

Tilburg University

Zorg dragen voor ethische vorming

Kienstra, Natascha

Publication date:
2023

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. (2023). *Zorg dragen voor ethische vorming*.

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.

Zorg dragen voor ethische vorming



Rede, uitgesproken door
Prof. dr. Natascha Kienstra

Natascha Kienstra studeerde filosofie in Tilburg, Leuven en Utrecht. Ze promoveerde in 2016 aan de Faculteit Wijsbegeerte van de Radboud Universiteit in Nijmegen en was meer dan twintig jaar vakdidacticus aan deze universiteit. Sinds 2015 werkt zij aan Tilburg University (School of Catholic Theology, TST): eerst als Assistant Professor Vakdidactiek en vanaf 2020 ook Filosofie. Sinds 1 november 2022 bekleedt zij de bijzondere leerstoel Ethische Vorming. Deze leerstoel is mogelijk gemaakt door het Vrouwen van Bethanië Fonds. Sinds 1 mei 2022 is zij voorzitter van de Ethical Review Board en sinds 1 februari 2023 is zij vice-decaan onderzoek van de TST.

Haar empirisch onderzoek richt zich op het onderwijzen en leren van filosofie, ethiek en levensbeschouwing. Ze is de hoofdonderzoeker in een Erasmusplus-project dat onderzoek doet naar Europees ethiekonderwijs (Community of Ethics Teachers, COMET) en heeft een gezamenlijke methodologie voor filosofiedocenten en debatcoaches (A Debate And Philosophy Typology, ADAPT) ontwikkeld. Ze is vice-president van de Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh). De AIPPh is lid van de Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie (FISP). Verder is zij gebiedsredacteur van het Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en mederedacteur van een lesmethode voor filosofieonderwijs, kritisch denken, burgerschap en levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs (*Durf te denken!* bij uitgeverij Boom).

Zorg dragen voor ethische vorming

Prof. dr. Natascha Kienstra

Rede,

uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Ethische vorming, vanwege het Vrouwen van Bethanië Fonds, aan Tilburg University op 2 juni 2023 door Natascha Kienstra.

© Natascha Kienstra, 2023

ISBN: 978-9403-687-35-3

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier.

www.tilburguniversity.edu/nl

www.tdeleeuw.com

Zorg dragen voor ethische vorming

Inleiding

Mijnheer de rector, Vrouwen van Bethanië, eminentie, monseigneurs, collega's, vrienden en familie,

Vanmiddag zal ik spreken in het kader van de bijzondere leerstoel die ik mag bekleden: ethische vorming. Ethiekonderwijs speelt een belangrijke rol bij de bevordering van waarden. Ethiek wordt echter bestudeerd binnen een grote verscheidenheid aan curricula. Op mijn faculteit, de *Tilburg School of Catholic Theology* (TST), bijvoorbeeld in vakken als ethiek, godsdienst/ levensbeschouwelijk onderwijs, morele denkpatronen en filosofie. In andere *Schools* van *Tilburg University* (TiU) is de situatie vergelijkbaar: filosofische reflectie op 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 die praktijkgericht is.

Er zijn verschillende manieren om ethiek te leren, waarbij een ordening te zien is van theorie naar praktijk (Kienstra 2021). Ethiek leren reikt van cognitief leren, via reflecteren en via oordelen, naar moreel handelen en morele vorming:

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

In deze ordening krijgen de onderste manieren van ethiek leren binnen het onderwijs minder aandacht, maar dat zijn juist de manieren waarop filosofen die vanmiddag de revue zullen passeren, zoals Martha Nussbaum, Pierre Hadot en Paul Ricoeur, zich focussen. Afhankelijk van de manier van ethiek leren kunnen we spreken van minder (de bovenste manieren van ethiek leren) of meer effectief ethiek leren (de onderste en belangrijkste manieren).

De onderzoeksvragen in mijn leerstoel zijn:

1. Hoe en in welke mate wordt er ethiek geleerd?
2. Hoe kan ethische vorming bevorderd worden door bepaalde (filosofische/theologische) werkvormen toe te passen?
3. Hoe kunnen we ontwerpen maken die leiden tot een zo effectief mogelijk ethiek leren?

Het onderzoek op het terrein van ethische vorming bestaat uit drie delen:

Deel I betreft onderwijsonderzoek en bespreekt de crisis in de ethische vorming in Nederland en in sommige andere landen. Deel I onderzoekt hoe ethiek wordt onderwezen op middelbare scholen in Europa. Sporadisch is ethiek een onafhankelijke cursus. Vaker is het een onderdeel van een schoolvak, met name van het schoolvak filosofie.

Deel II betreft vakdidactisch, empirisch onderzoek en bevat een beschrijving en analyse van typisch filosofische werkvormen die gebruikt worden om tot zelf filosoferen in de klas te komen. Daarnaast kijken we wat er in een klas gebeurt wanneer er gefilosofeerd wordt.

Deel III betreft enerzijds ontwerponderzoek en zet de in deel II opgedane kennis om in aanwijzingen voor ontwerpen/designs. In diverse projecten onderzoeken we wat er met de aanwijzingen gebeurt en of het ontwikkelde materiaal tot effectiever ethisch leren leidt. Deel III betreft anderzijds ethiekonderzoek en gaat in op de filosofisch-antropologische basis van ethische vorming.

Eerst zal ik u vertellen over de titel van mijn oratie: *Zorg dragen voor ethische vorming*. In mijn betoog heb ik twee kernboodschappen. De eerste gaat over *wat* we (dat wil zeggen docenten, onderzoekers en onderwijsbeleidsmakers) moeten doen en de andere over *hoe* we dat moeten doen.

Voor wat betreft *wat* we moeten doen, ben ik van mening dat er meer kennis moet komen over de filosofisch-antropologische basis van ethische vorming, als ook over kritische succesfactoren van ethische vorming. Daarbij: hoe kunnen we ervoor zorgen dat als iets effectief is binnen één onderwijspraktijk, dit ook effectief is binnen een andere onderwijspraktijk.

Bij de vraag *hoe* we dat moeten doen, dient bestaande kennis over ethische vorming beter benut te worden door de onderwijsbeleidsmakers (ook van TiU zijn vandaag een aantal aanwezig bij deze oratie) en de onderwijsgevers. Om dit te bereiken moet de kennis meer geïnformeerd en meer toegankelijk worden gemaakt. De titel van mijn oratie reflecteert deze twee boodschappen: ethische vorming moet gebeuren, en daar zullen we zorg voor moeten dragen.

