

Versterking van de morele competentie

De verdiepingscursus militaire ethiek

Militairen worden niet alleen tijdens uitzendingen maar ook in hun dagelijkse praktijk geconfronteerd met morele dilemma's. Ethiekonderwijs richt zich op het versterken van de morele competentie. Hoe werkt dat? Er zijn drie uitgangspunten: de deugdeethiek, de zogeheten Socratische houding, en het proces van 'levend leren'. De verdiepingscursus militaire ethiek wordt gebruikt om aan te tonen hoe deze uitgangspunten vorm krijgen. Empathisch vermogen en de moed om voor de eigen waarden op te komen spelen hierbij een rol. Verder komt de vraag aan de orde op welke manier een vruchtbaar klimaat kan worden geschapen voor deze specifieke vorm van educatie.

drs. J. Bosch en drs. E.M. Wortel*

Militairen worden zowel tijdens uitzendingen als op de werkvloer in Nederland geconfronteerd met morele dilemma's. Dit zijn situaties waarin er een conflict is tussen verschillende waarden. Kunnen omgaan met morele dilemma's vereist morele competentie.

Als ethiekonderwijs zich ten doel stelt de morele competentie te versterken heeft dit methodische consequenties voor het onderwijs. Hierover is tot nu toe nog weinig gepubliceerd. We willen in dit artikel expliciteren wat deze consequenties inhouden.

Dit doen we aan de hand van drie uitgangspunten: de deugdeethiek, de Socratische houding en het proces van 'levend leren'. Vervolgens

werken we dit uit met behulp van een concreet voorbeeld, namelijk de Verdiepingscursus Militaire Ethiek (VME).¹ Maar allereerst geven we een toelichting op het begrip 'morele competentie'.

Wat is morele competentie?

Morele competentie kan worden omschreven als:

de bekwaamheid en bereidheid om taken adequaat en zorgvuldig uit te oefenen, rekening houdend met alle in het geding zijnde belangen, gebaseerd op een redelijke beoordeling van de relevante feiten. Een competentie is een samenspel van houding, kennis en vaardigheden (Karssing, 2000: 39).

Bij morele competentie gaat het erom dat mensen weten wat er van hen verwacht wordt én dat ze daarnaar (willen) handelen. Morele competentie heeft dus niet enkel betrekking op het kennisniveau. Juist het idee van 'bereidheid tot handelen' geeft aan dat het gaat om een bepaalde houding.

* Jolanda Bosch is als docent psychologie werkzaam op de Nederlandse Defensie Academie (NLDA) bij de sectie Militaire Gedragwetenschappen en Filosofie (MGF). Eva Wortel is als universitair docent militaire ethiek en filosofie werkzaam op de NLDA, eveneens bij de sectie MGF.

¹ De VME is in opdracht van de staatssecretaris van Defensie (*Defensienota*, 2000) ontwikkeld en georganiseerd door de sectie Militaire Gedragwetenschappen en Filosofie (MGF) van de Faculteit Militaire Wetenschappen (FMW) en het Nederlands Instituut voor Militaire Ethiek (NIME) van de NLDA. De initiatiefgroep bestaat uit prof. dr. D.E.M. Verweij, dr. Th. A. van Baarda, Itkol drs. F.G.W.P. Ramakers, drs. J. Bosch en drs. E.M. Wortel.



FOTO AVDD, A. VAN DEN BROM

'Jungle Warfare Course', Suriname 2004. Essentieel voor morele competentie is dat je in staat bent te kunnen zien welke waarden op het spel staan en overtreden of geschonden dreigen te worden

Belangrijk hierbij is het onderscheid tussen opleiden en vorming. 'Opleiden' verwijst vooral naar het aanleren van cognitieve en praktische kennis, terwijl in de context van 'vorming' het beheersen en internaliseren van die kennis centraal staat (Van Baarda en Verweij, 2006: 11). Zoals Van Baarda en Verweij aangeven gaat het bij vorming vooral om de ontwikkeling van

een persoon, waarbij niet alleen het cognitieve niveau een rol speelt maar ook het affectieve (moreel relevante gevoelens) en het zogeheten voluntieve niveau – dat van de wil.

De Amerikaanse filosoof Shannon French benadrukt ook dat morele competentie meer is dan kennis. Ze beschrijft de *Warriors Code* als een erecode; als een schild dat de menselijkheid van militairen beschermt. Het gaat niet om een lijst met regels maar juist om het internaliseren van bepaalde regels, een cultuur en traditie, die samen bepalen wat het betekent om een waardig militair te zijn (French, 2003: 242).

Deze code helpt militairen tijdens uitzendingen en ook wanneer ze weer thuis zijn. Door waarden te internaliseren worden ze onderdeel van iemands identiteit en vormen ze iemands karakter. Veel van deze ideeën lijken hun oorsprong te hebben in de deugdedethiek, waarop we hierna verder in gaan.

Morele competentie kan geconcretiseerd worden door deze op te splitsen in zes elementen:

- 1) bewust worden van de eigen, persoonlijke waarden;
- 2) in staat zijn de morele dimensie van een situatie te herkennen en kunnen zien welke waarden op het spel staan, en overtreden of geschonden dreigen te worden;
- 3) een oordeel kunnen geven over een morele vraag of dilemma;
- 4) over dit oordeel kunnen communiceren;
- 5) willen en kunnen handelen naar dit oordeel op een moreel verantwoorde manier;
- 6) verantwoording af willen en kunnen leggen aan jezelf en aan anderen. (Verweij, 2005: 5).²

Consequenties voor ethiekonderwijs

Morele competentie begint met het herkennen van de morele dimensie van een situatie. Dit vereist dat iemand zich bewust is van de waar-

² Verweij (2005: 5) splitst morele competentie op in vijf elementen (de elementen die wij onder twee tot en met zes beschrijven). Om de morele dimensie van een situatie te kunnen herkennen en dus te herkennen welke waarden er op het spel staan, veronderstelt dat mensen zich al bewust zijn van hun persoonlijke waarden. Dit blijkt echter niet altijd het geval te zijn. Verweij beschrijft dit als 'morele blindheid'. Om het belang van het bewust worden van de eigen persoonlijke waarden te benadrukken, kiezen wij ervoor om dit element te expliciteren.

den die op het spel staan. Onderzoek naar de persoonlijke waarden dient in onze visie dan ook het startpunt te zijn van het ethiekonderwijs (Reynolds, 1993: 33).

Pas wanneer diepgaand contact gemaakt is met de persoonlijke waarden kan een volgende stap gemaakt worden, zoals het in beeld brengen van de waarden van anderen of van de organisatie.

