen parels die langer duren en een hoger niveau hebben (Kienstra et al., 2015, 2018).

Hier komen we uit bij het antwoord op Arendt's beginvraag: uit dit denken komt het geweten voort en het vermogen te oordelen.

Ik zou dit effectief filosoferen classificeren als: learning ethics as moral judgement-oriented. Dit is de eerste (cognitieve) component van morele vorming.

#### **4. Het goede doen als oefening die het karakter vormt**

Ik vervolg nu met een citaat waarin wordt aangegeven dat het goede doen niet (later) wordt toegevoegd aan theorie of discussie, maar dat het goede doen een echte oefening in de praktijk betreft die de mens ook transformeert, oftewel die het karakter ook echt vormt:

'[An] important characteristic of leading a philosophical life is that practical exercises in wisdom are not something added to the philosophical praxis, complementing an abstract theory or discourse, but a philosophical life as such has to be conceived as a spiritual exercise. These exercises can be defined as "a voluntary, personal praxis, meant to realize a transformation of the individual, a transformation of the self [Hadot, 2001, 144].' This shows that the final aim of these exercises and, hence, of the schools of wisdom, is not so much to inform the disciples about philosophical theories and insights, but to (trans)form their lives, that is to educate them. (Jonkers, 2019, 31)

Ik zou dit goede doen classificeren als learning ethics as competence/action-oriented. Dit is de tweede (attitude) component van morele vorming.

Dit brengt ons bij een andere dimensie van de filosofie, die te maken heeft met de vraag of filosofie iets theoretisch is of eerder een houding? Hadot laat ons zien dat Aristoteles weliswaar een onderscheid maakt tussen theoretische en praktische wijsheid, maar dat dit zeker geen scheiding tussen de twee impliceert. Dat wil zeggen dat theoretische wijsheid niet volledig gescheiden is van het menselijk leven; evenzo is praktische wijsheid niet louter en alleen een toepassing van theoretische inzichten op de praktijk (Kienstra, 2020b, p. 257). Moreel handelen en filosofie verlangen dus naast nadenken ook *action* (Van Tongeren, 2021 als Denker des Vaderlands). Om onderzoek naar dit laatste te bevorderen, heb ik een aantal projecten onder mijn hoede en volsta met een schematisch overzicht:

Duur	Project	EUR	Output	Morele vorming
2017-2023	A Community of ethics teachers (COMET 1 en 2)	221.000 + 230.000	-7 international peer-reviewed papers -an online platform for ethics teachers in Europe ( <a href="https://ethics.community">https://ethics.community</a> ) -a database of ethics curricula in Europe -an Ethics Teachers' Visual Toolkit	learning ethics as -knowledge-oriented -reflection-oriented -moral judgement-oriented -competence/action-oriented
2019-2021	A joint methodology for Debate coaches And Philosophy Teachers (ADAPT)	250.000	-2 international peer-reviewed papers -a teachers' manual -a set of classroom worksheets -a set of 3D-printed icons -a website, and -a YouTube channel	learning ethics as moral judgement-oriented  ( <i>cognitief</i> )
2020	Impuls Fund Impact Program	5.000	Voorbereiden COMET 2	learning ethics as -knowledge-oriented -reflection-oriented -moral judgement-oriented -competence/action-oriented
2021	Innovate your Education	10.000	Een docenthandleiding met de titel <i>Teaching Ethics Through Debate</i>	learning ethics as moral judgement-oriented  ( <i>cognitief</i> )
2021	SKO	-	Ontwerpprincipes en een set van best cases voor karaktervorming als attitude/handelingsaspect voor onderwijs van alle opleidingen op de TST	learning ethics as competence/action-oriented  ( <i>attitude</i> )

## 5. Ten slotte

Wat levert dit voor (nieuwe) inzichten op? Zowel vanuit de literatuur als vanuit ons net genoemde onderzoek hebben we ontwerpprincipes voor effectieve, reflexieve, filosofielessen geformuleerd (Kienstra 2016):

1. Schep onwetendheid (zorg ervoor dat studenten gaan twijfelen, dat is erg belangrijk bij filosofie)



2. Lok argumentaties van studenten uit (om hogere parellagen te bereiken)
3. Zorg ervoor dat studenten zelf een filosofische opvatting kunnen formuleren
4. Doe 2 en 3 voortdurend
5. Combineer patronen (het verhalend, toetsend, debatterend filosoferen)
6. Bespreek de inhoud en reflecteer hierop (immers filosofie leer je door zelf te filosoferen).

Alsof het een webwinkel betreft, kunt u shoppen voor geschikte materialen in:  
<https://ethics.community>.

Ten slotte nog een motiverend voorbeeld. Zoals ik eerder heb laten zien, kun je er weliswaar van overtuigd zijn dat goede filosofie, zowel in academisch onderzoek, in de collegezalen als in het publieke debat, mensen stimuleert om kritisch en systematisch na te denken over dingen die ertoe doen, maar levert dat reflecteren nog niet zomaar moreel handelen op, laat staan goede mensen. Daarom heb ik een opdracht ontworpen, die u wellicht met een beetje aanpassen in uw faculteit ook zou kunnen uitzetten:

- Bereid een 'goede (bijvoorbeeld tolerante, barmhartige) daad' voor
- Beargumenteer de specifiek gekozen deugd
- Beschrijf in de bijlage hoe de goede daad/handeling is verlopen
- Evalueer het werken aan je karaktervorming en het resultaat daarvan
- Reflecteer op de door jou gekozen deugd, zowel vanuit de theorie als vanuit de praktijk.