Aan het einde van mijn rede zal ik u vertellen over de onderzoekslijnen die ik verder zal ontwikkelen en zal ik ook de filosofisch-antropologische basis van ethische vorming bespreken, die vaak ontbreekt. Ik vertel u nu waarom ik vind dat er een crisis is in de ethische vorming.

Deel I

Over ethiek schrijven bijvoorbeeld de Nederlandse bisschoppen in 2022 in hun Ad Limina-rapport voor de paus: ‘Christelijke terminologie, symbolen, denkwijzen en uitingen zijn in het openbare leven grotendeels verdwenen. Godsdienst en ethiek moeten meer moeite doen om in de verschillende sectoren van de samenleving gehoor te vinden’. We zien hier dat de bisschoppen ethiek naar voren schuiven. Ethiek is er overigens niet vanzelf, maar zal gegeven moeten worden. Waar moet dat dan plaatsvinden? Mijn pleidooi is: op de middelbare scholen.

Helaas is ethiekonderwijs nauwelijks te vinden binnen het middelbare onderwijs in Nederland. Bij drie middelbare schoolvakken komt het in ieder geval even aan bod: bij maatschappijleer, levensbeschouwing en filosofie. Alleen bij het schoolvak filosofie is er ook van overheidswege een aantal uur aan gekoppeld: 80 studielasturen. Omgerekend betekent dit dat middelbare scholieren, alleen als zij filosofie als eindexamenvak kiezen, in de gehele schoolloopbaan zo’n zes weken twee uur per week les in ethiek krijgen. En dan nog alleen op havo en vwo.

Filosofische reflectie op morele waarden maken deel uit van de verschillende lessen, maar deze lessen doen nauwelijks iets aan ethische vorming. In november 2017 stelde de toenmalige minister van Onderwijs Arie Slob aan de orde dat Nederlandse leerlingen achterbleven op het gebied van burgerschapskennis, -vaardigheden en -attitudes. Slob zei dat er veel te leren valt van naburige landen. Ik moest toen meteen denken aan het voortgezet onderwijs in bepaalde landen waar ethiek verplicht is voor iedereen die niet het vak religie/levensbeschouwing kiest.

Jarenlang heb ik staatsexamens havo en vwo afgenomen. De leerlingen die daar komen hebben in ieder geval wat ethiek geleerd, zou je denken. Eén van mijn standaardvragen was: wat is een waarde en wat is een norm en geef van allebei een voorbeeld. Bijna elke keer raakte ik teleurgesteld. Een van de meest voorkomende antwoorden was bijvoorbeeld: respect en respect voor iemand tonen. Oud-premier Balkenende merkte al in 2003 op dat discussies over *waardenennormen* tot een Babylonische spraakverwarring leiden. Als we nu zelfs van die ethische basiskennis in de mens niet kunnen uitgaan, hoe kunnen we dan moreel navigeren in moeilijke tijden?

We zitten momenteel in crises. En niet in één, maar in vele. De filosofe Hannah Arendt stelde al dat de afwezigheid van denken een probleem wordt in een crisissituatie. Terwijl juist dan het erop aankomt om zelf te denken.

In de laatste jaren lijkt ethiek steeds minder aandacht te krijgen binnen het Nederlandse onderwijs. In 2020 stelt Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) nog dat ethisch redeneren (binnen natuurwetenschappelijke en technologische vraagstukken) een deel van een eindterm is binnen Natuur, Leven en Technologie (*SLO Handreiking SE NLT 2020*). Vanaf augustus 2021 zijn Nederlandse scholen verplicht om een doelgericht en samenhangend aanbod te formuleren voor burgerschap. Zeven bouwstenen zijn in dit kader (verder uit) ontwikkeld. In een van de zeven wordt naar ethiek verwezen met: ‘Leerlingen leren ethische dimensies van vraagstukken rond solidariteit en rechtvaardigheid in Nederland en elders te herkennen, te onderzoeken en af te wegen’ (*SLO Bouwstenen Burgerschap 2021*: 18). Maar in 2022 komen de woorden ‘ethiek’, ‘ethisch’ of ‘ethisch redeneren’ in de SLO Startnotitie kerndoelen burgerschap niet meer voor (*SLO Startnotitie*; Kampman, Driebergen, & Van der Laan 2022). Zou het de moeite waard zijn om ethische vorming beter in ons onderwijs te verankeren? (Kienstra 2022) Laten we eens in het buitenland kijken hoe ze het daar doen.

We hebben onderzoek gedaan naar ethiekonderwijs in de westerse context. In ons onderzoek hebben we verschillende modellen van Europees ethiekonderwijs vergeleken met behulp van een kader dat bestaat uit drie categorieën die we deels hebben ontleend aan het werk van Schreiner (2001) en Blinkova en Vermeer (2016):

- De verantwoordelijkheid voor het ethiekonderwijs: Wat is de verantwoordelijkheid van de overheid? Is ethiekonderwijs verplicht voor leerlingen die geen godsdienstonderwijs volgen? Is ethiekonderwijs facultatief?
- De plaats van het ethiekonderwijs in het curriculum en/of in het onderwijssysteem: Is ethiek een onafhankelijke cursus? Wordt het onderwezen als onderdeel van een schoolvak? Maakt ethiekonderwijs deel uit van het curriculum voor burgerschapsonderwijs? Wat is de leeftijd van de leerlingen? Hoeveel leerlingen nemen deel aan het ethiekonderwijs? Hoeveel uur per week wordt ethiek onderwezen? Is er een centraal eindexamen voor ethiek?

- De inhoud en het doel van het ethiekonderwijs: Waarom leren leerlingen ethiek? Welke doelen kent ethiekonderwijs? Wat leren leerlingen bij ethiek? Hoe leren ze ethiek? Hoe ondersteunt de docent het leren? Met wat, met wie, waar en wanneer leren ze ethiek? Hoe wordt ethiek getoetst (zie Van den Akker 2004)?