Persoonlijke benadering

Een eerste consequentie is dat het ethiekonderwijs dus vraagt om een zodanige persoonlijke benadering dat de deelnemers worden uitgenodigd om in eerste instantie vooral over zichzelf na te denken. Zoals eerder opgemerkt gaat het dan om vorming en niet om opleiden. Bij opleiden kan men spreken over leerdoelen die bereikt kunnen worden aan het eind van een les of cursus. Bij vorming gaat het om de ontwikkeling; een permanent leerproces dat niet stopt aan het eind van een les of cursus. Bij ethiekonderwijs past het dan ook meer om te werken met ontwikkeldoelen (Van Baarda en Verweij, 2006).

Vervolgens gaat het bij het versterken van de morele competentie om het geven van een oordeel en in staat zijn om hierover te communiceren. De uitnodiging is 'zelf nadenken'. Veel hangt af van degene die het ethiekonderwijs verzorgt. Hij of zij dient op het juiste moment de goede vragen te stellen, zodat de deelnemers de gelegenheid krijgen om zelf na te denken. Een nauwkeurige blauwdruk voor een les militaire ethiek is daarom moeilijk te geven.

Loslaten

Hieruit volgt een tweede consequentie voor ethiekonderwijs, namelijk dat een sterk oplossingsgerichte aanpak, bijvoorbeeld door deelnemers besluitvormingsmodellen aan te bieden – zoals in veel ethieklessen van Defensie gebeurt – losgelaten dient te worden. Het nadeel van dergelijke modellen is dat ze voorbijgaan aan de persoon die met het dilemma geconfronteerd wordt (Van Baarda en Verweij, 2006: 297). Ook de laatste twee elementen van morele competentie, 'willen en kunnen handelen'

en 'verantwoording afleggen', behoren in het ethiekonderwijs zodanig tot uitdrukking gebracht te worden dat de deelnemers deze aan den lijve ervaren. Hier ligt wederom een belangrijke taak voor de begeleider door de deelnemers te stimuleren om elkaar aan te spreken op opvattingen en gedrag, en zodanige interventies te doen dat deelnemers een spiegel krijgen voorgehouden.

De consequentie hiervan is dat diegene die het ethiekonderwijs verzorgt beschikt over een flexibele houding, transparant is, macht kan delen, vrije leerruimte creëert, vragen stelt, reflecteert (inclusief zelfreflectie), en de moed heeft om fouten toe te kunnen geven.³

In principe dient hij of zij zelf de verschillende elementen van morele competentie doorleefd te hebben. Onze basisgedachte is dat een ieder die zich professioneel bezighoudt met het onderwijs in militaire ethiek zelf als instrument en voorbeeld dient.

Uitgangspunten van ethiekonderwijs

Om deelnemers aan ethiekonderwijs daadwerkelijk aan de slag te (kunnen) laten gaan met het versterken van hun morele competentie is het van belang om aandacht te besteden aan de drie genoemde uitgangspunten: de deugd-

FOTO HOLLANDSE HOOGTE



Volgens Aristoteles zijn veel deugden het juiste midden tussen twee ondeugden...

³ Dit zijn kenmerken voor het leiden van groepen binnen de themagecentreerde interactie (TGI) (Cohn, 1989; Langmaack, 2001).

ethiek, de Socratische houding en het bewerkstelligen van een proces van 'levend leren'.

Deugdethiek

Hierna beschrijven we allereerst wat deugdethiek is, waarom het van belang is bij morele competentie en wat de relatie is tussen een waarde en een deugd.

De Griekse filosoof Aristoteles was één van de grondleggers van de deugdethiek. Hij heeft deze filosofisch-ethische theorie uitgewerkt in zijn *Ethica Nicomachea*. Onder 'deugd' verstaat hij excellentie of virtuositeit; een houding die ons in staat stelt geluk (*eudaimonia*) te bereiken. Morele deugden zijn waarden die zo zeer verinnerlijkt zijn dat ze echt bij ons horen. Het zijn karaktereigenschappen geworden.

Bij deugden kan men denken aan verstandigheid, eerlijkheid, vrijgevigheid, matigheid, moed en trouw. Veel van deze deugden zijn volgens Aristoteles het juiste midden tussen twee ondeugden. Vrijgevigheid ligt bijvoorbeeld tussen gierigheid en verkwisten in. Dit 'juiste midden' is overigens geen rekenkundig gemiddelde: men heeft praktische wijsheid nodig om in ieder afzonderlijk geval te bepalen wat eerlijk, vriendelijk of vrijgevig zou zijn. Praktische wijsheid leidt ertoe dat men, op basis van ervaring, in staat is in iedere situatie opnieuw de veranderlijke en individuele factoren af te wegen die de beslissing kunnen beïnvloeden om een handeling al dan niet uit te voeren.

Er is een verschil tussen waarden en deugden. Een waarde kan beschreven worden als iets dat waardevol voor je is, een ideaal, oftewel iets waarnaar je streeft. Dit hoeft niet te betekenen dat je hier ook naar handelt. Bij een deugd heb je een waarde helemaal verinnerlijkt en handel je daar ook naar. Rechtvaardigheid kan bijvoorbeeld een waarde zijn, maar het is pas een deugd wanneer je handelingen ook steeds rechtvaardig zijn; je kunt niet even 'niet rechtvaardig zijn' omdat je daar even geen zin in hebt.

Deugdethiek geeft geen regels, ze is geen plichtethiek. Deugdethiek is primair op mensen gericht, op vragen als 'wat voor een mens wil ik

zijn?' en 'hoe ben ik?', en dus niet zozeer op de vraag 'wat moet ik doen?'. Volgens de deugdethiek moet je moreel handelen omdat het deel uitmaakt van waar je voor gekozen hebt. Deugdethiek is bij uitstek een bestaansethiek; ze probeert vragen te beantwoorden die iedereen bezighoudt: 'hoe moet ik leven?' en 'hoe kan ik zó leven dat ik gelukkig ben?'. Als we dit vertalen naar de militaire context dan gaat het eigenlijk over de vraag hoe een militair die in aanraking komt met morele dilemma's daar zodanig mee omgaat dat hij zichzelf nog recht in de spiegel kan aankijken.

Bij deugdethiek gaat het om het ontwikkelen van innerlijke discipline; dat iemand zelf kritisch gaat nadenken. Het gaat niet om iets wat je mensen aanleert door het erin te stampen of 'te drillen' (Osiel, 1999: 55; Wortel en Schoenmakers, 2006).