Ter illustratie geef ik een deel van de ingeleverde opdracht hier (enigszins geredigeerd) weer.

***Bereid een 'goede daad' voor***

Aleid wil om de deugd barmhartigheid te oefenen een dag naar de Efteling met haar zus met een verstandelijke beperking gaan: ik wil leren om geduldig om te gaan met het menselijk tekort en om mijn eigen mening en opkomende emoties te beheersen. Wat ik ergerlijk vind aan mijzelf is dat dit voor mij moeilijk blijft en ik dit niet gewoon kan dulden en accepteren. Dit heeft, denk ik, met mijn karakter te maken. Ik ben veeleisend en direct en uit dit ook. Moyaert zegt heel terecht dat barmhartigheid niet alleen maar 'mild zijn' is. Barmhartigheid is moeilijk, omdat een barmhartige houding de hoop op beterschap opgeeft.

***Beargumenteer de specifiek gekozen deugd***

Wanneer een persoon zich barmhartig toont, zal dit in een houding van dienstbaarheid gaan. Een houding waarin iemand zich ondergeschikt maakt aan de ander (Moyaert, 2007, 718). Barmhartigheid begint wanneer de gebruikelijke rechtvaardigingsstrategieën en morele antwoorden opgehouden zijn en een persoon

niet langer aangesproken kan worden op zijn of haar ethisch gedrag. Het is barmhartig om dan niet te vertrekken, maar te dulden (De Wit, 2009, 49). Barmhartigheid geneest niet en lost de problemen niet op. Hierin verschilt barmhartigheid ook van rechtvaardigheid. Rechtvaardigheid beoogt billijkheid te realiseren door alle mensen op gelijke wijze te belonen en te straffen. Barmhartigheid beseft dat het wreed is om voor alle mensen dezelfde maatstaf te nemen. Kort gezegd, barmhartigheid begint waar rechtvaardigheid haar grenzen bereikt.

***Beschrijf in de bijlage hoe de goede daad/handeling is verlopen***

Mijn geduld werd op het einde van de dag op de proef gesteld, toen mijn zus per se weer naar het winkeltje van de Efteling moest om nog wat te kopen. Op dat moment moest ik echt weer even diep ademhalen. Qua geld heeft ze ook geen besef van waarde en grens. Ze wilde nog een zuurstok kopen en dat hebben we gedaan. Dat was genoeg, hebben we tegen haar gezegd en dat accepteerde ze.

***Evalueer het werken aan je karaktervorming en het resultaat daarvan***

Ik besepte altijd al wel dat het niet goed was, zoals ik kon reageren op mijn zus, maar ik kon er nooit de vinger op leggen wat er nu precies gebeurde. Na het college en het lezen van de artikelen van Moyaert en De Wit begreep ik dat het gaat om de deugd barmhartigheid. Ik vond het een opluchting om te beseffen wat er in het geding is; dat het om een deugd gaat, waar je dus ook gewoon aan kan werken.

***Reflecteer op de door jou gekozen deugd, zowel vanuit de theorie als vanuit de praktijk***

In het artikel van Moyaert en De Wit lag er de nadruk op dat barmhartigheid met name wordt bewezen aan diegenen die moreel niet meer aanspreekbaar zijn. Ook degene die barmhartigheid bewijst, mag dit aan zichzelf bewijzen (ik mag dus ook wel wat barmhartiger voor mezelf zijn).

Zo kunnen we, ondersteund door onderzoek uit een faculteit waar character building core business is, werken aan de morele vorming van studenten. Niet alleen studenten en hun docenten zullen hiervan profiteren, maar ook de gemeenschap rond de studenten (bijvoorbeeld leeftijdgenoten en familie) en hun beroepspraktijken (pastoraat, justitie, defensie, geestelijke verzorging en onderwijs).

**Kernreferenties**

- Kienstra, N. (2020b). Reconnecting Wisdom and Philosophy. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte* 112, no. 3:253-59. DOI: 10.5117/ANTW2020.3.001.KIEN.
- Kienstra, N. (2020a). Ethics education in a globalized world: a community of ethics teachers in Europe (COMET). *Age of globalization. Studies in contemporary global processes*, 11(1), 33:109-119.

- Kienstra, N. & Van der Heijden, P.G.M. (2018). Doing Philosophy Effectively II: A Replication and Elaboration of Student Learning in Classroom Teaching. *PLoS ONE* 13(12): e0208128. doi:10.1371/journal.pone.0208128.
- Kienstra, N. (2016). Effectief filosoferen in de klas. Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie. (Proefschrift Radboud Universiteit). Enschede: Ipskamp Printing.
- Kienstra, N., Imants, J., Karskens, M. and Van der Heijden, P.G.M. (2015). Doing Philosophy Effectively: Student Learning in Classroom Teaching. *PLOS ONE* 10(9): e0137590. doi:10.1371/journal.pone.0137590.
- Kienstra, Natascha, M. Karskens, and J. Imants. 2014. "Three Approaches to Doing Philosophy: a Proposal for Grouping Philosophical Exercises in Classroom Teaching". *Metaphilosophy* 45, no. 2:288-319.