Ik presenteer nu in grote lijnen de resultaten van het onderzoek over het ethiekonderwijs op middelbare scholen in Beieren, Bulgarije, Kroatië, Griekenland, Nederland, Noordrijn-Westfalen, Noorwegen, Slowakije, Slovenië en Spanje op basis van de bovengenoemde categorieën (vgl. Kienstra 2020a).

Ethiekonderwijs in Beieren (Roew 2023)

In Beieren krijgen de leerlingen in alle klassen twee lessen ethiek per week. Voor leerlingen die om gewetensredenen godsdienstonderwijs weigeren, is ethiek een verplicht vak. Ongeveer een derde van de leerlingen in Beieren volgt daadwerkelijk ethiek. Het vak ethiek in Beieren heeft een educatief mandaat om de kernwaarden die zijn vastgelegd in de Duitse en Beierse grondwet te bevorderen. Het is competentiegericht (de competentie om “te oordelen en te handelen op een waardegerichte manier”, Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, art. 47 lid 2, 2000) en actiegericht. Dit betekent dat leraren hun taak niet hebben volbracht wanneer de leerlingen louter tot morele oordelen komen, omdat het uiteindelijke doel morele actie is. Bijvoorbeeld: wanneer je ervan overtuigd bent dat je mensen in nood moet helpen en je wordt geconfronteerd met iemand die daadwerkelijk in nood is en je helpt haar (gemotiveerd door je overtuiging), dan zal dat een morele actie zijn.

Ethiekonderwijs in Spanje (Gutiérrez 2023)

Leerplannen ethiek in het Spaanse (voortgezet) onderwijs moeten worden begrepen in de context van niet minder dan acht verschillende onderwijswetten die in de loop van bijna 40 jaar zijn opgesteld. In 1980 was de eerste actualisering van het onderwijs binnen een democratie - Spanje stemde voor een grondwet in 1978. De meest recente onderwijswet wordt mogelijk vervangen en dat zou kunnen betekenen dat het ethiekcurriculum een andere status krijgt en zijn verplichte karakter verliest. Het doel van het ethiekonderwijs is duidelijk een andere dan van het filosofieonderwijs in Spanje. Bij ethiekonderwijs dient

De ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerlingen [...] gezien te worden tegen de achtergrond van democratische beginselen als respect, waardigheid, rechtsstaat en vrijheid. Elk van deze waarden en inhouden moet de autonomie van de leerling bevorderen en het idee versterken dat we samen moeten leven in een gemeenschap (B.O.E. 3 de Enero de 2015, pp. 534-ff.),

terwijl bij het vak filosofie wordt gewerkt aan de competentie om te abstraheren van de inhoud, om deze kritisch te doordenken en te begrijpen.

Ethiekonderwijs in Slowakije (Bad'urová 2023)

Ethiek is verplicht voor leerlingen die geen godsdienstonderwijs volgen. Het vak wordt de eerste twee jaar van de middelbare school gevolgd door leerlingen tussen de 15 en 17 jaar. Per jaar volgen ongeveer 5000 leerlingen dit vak. Het vak wordt één uur per week gegeven (ongeveer 80 uur voor de gehele cursus). Ethiekonderwijs wordt niet beoordeeld, leerlingen slagen gewoon voor het vak zonder een formeel eindexamen.

Ethiekonderwijs in Slowakije is gebaseerd op het concept van prosocialiteit. De bekendste auteurs die het vak vormgaven in het begin van de jaren negentig zijn Roberto Roche Olivar en Ladislav Lencz. Hun teksten zijn vandaag de dag nog steeds van invloed. Aangezien deze auteurs vooral gespecialiseerd waren in psychologie en pedagogie, is het lesmateriaal van het vak niet alleen gericht op de filosofische ethiek, maar ook op psychologische en pedagogische aspecten van ethische kwesties.

Ethiekonderwijs in Nederland (Velema 2023)

In Nederland maakt ethiek deel uit van het filosofiecurriculum. Ongeveer 5000 leerlingen doen op 60 havo-scholen en 160 vwo-scholen (10% en 25% van het totale aantal scholen in Nederland) centraal eindexamen filosofie. Net als andere schoolvakken in Nederland kent filosofie ook in de hogere klassen van havo en vwo een programma dat zowel een interne als externe beoordeling bevat. Het havo-curriculum verschilt van het vwo-curriculum. Het havo-programma is gericht op leerlingen met een meer praktische instelling en bereidt ze voor op het hoger beroepsonderwijs, terwijl het vwo-programma zich richt op leerlingen die waarschijnlijk hun opleiding aan de universiteit zullen voortzetten. Het havo-curriculum is daarom praktischer en bestaat momenteel uit drie hoofddomeinen: filosofische antropologie, ethiek en sociale filosofie. Het vwo-

curriculum is meer abstract van aard en kent momenteel vier hoofddomeinen: filosofische antropologie, ethiek, kentheorie en wetenschapsfilosofie. Hoewel de havo praktijkgericht is, is de aanpak bij het domein ethiek niet gericht op morele vorming.

Tabel 1 – Metamatrix met resultaten voor verantwoordelijkheidvariabelen, curriculumkenmerken en ethiek leren van de leerlingen voor tien landen

VARIABLEN	Beeren	Bulgarije	Kroatië	Griekenland	Nederland	Noordrijn-Westfalen	Noorwegen	Slowakije	Slovenië	Spanje
I. Verantwoordelijkheid voor ethiekonderwijs										
Democratie	1949	1989	1990	1974	1848	1949	1905	1993	1991	1975
Voor WO2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Na WO2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Jaren 70	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Na KO	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
Overheid verantwoordelijk	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Verplicht	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
II. Plaats van het ethiekonderwijs in het curriculum en/of het onderwijssysteem										
Onafhankelijke cursus	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1
Onderdeel van schoolvak	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Leeftijd leerlingen	6-19	14-16	14-18	16-18	15-18	10-18	16-18	15-18	16-18	6-18
Primair onderwijs	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Onderbouw	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1
Bovenbouw	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Hoeveel uur per week	2	1	1	1	Een vijfde	2	2	1	Een vijfde	2
Centraal examen	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1
III. Inhoud en doel van het ethiekonderwijs										
Learning ethics as knowledge-oriented	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Learning ethics as reflection-oriented	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Learning ethics as moral judgement-oriented	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1
Learning ethics as competence/action-oriented	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1

Er is kwalitatief en kwantitatief geanalyseerd. In de eerste plaats kijken we interpretatief, waarbij we casestudies hebben samengevat in één matrix die Miles en Huberman (1994) als metamatrix aanduiden (zie Tabel 1). Er is sprake van veel variabelen en weinig cases (Kienstra & Van der Heijden 2015).