Je zou kunnen stellen dat een kritische houding en het zelf nadenken haaks staat op het belang van de krijgsmacht, waarbij men zich aan regels houdt en indien nodig bevelen opvolgt. De vraag is of een loyaal-kritische houding wel mogelijk is. Militairen die loyaal zijn, maar tegelijkertijd kritisch in die situaties waarin dat nodig is?

Volgens ons is dit zeker mogelijk. Ethiekonderwijs ondermijnt autoriteit niet, sterker nog, ze zal een autoriteit die legaal en ethisch is, ondersteunen (Wakin, 2000: 67). Bovendien geeft ethiekonderwijs houvast in situaties waarin de bevelen of regels onduidelijk zijn of niet volstaan (Toner, 1993: 33); (French, 2003: 242).

De laatste jaren zien we een toenemende belangstelling om morele problemen in de militaire praktijk via regels en gedragscodes te regelen. Dergelijke normgerichte regelingen zijn veelal een reactie op bepaalde misstanden. Gedragscodes bestaan uit een opsomming van geboden en plichten.

Het probleem met deze regelingen en gedragscodes is dat er geen algemene richtlijnen te geven zijn – tenzij héél algemene – voor al die verschillende situaties en dilemma's waarvoor militairen kunnen komen te staan.



FOTO: AVDD, G. VAN ES

'Stabilisation Force Iraq', 2004. Binnen de cultuur van Defensie is het denken binnen een juridisch kader zo gangbaar, dat er heel weinig ruimte is voor twijfel of vraagtekens plaatsen

Er bestaan geen checklists die een garantie vormen voor het worden van een goede militair. Bovendien is het zo dat als bepaalde normen niet worden gedragen door de individuele militairen, zij weinig effectief zullen zijn.

Volgens de deugdeethiek betekent 'een goed militair zijn' vooral: in staat zijn om het specifieke van elke situatie op een adequate manier waar te nemen en in het handelen het midden te vinden in tal van emoties en neigingen (Van Tongeren, 2003: 29). Een goed militair is degene die door oefening heeft geleerd met hart en ziel, en als vanzelf, te doen wat van een 'goed militair' wordt verwacht. Hij heeft de juiste deugden op het juiste moment, tegenover de juiste persoon en op de juiste manier. In de deugdeethiek staat de ontwikkelgedachte centraal. Een veronderstelling hierbij is dat

mensen zich ook willen ontwikkelen, en dus ook willen reflecteren op hun persoonlijke waarden.

Wij gaan ervan uit dat alle mensen, en dus iedere militair, onafhankelijk van rang, de mogelijkheid heeft om deze deugden te ontwikkelen en daarmee dus ook zijn of haar morele competentie te ontwikkelen en te versterken. Dit veronderstelt dat menselijke eigenschappen dus niet statisch zijn en dat mensen geen zogenoemde 'harde kern' hebben waar slechts oppervlakkige veranderingen mogelijk zijn (Cox, La Caze en Levine, 2003).⁴

De Socratische houding

Om mensen zich bewust te laten worden van persoonlijke waarden en deugden zullen ze hierover met elkaar

(en met zichzelf) de dialoog aan moeten gaan. Waarom en hoe de Socratische houding en het Socratische gesprek hierbij behulpzaam kunnen zijn, lichten we hierna toe.

De Griekse filosoof Socrates was ervan overtuigd dat de beste manier om tot kennis en inzicht te komen het voeren van gesprekken is. De deelnemers aan het gesprek werden door middel van kritische vragen gedwongen om zelf na te denken. Socrates, die louter vragen stelde, zag zichzelf als vroedvrouw in deze

4 Hiermee wordt niet uitgesloten dat er verschillen tussen persoonlijkheidseigenschappen van mensen bestaan; zo kan de ene persoon bijvoorbeeld ongeduldiger zijn dan de andere. Dat wil echter niet zeggen dat deze persoon door zijn ongeduld ook gedwongen wordt om ongeduldig te reageren (Van Tongeren, 2003). Van belang is dat 'de deugd' tot stand komt door vorming en daar spelen eigen keuzes een belangrijke rol in. Het gaat om handelingen waar een persoon zelf voor kiest, dus niet om reflexen of neigingen. Morele competentie zou kunnen helpen om deze deugden te bewerkstelligen.



FOTO: U.S. MARINE CORPS, L. FRIEL

Deelnemers aan de verdiepingscursus militaire ethiek moeten zich afvragen welke belemmeringen ze in de organisatie tegenkomen als ze anderen aanspreken op gedrag

gesprekken, hij hielp slechts bij de geboorte en daarmee bij het bewustmaken van waarden maar ook van kennis en inzicht van zijn gesprekspartners (Nelson, 1949). Om mensen zich bewust te laten worden van hun persoonlijke waarden en deugden zullen ze hierover, zoals gezegd, de dialoog aan moeten gaan.

De Socratische houding is in de eerste plaats dus een vragende houding. Socrates was in zijn gesprekken niet degene die de juiste antwoorden had. In de gesprekken die hij voerde ging het juist om het onderzoeken en bevragen van de antwoorden van zijn gesprekspartners. Kritische vragen kunnen mensen met hun eigen gedachten confronteren en mogelijk ook blinde vlekken blootleggen.

Om mensen stil te laten staan bij hun persoonlijke waarden zijn tijd en ruimte belangrijke voorwaarden. Een dialoog begint met het nemen van tijd en het maken van ruimte door tijdelijk de eigen 'strategische' houding naast je neer te leggen, om zo afstand te creëren ten opzichte van de eigen vaststaande doelen en los te komen van de problemen die iedereen voortdurend in beslag nemen (Kessels e.a., 2002). Pas dan is er een mogelijkheid om echt na te denken, ideeën op elkaar af te stemmen en na te gaan waar je eigenlijk voor staat.

Naast het stellen van vragen en het nemen van tijd en ruimte is bij de Socratische houding ook het goed kunnen luisteren van belang. Een goede luisterende houding wordt ook wel actief luisteren of empathisch luisteren genoemd (Covey, 2004).

Een gesprek of een dialoog is wezenlijk anders dan een debat of discussie, waarin het erom gaat de ander te overtuigen van het eigen gelijk. De dialoog is in feite een gemeenschappelijk onderzoek tussen diegene die de vragen stelt en diegene die antwoord geeft. De vragensteller dient zich te kunnen inleven in de ander; het eigen oordeel op te schorten. De antwoordgever dient een open houding te hebben. De verschillende elementen van de Socratische houding versterken elkaar. Het gehele proces is gebaat bij het nemen van tijd om te reflecteren op wat er gezegd wordt.

We willen hier benadrukken dat ook het kunnen herkennen en benoemen van emoties van belang is. Emoties en waarden zijn nauw met elkaar verweven. Emoties geven informatie en zijn zelfs vaak een indicatie dat er iets op het spel staat dat iemand aan het hart gaat; het zou dus om een morele waarde kunnen gaan.

Het Socratische gesprek is een van de methoden om aan de hand van een praktijkvoorbeeld te onderzoeken welke waarden er voor de verschillende deelnemers in het geding zijn (Kessels, 1997). Het gesprek wordt geleid door een gespreksleider (de trainer) die, evenals Socrates, slechts vragen stelt en al doende de specifieke structuur van het Socratische gesprek volgt. Daarbij is het van groot belang dat de groep deelnemers echt achter de vraag staat, gemotiveerd is en voldoende heeft kunnen oefenen met de Socratische houding.

Het Socratische gesprek is een diepteonderzoek van de eigen waarden en normen, eigen denkbeelden en eventuele vooroordelen en denkfouten. Het is tevens een gezamenlijk leerproces omdat de eigen inzichten getoetst worden aan de inzichten van anderen (Wortel en Verweij, 2008). Het Socratische gesprek leidt tot wat Socrates beoogde: 'praktische wijsheid'.

'Levend leren'

Allereerst geven we aan wat het belang is van 'levend leren' voor het versterken van de morele competentie. Vervolgens leggen we uit wat hierbij de toegevoegde waarde is van themagecentreerde interactie (TGI).⁵

Essentieel voor het (verder) ontwikkelen van de morele competentie is een leeromgeving waarin de mogelijkheid wordt geboden om een verbinding te maken tussen de theorie, het eigen handelen in de groep en in de dagelijkse praktijk, en de reflectie op dit alles. Bij de oude Grieken sprak men van *scholè*, dat 'vrije ruimte' betekent. Ons huidige woord 'school' komt hiervandaan. Kessels e.a. (2002: 15) leggen uit dat een school oorspronkelijk een vrije ruimte was, een vrijplaats om na te denken, samen met anderen, over hoe de wereld in elkaar zit, wat ons en anderen te doen staat, wat 'het goede leven' inhoudt. Het hedendaagse didactische principe dat voldoet aan deze voorwaarden wordt 'levend leren' genoemd (Cohn, 1974; Cohn, 1989; Callens, 1983).

'Levend leren' staat tegenover 'dood leren' dat kenmerkend is voor onderwijssituaties waarbij de toehoorders het verhaal van de docent passief ondergaan. 'Levend leren' wordt aangeduid als 'leren met de drie H's': hoofd, hart en handen. Dit zijn equivalenten voor denken, voelen en handelen. 'Levend leren' nodigt deelnemers uitdrukkelijk uit om contact te maken met de eigen gedachten en gevoelens over de lesstof, en deze onder woorden te brengen.

Tevens worden ze gestimuleerd om op zichzelf en op de ervaringen die met de leeractiviteit zijn verbonden te reflecteren. Hierbij wordt actief geoefend met het onder ogen leren zien en het benoemen van eigen gevoelens die onder de oppervlakte aanwezig zijn. Dit bevordert specifieke ontwikkeldoelen die van belang zijn voor het versterken van de morele competentie, zoals een balans creëren tussen reflectie en reactie, en kritisch kunnen reflecteren op het eerste eigen oordeel.

'Levend leren' kan worden bewerkstelligd met themagecentreerde interactie. In de visie van TGI staan verschillende waarden centraal, bij-

voorbeeld humaniteit en vrijheid. TGI benadrukt hierbij het spanningsveld tussen autonomie en interdependentie. TGI gaat ervan uit dat een mens beter in staat is vanuit eigen verantwoordelijkheid zelfstandig keuzes te maken (autonomie) naarmate hij/zij zich bewuster is van de verbondenheid met de wereld en met anderen (interdependentie). Dit komt onder meer tot uitdrukking in één van de grondregels van TGI, namelijk 'Wees je eigen leider'. Deze grondregel is expliciet een uitnodiging aan alle deelnemers van een groep (inclusief de begeleider) om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen doen en laten in de groep, waarbij een ieder telkens na gaat wat er speelt, bij zichzelf en in zijn omgeving, bij anderen, en daarbij ook oog houdt voor de taak die de groep met elkaar op zich genomen heeft.

Illustratief hiervoor is een voorval in één van de groepen van de Verdiepingscursus Militaire Ethiek. De groep bevroeg een deelnemer op Socratische wijze over een ingebracht moreel dilemma. Deze persoon raakte tijdens het beantwoorden van de vragen duidelijk geëmotioneerd. Allengs werd duidelijk dat het een tragisch dilemma betrof. Voordat het duidelijk was hoe degene die het dilemma inbracht zelf gehandeld had, begonnen de andere deelnemers al reacties te geven in de trant van 'Ik zou in deze situatie zus of zo gehandeld hebben'. Slechts één deelnemer zei: 'Ik ont-houd me nu even van een reactie, want ik wil degene die dit dilemma heeft ingebracht niet schaden met mijn reactie'. Bij het onderzoeken van morele dilemma's (de taak) was deze deelnemer niet alleen bezig met wat er bij zichzelf speelde maar ook met wat er speelde in zijn omgeving: in dit voorbeeld dus met de gevoelens van de deelnemer die het dilemma inbracht.

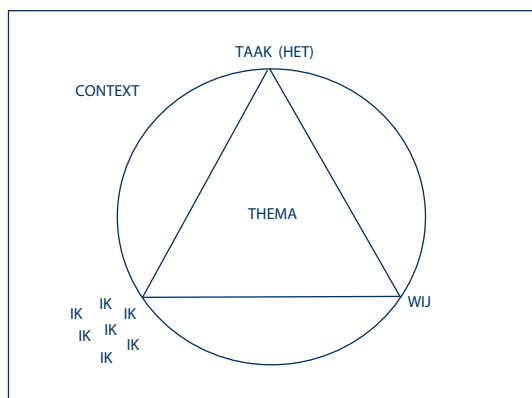
TGI gaat er ook van uit dat ieder mens vrij kan beslissen binnen grenzen die te verruimen zijn. Elk mens heeft vrije ruimte om zelf te beslissen om grenzen op te rekken. Ook hiervoor draagt ieder mens een eigen verantwoordelijkheid.