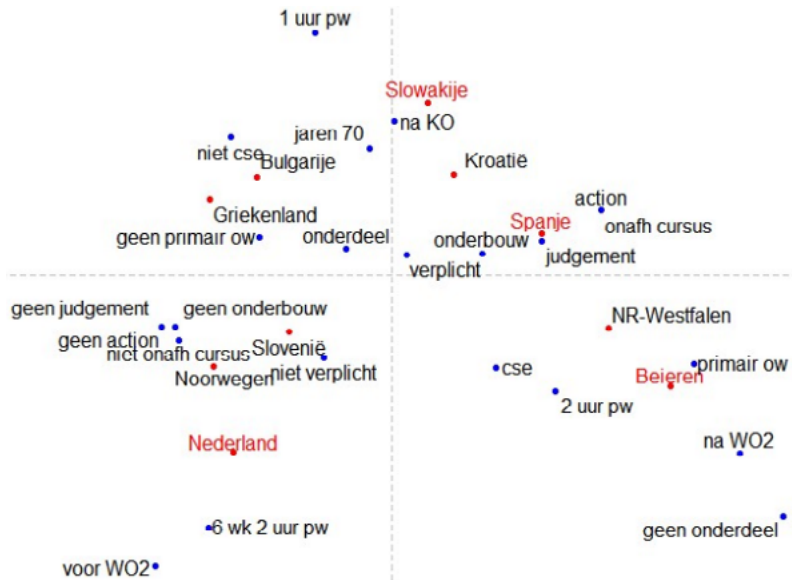
Alleen in Beieren wordt ethiekonderwijs in een zelfstandige cursus gegeven. In Bulgarije, Griekenland, Nederland, Noorwegen en Slovenië is ethiekonderwijs een onderdeel van het curriculum voor filosofie. In Nederland is het schoolvak filosofie een keuzevak en de meeste leerlingen kiezen het schoolvak filosofie niet. In Kroatië, Noordrijn-Westfalen, Slowakije en Spanje is ethiek zowel een zelfstandig vak als een onderdeel van het filosofiecurriculum. Daarnaast kan in Slowakije ethiek een onderdeel zijn van het burgerschapscurriculum.

De leeftijd van de leerlingen varieert: in Beieren, Noordrijn-Westfalen en Spanje krijgen de leerlingen vanaf de basisschool ethiekonderwijs; in Griekenland, Noorwegen en Slovenië is dit beperkt tot de bovenbouw van het middelbaar onderwijs.

Het aantal uren per week dat ethiek wordt onderwezen varieert. Als ethiek wordt gekozen dan wordt ethiek 1-6 uur per week in Slovenië onderwezen. Het laagste aantal uren is in Nederland. In totaal wordt 80 uur ethiek onderwezen (dit is ongeveer zes weken).

In Bulgarije, Griekenland, Noorwegen en Slowakije wordt het ethiekonderwijs niet geëxamineerd. In deze landen is er geen eindexamen ethiek.

We hebben de kwantitatieve techniek correspondentieanalyse gebruikt om een visualisatie van alle relaties in de metamatrix te maken (Kienstra *et al.* 2015; Kienstra & Van der Heijden 2018). In Figuur 1 liggen de punten min of meer in de vorm van een hoefijzer, en dat laat zien dat er een dominante één-dimensionale structuur is. We hoeven dus alleen te letten op het onderscheid tussen punten op de eerste, horizontale dimensie. Je ziet dat er landen rechts in de figuur liggen, namelijk Beieren, Noordrijn-Westfalen en Spanje. Bij die landen liggen de kenmerken van beter ethiek leren, namelijk ethiek is een onafhankelijke cursus, het is geen onderdeel van een schoolvak, het wordt vanaf het primaire onderwijs twee uur per week gegeven en er is een eindexamen. Als we daarentegen links kijken, dan zien we landen als Nederland, Noorwegen en



Figuur 1 – Visualisatie van alle relaties in Tabel 1.

Griekenland. Bij deze landen gaat het ethiek leren minder goed, we zien daar dat ethiek geen onafhankelijke cursus is, het is een onderdeel van een schoolvak, het wordt pas gegeven vanaf de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, het wordt slechts een of minder dan een uur per week gegeven en er is geen eindexamen. In het midden liggen de landen Bulgarije, Kroatië, Slowakije en Slovenië, die voor wat betreft deze kenmerken ertussenin liggen.

We concluderen dat Nederland bij de landen hoort waar ethiekonderwijs de minste aandacht krijgt. Opmerkelijk is dat in landen met een totalitaire historische achtergrond, Duitsland en Spanje, effectiever ethisch leren plaatsvindt. Er is in de meeste landen sprake van een kloof tussen de theorie van de grote filosofen en de lespraktijk van filosofiedocenten, want hoewel de grote filosofen morele vorming belangrijk achten, wordt in bijvoorbeeld Nederland hier in de filosofielespraktijk nauwelijks aan gedaan. In Duitsland en Spanje daarentegen wordt ethische vorming aangeboden als een 2-uurs eindexamenvak dat al vanaf het primair onderwijs wordt gegeven. Leerlingen leren daar ethiek als een samengaan van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes.

Zoals eerder gezegd, zijn er verschillende manieren om ethiek te leren, waarbij een ordening te zien is van theorie naar praktijk. Ethiek leren reikt van cognitief leren, via reflecteren en via oordelen, naar moreel handelen en morele vorming:

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

De onderste manieren van ethiek leren krijgen dus in Nederland minder aandacht.

Ik ben al geruime tijd werkzaam binnen de onderzoekslijn hoe ethiek te leren en onderwijzen. Deze lijn zal ik in mijn leerstoel voortzetten. Het gaat om vragen als: Hoe kunnen wij het ethiekonderwijs optimaliseren? Hoe kunnen we dit onderwijs zo effectief mogelijk inrichten gezien de geringe tijd die er soms voor beschikbaar is? Hoe kan dit onderwijs een meer actiegerichte vorm krijgen? Wat kunnen wij leren van curricula uit landen waar dit wel goed lijkt te gaan? In dit onderzoek werk ik samen met Europese collega's, in het bijzonder met mijn Leuvense collega Griet Galle van het Hoger Instituut voor Wijsbegeerte (H.I.W.).