5 De grondlegger van TGI is Ruth Cohn, jodin en psychoanalytica, geboren in 1912 in Berlijn. Haar ervaringen in nazi-Duitsland motiveerden haar om op zoek te gaan naar een antwoord op de vraag hoe de psychoanalytische kennis dienstbaar gemaakt kon worden ten behoeve van een humanere wereld.

Ieder mens heeft een zekere macht. Een mens is niet per definitie onmachtig, maar ook niet almachtig. Het besef dat iedereen in elke situatie macht heeft om wel of niet te handelen is belangrijk wanneer men geconfronteerd wordt met morele dilemma's. Het sluit aan bij het vijfde onderdeel van de morele competentie (willen en kunnen handelen naar een oordeel op een moreel verantwoorde manier).

Een derde aspect dat in de visie achter TGI centraal staat is respect voor groei en ontwikkeling. Dit past bij onze opvatting over deugdethiek. Persoonlijke ontwikkeling is essentieel. Het herkennen en onderzoeken van de eigen standpunten en weerstanden kan daarbij zeer behulpzaam zijn. Binnen TGI wordt dit tot uitdrukking gebracht in een tweede grondregel, namelijk 'Storingen hebben voorrang'. Deelnemers worden hiermee uitgenodigd om aan te geven wanneer ze door storingen, spanningen of intense gevoelens niet meer kunnen meedoen in de groep.

Als uitleg hierbij gebruikt Cohn (1974) de metafoor van een grote steen die de weg verspert. Je kunt van alles ondernemen om erlangs te komen of eroverheen te klimmen. Eén ding kan niet: net doen of die steen er niet ligt! Cohn gebruikt dit beeld om aan te geven dat er veel weerstanden kunnen zijn die verhinderen dat iemand deelneemt aan het leerproces. 'Levend leren' is niet mogelijk zonder de erkenning van aanwezige storingen.



Figuur 1 Het vier-factorenmodel van themagecentreerde interactie (TGI)

TGI is ook een concrete methode voor het begeleiden van groepen. Om het proces van levend leren in een groep te bevorderen, wordt er binnen TGI bewust dynamisch gebalanceerd tussen de vier factoren die in iedere leer- of werksituatie in een groep onderkend worden, namelijk:

- de taak (het *het*);
- de groep (het *wij*);
- het individu (*ik*);
- de globe (*context*).

Te veel gewicht op één van de vier factoren belemmert de levendigheid van het leerproces. Bijvoorbeeld, te veel aandacht op het *het* leidt tot een sterke taak- en resultaatgerichtheid en dan wordt er te weinig aandacht besteed aan hoe het met de deelnemers gaat. Het gevolg daarvan kan zijn dat deelnemers hun interesse verliezen en tijdelijk op 'uit' gaan staan. Maar als een deelnemer bijvoorbeeld heel dominant aanwezig is (in TGI-terminen: te veel aandacht voor een *ik*) kan dit gedrag rivaliteit, onzekerheid of irritatie oproepen in de groep en staat dit een gezond leerklimaat in de weg. Om de benodigde vrije ruimte om te leren, te denken en te reflecteren ook echt 'vrij' te houden biedt het vier-factorenmodel veel handvatten (zie bijvoorbeeld Van den Braak, 2004).

TGI is ook bij uitstek een methode om te leren in het hier en nu. Dit sluit aan bij de visie van deugdethiek en het ontwikkelen van morele competentie. Het is niet iets waarover je alleen maar praat, het is ook iets dat je steeds kan doen. Empathisch vermogen en de moed om voor de eigen waarden te gaan staan, zijn bijvoorbeeld elementen van morele competentie die in het hier en nu in de groep getoond kunnen worden.

TGI biedt de mogelijkheid om heel flexibel in te spelen op wat in het hier en nu in de groep speelt. Dit is mogelijk omdat TGI werkt met thema's. Door het formuleren van een thema wordt de aandacht gericht op wat op dat moment actueel is in de groep. TGI biedt tal van mogelijkheden om 'op het scherpst van de snede' te werken aan morele competentie.

De Verdiepingscursus Militaire Ethiek

Hoe ziet ethiekonderwijs waarin het versterken van de morele competentie centraal staat en dat uitgaat van de drie beschreven uitgangspunten er uit in de praktijk? We illustreren dit aan de hand van de VME.⁶

Doel en doelgroep VME

Het doel van de VME is het versterken van de morele competentie van de individuele deelnemers. De basisgedachte van de VME is, zoals gezegd, dat een ieder die zich professioneel bezighoudt met het onderwijs in militaire ethiek zelf als instrument en voorbeeld dient. Vanuit deze doelstelling richten wij ons in de VME in de eerste plaats op de onderofficieren⁷ die zelf al onderwijs in militaire ethiek verzorgen of dat in de toekomst zullen gaan doen.

Het is redelijk uniek dat de VME zich in de eerste plaats richt op onderofficieren. Internationaal vergelijkend onderzoek laat zien dat dit niet vanzelfsprekend is (Robinson, e.a. 2008). Het meeste ethiekonderwijs in militaire settings richt zich op officieren. Carrick (2008: 191) spreekt zelfs van een 'officiersbias'. We stellen echter dat het versterken van de morele competentie van onderofficieren cruciaal is. Zij spelen namelijk een heel belangrijke, misschien zelfs wel de belangrijkste rol in de morele vorming van soldaten. Onderofficieren zijn hierbij sleutel-functionarissen (Romses, 1998: 19).

De onderofficieren die aan de VME deelnemen zijn afkomstig uit alle krijgsmachtdelen. Het is expliciet een zogeheten 'paarse' cursus. Het doel hiervan is om te leren van elkaar en de verschillende perspectieven. De praktijk leerde namelijk dat ieder defensieonderdeel een eigen aanpak van morele dilemma's trachtte te ontwikkelen (Van Baarda e.a., 2004).

Structuur VME

Zoals eerder opgemerkt veronderstelt ethiekonderwijs volgens onze visie 'vrije ruimte'. Om de vrije ruimte voor de deelnemers van de VME te maximaliseren is bewust gekozen voor een externe, niet aan defensie gelieerde locatie.