Wat wordt er met “morele vorming” bedoeld? Morele vorming is een operationalisering van karaktervorming. Studenten van de Universiteit van Tilburg onderscheiden zich van die van andere universiteiten doordat er in hun opleiding veel aandacht wordt besteed aan karaktervorming (TEP 2023). Karaktervorming is een verzamelbegrip waarbij het accent bijvoorbeeld ook kan vallen op persoonsvorming (Biesta 2015), identiteitsvorming of burgerschapsvorming (Heijstek-Hofman *et al.* 2020). Bij morele vorming gaat het “niet puur om opgedane kennis van ethische stromingen, zoals utilisme, plichtethiek of deugdethiek” (Schoone 2021: 303). Studenten kunnen op een tentamen “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” (Schoone 2021: 303-304). Ik wil u graag meenemen in mijn empirische onderzoek 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.

Het vervolg kent de volgende opbouw. Eerst zal ik de pedagogische taak van de docent schetsen. Daarna zal ik, voortbouwend op John Dewey en Hannah Arendt, empirisch onderzochte kenmerken geven van effectieve filosofielessen; en ten slotte zal ik, voortbouwend op Pierre Hadot, oefeningen die het karakter vormen voorstellen. Tot besluit geef ik enkele handreikingen die het mogelijk maken om op verschillende manieren ethiek te leren.

Mijn opvatting is dat morele vorming meer dan louter cognitief ethiek leren inhoudt, dus meer dan *learning ethics as knowledge-oriented* en *learning ethics as reflection-oriented* is. Ik zal nu verder betogen dat morele vorming twee componenten kent, een cognitieve en vaardigheidscomponent en een attitude component. Bij de cognitieve en vaardigheidscomponent bespreek ik de filosofiedocent en komen empirisch onderzochte kenmerken van effectieve filosofielessen aan de orde. Aldus verbind ik morele vorming en filosofie opnieuw met elkaar. Opnieuw, in de zin dat ik hier een (nieuwe) verbinding maak door empirisch vakdidactisch onderzoek te doen.

Pedagogische taak van de docent

De verschillende manieren van ethiek leren hebben gevolgen voor de pedagogische taak van de filosofiedocent. Filosofie betekent liefde voor de wijsheid en die liefde kan op verschillende manieren worden uitgelegd. Victoria Harrison (2020) legt in haar tekst *Realigning Philosophy and Wisdom in the 21st Century* het verschil tussen geliefden en vrienden van de wijsheid op de volgende wijze uit: liefde voor de wijsheid verwacht te veel van filosofieerlingen en louter het bestuderen van de filosofie verwacht te weinig van hen, maar vriendschap sluiten met de wijsheid is een goed midden tussen deze uitersten. Zij baseert zich hiervoor op Rhett Gayle (2011) die in zijn tekst *Befriending Wisdom* stelt dat in het onderwijzen van filosofie vorm gecombineerd moet worden met inhoud. Dat wil zeggen dat filosofische (denk)vaardigheden (filosoferen) gekoppeld moeten worden aan kennisinhouden (Kienstra 2016: 13). Verder zouden filosofen als vrienden van de wijsheid anderen moeten uitnodigen om een soortgelijke vriendschap aan te gaan.

Om leeders goed te kunnen begeleiden in hun leerproces, spreken Van de Pol, Volman, en Beishuizen (2010, 2011) over het belang van *scaffolding*, oftewel het bieden van ondersteuning. Dit kan worden vergeleken met het plaatsen van een steiger bij een bouwproject. Leeders krijgen hierbij een tijdelijk hulpmiddel

aangereikt dat geleidelijk wordt afgebouwd, zoals ook een bouwsteiger wordt weggehaald na afronding van de werkzaamheden. Docenten maken in hun lessen gebruik van de steigers *feeding back*, *hinting*, *instructing*, *explaining*, *modeling* en *questioning*. Met *feedback* wordt directe evaluatie van het gedrag/werk van de leerder bedoeld. Onder hints wordt verstaan: aanwijzingen geven met betrekking tot het onderwerp, of opzettelijk niet de hele oplossing geven. Instructie gaat over het geven van informatie zodat de leerders weten wat te doen en hoe, of om het vragen om een speciale actie. Er is sprake van uitleg als het waarom wordt toegelicht. Modelleren is gedrag voordoen om na te doen. Onder vragen wordt verstaan: vragen stellen die denken uitlokken, of vragen om een speciale reactie. In onderzoek naar voorgaande begeleidingsvaardigheden is binnen lessen godsdienst en levensbeschouwing (waar ook morele vorming plaatsvindt) gevonden dat naast de eerdergenoemde *scaffolds* een effectieve leraar specifieke bijdragen levert. Het gaat hier om het tonen van begrip, het geven van ruimte en het luisteren. Deze bijdragen zorgen dat leerders hun eigen opvattingen kunnen vormen (Kienstra, Van Dijk-Groeneboer, & Boelens 2018). 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, de individuele waarden, de maatschappelijke context en de gemeenschappelijke waarden.

Ik concludeer dat de filosofiedocent een belangrijke rol heeft. In het vervolg zal ik dit verder uitwerken.

Deel II

Empirisch onderzoek naar effectieve filosofielessen

Leerlingen zullen dus aan het denken moeten worden gezet. De volgende stap is om beter te begrijpen wat hier precies onder dit ‘denken’ verstaan moet worden. Ik behandel dit aan de hand van denken als reflecteren, zoals besproken door John Dewey, en denken als dialogeren, zoals besproken door Hannah Arendt (Kienstra *et al.* 2014; Le Coultre 2021).

Denken als reflecteren

In *How we think* legt Dewey 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: 7).

Dit soort denken komt overeen met de notie van kritiek maken en reflecteren in mijn eigen onderzoek naar effectief filosoferen (Kienstra 2016; Kienstra *et al.* 2015). Ik betoog daar dat filosoferen zich op verschillende momenten in de les voordoet. Voor het kwalificeren van zo’n moment hebben we het Parelmodel voorgesteld. 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*?