FOTO AVDD, H. WESTENDORP



Nederlands Militair Noodhulp Hospitaal in Pakistan, 2006. Morele competentie is ook willen en kunnen handelen op een moreel verantwoorde manier

Onze ervaring en de reacties uit de evaluaties maken duidelijk dat deze context de deelnemers inspireert. Deze locatie stelt ze in de gelegenheid om afstand te nemen van het dagelijks werk biedt ruimte om te reflecteren. Ook wordt tijdens de cursus het burgertenue gedragen. Militaire kleur en rang van de deelnemers zijn hierdoor onzichtbaar. Daarnaast ondersteunt

- 6 Op dit moment (zomer 2009) is de VME vijf keer uitgevoerd en zijn er twee intervisiedagen georganiseerd.
- 7 Overigens zijn niet alle deelnemers altijd onderofficier. Sommige bekleden een officiersrang.

de structuur van de cursus het proces van 'levend leren'. Essentieel voor het versterken van de morele competentie is immers de mogelijkheid om theorie, het eigen handelen in de groep en in de dagelijkse praktijk en de reflectie op dit alles, met elkaar te verbinden. Daarom is gekozen voor een cursus van drie keer drie dagen, waardoor de deelnemers in de gelegenheid worden gesteld om kennis en ervaringen tussen de cursusblokken in de praktijk in te zetten. Dit wordt gestimuleerd met huiswerkopdrachten.

Verder zijn de cursusdagen zodanig opgebouwd dat afwisselend de focus ligt op het ik, het wij, de taak of de context. Bijvoorbeeld, het onderwerp 'ethiek en emoties' beslaat twee dagdelen. Hierbij wordt in een korte inleiding ingegaan op de taak, namelijk inzicht en kennis verwerven over de relatie ethiek en emoties. Dan wordt stilgestaan bij de eigen emoties (ik), vervolgens komt de koppeling tussen emoties en morele dilemma's in uitzendingen aan de orde middels filmmateriaal (context) en wordt er in tweetallen over dit alles doorgesproken. Ten slotte wordt in een gesprek met de hele groep conclusies getrokken (wij).

Ook worden de deelnemers na het volgen van de VME in de gelegenheid gesteld om deel te nemen aan intervisiedagen. Op deze dagen worden er ervaringen uitgewisseld, problemen uit de praktijk besproken en worden aanvullende workshops aangeboden.

Tijdens de gehele VME zijn twee begeleiders aanwezig. Ze volgen en begeleiden de individuele deelnemers in hun persoonlijke ontwikkeling (door middel van individuele feedback), doen interventies in het groepsproces en maken, indien nodig, de vertaalslag van (academische) inhoud naar de militaire praktijk. Daarnaast treden er gastdocenten op die de verschillende velden waarin militaire ethiek een rol speelt vanuit hun eigen perspectief belichten.

Inhoud VME

De uitgangspunten deugdethiek, de Socratische houding en het proces van 'levend leren' wor-

FOTO AVDD, R. FRIGGE



den inhoudelijk grondig verdiept in de VME, maar zijn tevens de rode draden waarmee de overige onderwerpen aan elkaar worden geweven. De andere onderwerpen zijn persoonlijk meesterschap, integriteit, macht, mensenrechten, ethiek en emoties en normvervaging. Ook wordt er een Socratisch gesprek gevoerd, geoefend met het stromingsmodel, een dynamisch oordeelsvormingsmodel, en is er ruimte om 'eigen lessen' te demonstreren. Hierna lichten we enkele van deze onderwerpen toe.

Persoonlijk meesterschap

De deelnemers beginnen met het in kaart brengen van hun eigen levens- en leergeschiedenis, een ingrediënt dat voortkomt uit de theorie en praktijk van het levend leren (Callens, 1983). De vragen 'Wat voor mens wil ik zijn?' en 'Waar sta ik voor?' worden expliciet gesteld. Beantwoording van deze vragen veronderstelt kennis en inzicht in de eigen waarden en overtuigingen. Op basis hiervan stellen de deelnemers hun eigen persoonlijke ontwikkeldoelen



*'Task Force Uruzgan'. Macht is overal;
elk sociaal terrein is doortrokken
van machtsverhoudingen*

komen als ze hun eigen waarden profileren en anderen op hun gedrag aan spreken. Vragen als 'Wat is ieders ondergrens daarbij?' en 'Wat vindt de één nog wel acceptabel en de ander niet meer?' komen hier aan bod.

Uiteindelijk worden, indachtig het vijfde onderdeel van de morele competentie – willen en kunnen handelen op basis van het eigen oordeel, op een moreel verantwoorde manier – de deelnemers uitgenodigd om aan te geven wat ze gaan doen om belemmeringen op het gebied van militaire ethiek in de organisatie aan te pakken. Uitgangspunt van de VME is immers dat ieder mens in iedere situatie macht heeft om wel of niet te handelen. Omdat deze notie voor veel deelnemers nieuw is, diepen we in de VME het onderwerp 'macht' verder uit.

Macht: hoe werkt het?

Macht speelt in bijna elke situatie een rol, zeker wanneer waarden overtreden of geschon- den dreigen te worden. In de VME beginnen we met het vergroten van de kennis van en het in- zicht in de werking en betekenis van het begrip 'macht'. Hierbij maken we gebruik van het werk van de Franse filosoof Michel Foucault, voornamelijk aan de hand van de begrippen 'disciplineren' en 'normalisering'.

Volgens Foucault ontwikkelt zich in de loop van de zeventiende en achttiende eeuw een nieuw type macht: de disciplineren. Dit beschrijft hij als een machtstechniek die mensen aan een gedetailleerde en permanente dwang onderwerpt en daarmee hun economisch nut en politieke volgzzaamheid vergroot. De technie- ken die hierbij worden gebruikt, zijn dezelfde technieken die al bestonden in bijvoorbeeld kazernes. Het gaat vooral om hiërarchisch toezicht gecombineerd met normaliserende sancties door middel van straf en beloning.

Macht is volgens Foucault overal: elk sociaal terrein is doortrokken van machtsverhoudingen. Het is niet zo dat er daardoor geen vrijheid is.

vast in relatie tot het versterken van hun eigen morele competentie. Zoals gezegd is iedereen zelf verantwoordelijk voor zijn of haar eigen ontwikkeling tijdens de VME. In de loop van de weken evalueren ze hun vorderingen.

Dit sluit aan bij het concept 'persoonlijk meester- schap' (Senge, 1990, 2004; Ramakers, 2009 a en b), waaraan we zowel theoretisch als praktisch aandacht besteden. De deelnemers worden uit- genodigd zelf kritisch na te denken. Men wordt gevraagd naar hun persoonlijke visie en naar een uitleg voor welke waarden deze visie staat. Daarnaast wordt er ingegaan op het mogelijke spanningsveld tussen de eigen waarden en de realiteit van hun leven, en de organisatie waarin ze werken. Vervolgens wordt de deel- nemers gevraagd hoe ze met dit 'spannings- veld' om gaan. Het gaat om bewustzijn van eigen waarden én kennis van waarden en morele conventies binnen de organisatie en in de samenleving. Ook wordt uitgezocht welke belemmeringen ze in de organisatie tegen-



FOTO AVDD, R. MOLL

Goz Beida, Tsjaad, 2008. Rebellen hebben delen van Goz Beida aangevallen. Nederlandse mariniers zijn erop uit gestuurd om het UNHCR-terrein te beveiligen en de NGO's te evacueren. Bij een conflict tussen waarden kan een moreel dilemma ontstaan

Er is slechts geen vrijheid in situaties van overheersing: dan is de macht zo versterkt dat zij volledig asymmetrisch is (Foucault, 2004: 197).

Na de theoretische verdieping gaan we in op de betekenis en werking van het begrip 'macht' in de leef- en werkcontext van de deelnemers. We staan stil bij macht in de samenleving, binnen de defensieorganisatie en in de eigen groep. Een leidende vraag is bijvoorbeeld welke zichtbare en onzichtbare machtsmechanismen er in de groep voorkomen. Het is niet eenvoudig om de deelnemers zich bewust te laten worden van de onzichtbare werking van macht, terwijl die er wel degelijk zijn, getuige de volgende voorbeelden.

Hoewel tijdens de cursus het burgerschap wordt gedragen en de militaire kleur en rang onzichtbaar zijn, kennen de deelnemers feitelijk elkaars militaire achtergrond en rang. Dit leidde ertoe dat sommige deelnemers die zich

zeer bewust waren van hun plek in de militaire hiërarchie, gemakkelijk het woord overgaven aan een collega van wie zij wisten dat hij/zij een hogere rang had.⁸ Het argument luidde dan 'Dat weet jij als luitenant beter!'.

Ook de aanwezigheid van deelnemers van de Koninklijke Marechaussee maakte dat sommige deelnemers zich in hun vrijheid beperkten. De mogelijke opsporingsbevoegdheid van het KMAR-personeel maakte dat sommige deelnemers aarzelden om voorbeelden te noemen van morele dilemma's waarbij mogelijk sprake was geweest van een overtreding.

Om deze mechanismen te expliciteren en de deelnemers de gelegenheid te geven om er een moreel afgewogen oordeel over te geven en daarover te communiceren zijn de volgende interventies van de begeleiders noodzakelijk.

In de eerste plaats wordt aan het begin van de VME 'veiligheid in de groep' gethematiseerd. De vraag wat iedere deelnemer nodig heeft om

⁸ Zie de vorige voetnoot.

zich open en vrij te kunnen uitspreken, wordt in het midden gelegd. Voorts stellen we de genoemde mechanismen, als ze zich voordoen, centraal, benoemen ze als dilemma en bespreken we plenair hoe we verdergaan.

Ten tweede worden de deelnemers telkens herinnerd aan de grondregels van TGI: 'Wees je eigen leider', en 'Storingen hebben voorrang'. Dit betekent dat iedere deelnemer telkens na gaat wat er speelt, bij zichzelf en in zijn omgeving, en steeds de taak in het oog houdt die de groep op zich genomen heeft. De deelnemers worden regelmatig gestimuleerd om hier niet alleen over na te denken, maar zich er ook over uit te spreken.

Ten slotte wordt naast deze expliciete reflecties over het groepsproces ook gebruik gemaakt van bijvoorbeeld filmmateriaal. Bij het onderwerp 'macht' wordt de film 'Das Experiment' vertoond.⁹ We laten deelnemers reageren op een aantal concrete voorbeelden van de werking van macht en machtsmisbruik uit deze film. Deze film markeert tevens de overgang naar het onderwerp normvervaging.

Normvervaging

Onder 'normvervaging' wordt het proces verstaan waarin het gedrag van een bepaalde groep mensen geleidelijk en voor de betrokkenen zelfs soms ongemerkt, onacceptabel wordt (Vogelaar en Verweij, 2009). Het kunnen herkennen van het moment dat waarden overtreden of geschonden dreigen te worden is cruciaal voor morele competentie. Het is tegelijkertijd ook heel moeilijk omdat hierbij vaak sprake is van een glijdende schaal en 'het moment' ongreepbaar lijkt.

Gelet op de complexiteit van normvervaging besteedt de VME hier veel tijd aan. Doel is om deelnemers de oorzaken van normvervaging te laten begrijpen zodat ze het kunnen herkennen en zelf gaan nadenken over wat ze kunnen doen om het te voorkomen.

De theoretische uitleg begint met het beroemde 'Stanford Prison Experiment' van Philip Zimbardo en Milgram's onderzoek naar gehoor-



Abu Ghraib, 2004. Het kunnen herkennen van het moment dat waarden geschonden dreigen te worden is cruciaal bij morele competentie. Het is ook lastig want vaak is er sprake van een glijdende schaal

zaamheid¹⁰, waarna we de deelnemers een vergelijking laten trekken met de Abu Ghraib-gevangenis in Irak, waar in 2004 extreme vormen van normvervaging (martelingen en zelfs executies) plaatsvonden.

Aan de hand van de eigen ervaringen met normvervaging van de deelnemers, maken we vervolgens een inventarisatie van de oorzaken van normvervaging. Daarna bespreken we de theorie van de psycholoog Albert Bandura over *moral disengagement*, waarin hij negen redenen noemt waarom mensen moreel incorrect gedrag vertonen (Van Baarda, 2004: 80-97).

Ten slotte kijken de deelnemers opnieuw naar hun ervaringen en bespreken we hoe er in deze situaties tegen normvervaging opgetreden had kunnen worden.

Discussiepunten

In dit artikel hebben we beschreven wat de consequenties zijn voor het ethiekonderwijs

- 9 De Duitse film 'Das Experiment' (2001, regisseur Oliver Hirschbiegel) is gebaseerd op het Stanford Prison Experiment uit 1972 van Philip Zimbardo. Hierbij is een gevangenisituatie gesimuleerd. De kandidaten voor het experiment worden verdeeld in gevangenen en bewakers. Het verschil met het 'echte experiment' is dat in de film niet na zes dagen wordt gestopt. Met alle gevolgen van dien.
- 10 Deze onderzoeken zijn uitgevoerd in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw. Zie voor een beschrijving: Vogelaar en Verweij (2009).