Om leerlingen te leren filosoferen is het wenselijk dat het filosoferen op een zo hoog mogelijk niveau plaatsvindt. Hoe je dit niveau bepaalt, bespreek ik nu.

Denken als dialogeren

De uitdaging van de mens is om het vermogen om na te denken niet te verliezen. We hebben gezien wat er gebeurt als mensen niet nadenken. Ik citeer Le Coultre (2021, 116-117):

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 boek over het proces tegen ss-functionaris Eichmann typeerde ze [Hannah Arendt] 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 met taal communiceren we denkbeelden. Het denken vat Arendt daarom op als een dialoog. Dat sluit aan bij het uitgangspunt van het filosofieonderwijs in Nederland dat je leerlingen *filosofie leert* door ze te *leren zelf te filosoferen*. We vatten filosoferen daarbij van meet af aan op als een interactieve groepsactiviteit, daarom spreken we van filosoferen in de klas.

Dit filosoferen in de klas hebben wij op verschillende manieren onderzocht. Via literatuuronderzoek hebben wij 30 filosofische werkvormen gevonden.

Enkele van de bekendere dialoogvormen zijn: brainstorm, socratisch gesprek, gedachte-experiment, speech, filosoferen met kinderen, onderwijsleergesprek en tetraloog. Deze 30 filosofische werkvormen hebben we geclusterd in 3 *patronen van filosoferen* om beter zicht te kunnen krijgen op hoe filosoferen in de klas nu werkt (Kienstra *et al.* 2014). De 3 patronen zijn:

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

In “filosofen als verbindende waarheidsvinding” lijkt filosofen op spinnen en weven: degene die aan het woord is, reageert op zijn voorganger. De leerlingen komen samen tot meer inzicht en een gemeenschappelijk verhaal (vgl. Arendt 1958).

Naast het literatuuronderzoek heb ik ook exploratief, observationeel onderzoek gedaan. In filosofielessen is gekeken naar hoe er wordt gefilosofeerd. We hebben dit in beeld gebracht met vragenlijsten, opnames en interviews. We hebben 3 dingen onderzocht, namelijk: het zelf filosofen van de leerlingen, het docentgedrag in de filosofieles en de lesontwerpen (met de werkvormen gegroepeerd in de eerdergenoemde drie patronen en de inhoudelijke domeinen van de filosofie, zoals wijsgerige antropologie, kennisleer en ethiek). Er is kwalitatief en kwantitatief geanalyseerd. Uit de analyse blijkt dat, als de docent een filosofische discussie met gedeelde sturing voert, leerlingen parels produceren die langer duren en een hoger niveau hebben (Kienstra *et al.* 2015, Kienstra & Van der Heijden 2018).

Deel III

Ten tijde van de Atheense polis, waren “spreken in het openbaar, debat en filosofie” de hoekstenen van het democratische leven. Filosofie had de vorm van een dialoog tussen mensen met tegengestelde meningen, en filosofen onderwezen de kunst van het overtuigen aan burgers die de *ekklesia* bezochten, de belangrijkste vergadering van de democratie van het oude Athene. Tegenwoordig echter zijn op middelbare scholen debatclubs en filosofielessen gescheiden werelden geworden die elkaar helaas zelden ontmoeten. Deze situatie leidt tot een verspilling van kennis en vaardigheden. Het Erasmusplus project met de titel “A Debate And Philosophy Typology” (ADAPT, 2023, waarin ik samenwerk met collega Floris Velema) beoogt de kloof tussen debatclubs en filosofielokalen te overbruggen door innovatieve onderwijsmaterialen te ontwikkelen en de effectiviteit ervan te onderzoeken.

Hier komen we uit bij het antwoord op Arendts beginvraag of denkactiviteit de voorwaarde zou kunnen zijn waardoor mensen zich van het kwaad onthouden: uit dit denken, dialogeren, komt het vermogen moreel te oordelen voort. Eerder in deze oratie heb ik aangegeven dat ethiek leren reikt van cognitief leren, via reflecteren en via oordelen, naar moreel handelen en morele vorming: *learning ethics as knowledge-oriented*, *learning ethics as reflection-oriented*, *learning ethics as moral judgement-oriented* en *learning ethics as competence/ action-oriented*. Ik kom hier tot het volgende standpunt:

- effectief filosoferen kan geclassificeerd worden als: *learning ethics as moral judgement-oriented*. Dit is de eerste cognitieve en vaardigheidscomponent van morele vorming.

Er is ook een tweede component van morele vorming, namelijk een attitude component. Deze bespreek ik in de volgende paragraaf.

Deugden oefenen om het karakter te vormen

Ik vervolg nu met een citaat waarin wordt aangegeven dat het oefenen van deugden niet (later) wordt toegevoegd aan theorie of discussie, maar dat deugdoefening 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 kom hiermee tot een tweede standpunt:

- oefenen van deugden kan geclassificeerd worden 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, een attitude? Deze laatste is er volgens Ossewaarde-Lowtoo (2020: 291) een van eerbied of ontzag. Zo'n houding gaat gepaard met (intellectuele) nederigheid en ontvankelijkheid voor wijsheid, maar ook met kritische alertheid. 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: 257). Moreel handelen en filosofie verlangen dus naast nadenken ook action: een samengaan van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes.

Besluit

Wat levert bovenstaande voor (nieuwe) inzichten op, oftewel wat doen we al en gaan we doen in de leerstoel?

Zowel vanuit de literatuur als vanuit ons net genoemde onderzoek hebben we ontwerpprincipes voor effectieve, reflexieve, filosofielessen geformuleerd (Kienstra 2016: 130):

1. Schep onwetendheid (dus zorg ervoor dat leerlingen gaan twijfelen, dat is erg belangrijk bij filosofie).
2. Lok argumentaties van leerlingen uit (om een hoger niveau van filosoferen te bereiken).
3. Zorg ervoor dat leerlingen zelf een filosofische opvatting kunnen formuleren.
4. Herhaal 2 en 3 voortdurend.
5. Combineer verhalende met toetsende en met confronterende vormen van filosoferen.
6. Bespreek de inhoud en reflecteer hierop (immers filosofie leer je door zelf te filosoferen).

Deze ontwerpprincipes spelen voortdurend een rol in ons verdere onderzoek.

Alsof het een webwinkel betreft, kan gezocht worden naar geschikte lesmaterialen in alle vier manieren van ethiek leren op <https://ethics.community>. De *Community of Ethics Teachers in Europe* (COMET 1 2023; COMET 2 2023), waar ik de afgelopen jaren veel aandacht aan heb besteed, beoogt curriculaire versnippering van ethiekonderwijs te overwinnen door middel van digitale innovatie, om zo de verwerving van vaardigheden en competenties van Europese ethiekdocenten te bevorderen.

Tijdens een eerste COMET project (2017–2020) hebben wij de benaderingen voor het onderwijzen van ethiek gepresenteerd op een online platform (ethics.community 2023). Het onderzoek was erop gericht de curricula op het gebied van ethiek van de deelnemende Europese landen in kaart te brengen en te categoriseren. 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 tegelijkertijd studies het positieve effect van debatteren hebben aangetoond op de morele vorming van de deelnemers (Rogers 2002; Valkering *et al.* 2017: 24). In verscheidene deelnemende landen vormt morele vorming de kern van het ethiekkurriculum en bevat het de vaardigheden die onderdeel zijn van die vorming, zoals kritisch denken, empathie en respect voor verschillende standpunten.

Tijdens een tweede COMET-project (2020–2023) is het onderzoek gericht op hoe men het eigen vermogen om goed na te denken vergroot door over morele dilemma's te discussiëren, 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, aansluitend bij Nussbaum (2010: 25-26).

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 leslokalen 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 hebben we binnen een van onze opleidingen een opdracht ontworpen, die wellicht met een geringe aanpassing ook in een andere faculteit zou kunnen worden uitgevoerd:

- Lees enkele primaire teksten van filosofen over deugden
- Oefen een deugd (bijvoorbeeld tolerantie, barmhartigheid)
- Beargumenteer de specifiek gekozen deugd
- Beschrijf hoe de oefening 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.

Voor de reflectie zal ik binnen mijn leerstoel onder andere aansluiting zoeken bij de ideeën van Paul Ricoeur, omdat hij ons laat zien dat een individu zowel krachtig als kwetsbaar is. In de tekst *Autonomy and Vulnerability* uit 2007 begint Ricoeur zijn analyse over het individuele zelf op het niveau van de filosofische antropologie met de stelling dat elk levend wezen streeft naar het behoud van zijn bestaan. Dit streven maakt het mogelijk om iets te doen, zoals spreken, handelen, de omgeving beïnvloeden en het leven vertellen als een verhaal. Het vermogen om iets te kunnen (ofwel *power*, in de woorden van Ricoeur) bevestigt zichzelf door een reflexieve beweging: het individu kan naar zichzelf verwijzen en zichzelf herkennen als iemand die iets kan. Volgens Ricoeur gaat het hier niet

om harde kennis, *episteme*, want de bevestiging van handelingsbekwaamheid kan niet worden bewezen. Dit vermogen vraagt om vertrouwen, zowel in zichzelf als een vertrouwen dat door anderen kan worden gegeven, en kan zich alleen tonen in het handelen zelf. Ricoeur (2007: 75) zegt: “Laten we dit verband tussen bevestiging en handelingsbekwaamheid dus beschouwen als iets om op verder te bouwen”. Zo gesteld ligt in deze reflexieve houding de basis voor ethische vorming.

De reflecties op de eerder genoemde opdrachten zullen onderzocht worden omdat dit ons meer kennis oplevert over de deugden, over de eigen ethische vorming als ook over het vakgebied van de ethische vorming. Zo kunnen we, ondersteund door onderzoek gedaan door filosofen en theologen, werken aan de morele vorming van studenten en leerlingen. Niet alleen studenten, leerlingen en hun docenten zullen hiervan profiteren, maar ook de gemeenschap rond de studenten en leerlingen (bijvoorbeeld leeftijdgenoten en familie) en hun beroepspraktijken (pastoraat, justitie, defensie, geestelijke verzorging en onderwijs).

Dank

Allereerst wil ik de Vrouwen van Bethanië bedanken voor het vertrouwen dat zij in mij hebben gesteld en de kansen die ze mij hebben gegeven. De zusters hebben in het Vrouwen van Bethaniëfonds voor de Universiteit Tilburg een genereuze donatie gestort voor onderzoek en onderwijs op het gebied van vrouwen, theologie en vorming, en voor deze speciale leerstoel. Het project biedt vele kansen en uitdagingen en die ga ik dankbaar en vol enthousiasme aan.

Graag wil ik het College van Bestuur van de Universiteit van Tilburg, het Faculteitsbestuur van de Tilburg School of Catholic Theology, het bestuur van de Stichting Bijzondere Leerstoelen en het bestuur van het Universiteitsfonds bedanken voor mijn benoeming en voor hun vertrouwen in mij.

Ik dank mijn beide promotores, Machiel Karskens en Eddie Denessen. Ik denk nog regelmatig met grote waardering terug aan jullie begeleiding in mijn promotie-periode. Van jullie heb ik het handwerk in onderzoek doen geleerd en zonder jullie zou ik vandaag hier niet staan.

Mijn collega's, promovendi en studenten met wie ik samenwerk of samengewerkt heb wil ik bedanken. Eén van mijn grootste passies is mensen te helpen bij hun onderzoek, en ze daarin te zien groeien. Samenwerken met jullie stimuleert mij ook. Speciaal voor deze dag bedank ik: Bart Koet, Monique van Dijk-Groeneboer, Griet Galle, Peter Jonkers, het OBP, Roshnee Ossewaarde-Lowtoo en Floris Velema. Heel veel andere mensen die ik hier niet genoemd heb, hebben ook een bijdrage geleverd aan mijn onderzoek en ook hen bedank ik.

Buiten de wetenschapswereld wil ik graag mijn vrienden en familie danken. Ik doe jullie altijd tekort, maar probeer toch zoveel mogelijk met jullie mee te leven en vind het ontzettend fijn dat jullie er vandaag bij zijn.

Ten slotte dank ik mijn gezin, jullie zijn mijn alles.

Ik heb gezegd.

Referenties

- ADAPT (2023). [Erasmus+ project card | Erasmus+ \(europa.eu\)](#) [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- Akker, van den, J. (2004). *Curriculum perspectives: An introduction*. Springer Netherlands.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bad'urová, B. (2023). <https://ethics.community/regions/slovakia/> [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (2000, 31 mei)*. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/%20true?AspxAutoDetectCookieSupport=1> [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Blinkova, A. and Vermeer, P. (2016). Religious education in Russia: a comparative and critical analysis, *British Journal of Religious Education*, DOI:10.1080/01416200.2016.1190687.
- COMET 1 (2023). <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/7213ba12-efea-42f5-9e68-7a83f19052e7> [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- COMET 2 (2023). [Erasmus+ project card | Erasmus+ \(europa.eu\)](#) [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- Dewey, J. (1910/2007). *How we think*. Digireads.com Publishing.
- Ethics community (2023). <http://www.ethics.community> [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- Gayle, R. (2011). Befriending Wisdom, *Analytic Teaching and Philosophical Praxis* 31(1):70-78. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1053/867> [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- Gutiérrez, R. (2023). <https://ethics.community/regions/spain/> [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- Hadot, P. (2001). *La philosophie comme manière de vivre. Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson*. Paris: Albin Michel.
- Harrison, V.S. (2020). Realigning Philosophy and Wisdom in the 21st Century, *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 112(3):325-40. DOI: 10.5117/ANTW2020.3.006.HARR.
- Heijstek-Hofman, A., van Dijk-Groeneboer, M.C.H., en van Amelsvoort, M. (2020). Persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs, *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 60(3):745-763. DOI:10.17159/2224-7912/2020/v60n3a11.

- Jonkers, P. (2019). Philosophy and (Christian) Wisdom. In *Philosophy as Love of Wisdom: Its Relevance to the Contemporary Crisis of Meaning*, Council for Research and Values in Philosophy, pp. 41-60.
- Kampman, L., Dribergen, M., en van der Laan, A. (2022). *Startnotitie kerndoelen burgerschap*. Amersfoort: SLO.
- Kienstra, N. (2022, 30 december). Onderwijs in ethiek is helaas nauwelijks te vinden in het middelbare onderwijs in Nederland, *Nederlands Dagblad*. Gastcolumn.
- Kienstra, N. (2021). Morele vorming en filosofie opnieuw met elkaar verbinden, *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 61(2):1311-1326. DOI: 10.17159/2224-7912/2021/v61n4-2a5.
- Kienstra, N. (2020b). Reconnecting Wisdom and Philosophy, *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 112(3):253-59. DOI: 0.5117/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. and 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., Van Dijk-Groeneboer, M., and Boelens, O. (2018). Religious-thinking-through using bibliodrama: An empirical study of student learning in classroom teaching, *Religious Education*. Doi:10.1080/00344087.2017.1403788.
- Kienstra, N. (2016). *Effectief filosoferen in de klas. Docenten zelflesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie*. (Proefschrift Radboud Universiteit). Enschede: Ipskamp Printing.
- Kienstra, N. and Van der Heijden, P.G.M. (2015). Using correspondence analysis in multiple case studies, *Bulletin de Methodologie Sociologique (Bulletin of Sociological Methodology)*, 128:5-22.
- 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, N., M. Karskens and J. Imants (2014). Three Approaches to Doing Philosophy: a Proposal for Grouping Philosophical Exercises in Classroom Teaching. *Metaphilosophy*, 45(2):288-319.

- Le Coultre, E.-A. (2021). De pedagogische taak van de filosofiedocent: ruimte scheppen om te denken. In: Berendsen, D., Kienstra, N., Poortier, K. en Rombout, F. (red.), *Filosofie op school. Handboek vakdidactiek filosofie*. Amsterdam: Boom, pp. 109-127.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage
- Nikolova, N. (2021). Studying Philosophy in Bulgarian Secondary Schools, *Forum Philosophie International*, 70:27-31, yearbook of the *Association Internationale des Professeurs de Philosophie* (AIPPh). Lit Verlag.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Ossewaarde-Lowtoo, R. (2020). Wisdom Begins with Awe, *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 112(3):291-305. DOI: 10.5117/ANTW2020.3.
- Pol, van den, J., M. Volman, and J. Beishuizen (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction, *Learning and Instruction*, 21:46-57.
- Pol, van den, J., M. Volman, and J. Beishuizen (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research, *Educational Psychology Review*, 22:271-296.
- Ricoeur, P. (2007). Autonomy and Vulnerability. In: *Reflections on The Just*. Translated by David Pellauer, Chicago and London: University of Chicago Press (oorspr.1995), pp. 72-90.
- Roew, R. (2023). <https://ethics.community/regions/bavaria/> [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- Rogers, J.E. (2002). Longitudinal outcome assessment for forensics: Does participation in intercollegiate, competitive forensics contribute to measurable differences in positive student outcomes? *Contemporary Argumentation and Debate*, 23:1-27.
- Schoone, J. (2021). Morele oordeelsvorming: tussen indoctrinatie en relativisme. In: Berendsen, D., Kienstra, N., Poortier, K. en Rombout, F. (red.), *Filosofie op school. Handboek vakdidactiek filosofie*. Amsterdam: Boom, pp. 303-310.
- Schreiner, P. (2001). Different approaches – common aims? Current developments in religious education in Europe. In: P. Schreiner, H. Spinder, J. Taylor, and W. E. Westerman (eds.), *Committed to Europe's future: Contributions from education and religious education: A reader* (pp. 95-100). Münster: CoGREE/Comenius-Institut.

- SLO (2020). *Handreiking SE NLT*. <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/handreiking-se-nlt/examenprogramma/domein-a/ag-waarden-oordelen/> [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- SLO (2021). *Bouwstenen Burgerschap*. Amersfoort: SLO.
- TEP (2023). Tilburg Educational Profile. <http://www.tilburguniversity.edu/about/education/tep> [Geraadpleegd op 7 april 2023].
- Valkering, A., Nemčok, M., and Matu, G. (2017). *From Measuring to Learning: Evaluating the Impact of Debate on Critical Thinking and Democratic Values*. IDEA NL: The International Debate Education Association based in the Netherlands.
- Velema, F. (2023). <https://ethics.community/regions/the-netherlands/> [Geraadpleegd op 7 april 2023].

Colofon

vormgeving

Beelenkamp ontwerpers, Tilburg

fotografie omslag

Maurice van den Bosch

opmaak en drukwerk

Studio | powered by Canon