FOTO ANP

Abu Ghraib, 2004. Vragen als 'wat voor mens wil ik zijn' en 'waar sta ik voor' worden in de cursus expliciet gesteld

waarin het versterken van de morele competentie centraal staat. We hebben beargumenteerd dat het belangrijk is om ethiekonderwijs te baseren op deugdeethiek, de Socratische houding en het proces van 'levend leren'. We hebben dit geïllustreerd met behulp van de Verdiepingscursus Militaire Ethiek. We sluiten af met enkele kritische reflecties en slotopmerkingen.

Mentale spagaat

Het eerste punt van discussie betreft de discrepantie tussen enerzijds het werken aan het versterken van de morele competentie, waarbij het gaat om twijfelen en vragen stellen, en anderzijds de werkomgeving van de deelnemers, die letterlijk en figuurlijk is gericht op 'defensie' en jezelf afschermen. Binnen de cultuur van Defensie is het denken binnen een juridisch kader, normen, regels en plichten zo gangbaar dat er soms heel weinig ruimte is voor twijfelen en vraagtekens plaatsen. Dit leidt bij de deelnemers soms tot een mentale spagaat.

Enerzijds geven ze in de evaluaties aan het prettig te vinden dat er ruimte is om te reflecteren op persoonlijke (uitzend-)ervaringen. In hun eigen werkpraktijk is er zeer vaak weinig tijd en ruimte voor reflectie. Anderzijds is tijdens de cursus een veel gehoorde reactie: 'Zeg me gewoon wat ik moet doen!'. Dit vraagt van de

begeleiders erg veel geduld en uitleg. Hoewel deze discrepantie volgens ons het belang om te werken vanuit de deugdeethiek en de Socratische houding onderstreept, roept het ook de vraag op of deze werkwijze binnen Defensie echt mogelijk is. We vragen ons af hoeveel werkelijk 'vrije ruimte' er mogelijk is binnen deze organisatie.

Verplicht of vrijwillig?

Het tweede discussiepunt betreft de verplichte versus vrijwillige deelname aan de VME. Eigenlijk kunnen mensen alleen op basis van vrijwilligheid met hun persoonlijke ontwikkeling aan de slag. Openheid en zich kwetsbaar opstellen gedijen alleen op basis van vrijwilligheid. Echter, de deelnemers aan de VME komen niet altijd vrijwillig. Sommige deelnemers worden 'gestuurd' door hun leidinggevenden. Als dit het geval blijkt te zijn, wordt het bespreekbaar gemaakt. De ervaring is dat deelnemers 'die moeten' zich welwillend opstellen. Vraag is wel in hoeverre de organisatie iemand kan verplichten om met zijn/haar morele competentie aan de slag te gaan.

Emotionele impact

Het derde punt betreft de rol van emoties bij ethiekonderwijs. Het benadrukken van de persoonlijke waarden roept regelmatig emoties op. Duidelijk dient te zijn dat het niet gaat om het bewust uitlokken van emoties. Echter, in de loop van de cursus kan er van alles opgerakeld worden. Alertheid is geboden wanneer deelnemers zich emotioneel geraakt tonen bij het bespreken van een morele kwestie.

Zeker aan het einde van de cursus is het belangrijk dat de begeleiders een inschatting maken of er bij iemand nog losse eindjes zijn wat betreft emotionele verwerking. Wat precies de emotionele impact kan zijn voor de deelnemers wanneer ze hun moreel geladen ervaringen uitdiepen, is nog tamelijk onbekend. Hiernaar zou nader onderzoek moeten worden gedaan.

Ten vierde realiseren we ons dat het nadenken over morele dilemma's en het verwoorden van persoonlijke overwegingen bepaalde verbale capaciteiten veronderstelt. Dit is niet voor

iedereen zo gewoon. Het is de moeite waard om te zoeken naar andere werkvormen.

Het vijfde en laatste discussiepunt betreft de groepshomogeniteit qua rang. Vrij spreken is gemakkelijker te bewerkstelligen in groepen van min of meer gelijke rang. Wellicht kan het een voordeel zijn om in de toekomst te werken met groepen waarin onderofficieren en officieren meer gemengd zijn. Deelnemers worden zich dan meer bewust van de dilemma's waarmee andere rangen te maken krijgen. Bovendien zijn ze in de gelegenheid om de communicatie over morele kwesties in een situatie van rangverschil te oefenen.

Tot slot

Nut en noodzaak van het versterken van de morele competentie, zoals dat in de VME gebeurt, worden in de praktijk onderkend. Het werken met persoonlijk waarden, eigen ervaringen en zelf te ontwikkelen lesmateriaal is nieuw en behoeft inbedding in het beleid over ethiekonderwijs. Ontwikkelaars van ethiekonderwijs moeten op de hoogte worden gebracht van deze ontwikkelingen.

In het ethiekonderwijs dienen expliciet mogelijkheden te worden geboden voor zelfonderzoek, persoonlijke ontwikkeling, zelfstandig kunnen nadenken, een oordeel kunnen en durven geven, kritisch kunnen reflecteren en hierbij eigen weerstand en ook eigen vooroordelen kunnen herkennen en benoemen.

Dit vraagt tijd en gerichte, continue aandacht, want na bijvoorbeeld de VME moet



FOTO COLLECTIE NIMH

Gezagsverhoudingen binnen de krijgsmacht. Hoeveel 'vrije ruimte' is er eigenlijk binnen de defensieorganisatie?

de morele competentie 'bijgehouden' worden. Tijd en ruimte om dit te doen is niet altijd vanzelfsprekend, maar wel noodzakelijk. Zoals een van de deelnemers vlammend betoogde:

Zeker in de militaire context, waarin we geconfronteerd worden met complexe dilemma's en daarmee om moeten gaan en daar ook volledig de weg in kwijt kunnen raken, gaat het mij om de zorg voor die mannen, daarom doe ik die lessen, daar ligt mijn commitment. ■

Literatuur

- Aristotle, *Ethica Nicomachea*, transl. by Hupperts, C. and Poortman, B. (1997). Amsterdam: Kallias.
- Baarda, Th.A. (2004) 'Ethiek, commandantenverantwoordelijkheid en enkele dilemma's bij militaire operaties.' In: Th. A. van Baarda, A.H.M. van Iersel en D.E.M. Verweij (2004). *Praktijkboek Militaire Ethiek, ethische vraagstukken, morele vorming, dilemmatraining*, Budel: Uitgeverij Damon.
- Baarda, van Th. A., Iersel van A.H.M. en Verweij, D.E.M. (2004). *Praktijkboek Militaire Ethiek, ethische vraagstukken, morele vorming, dilemmatraining*, Budel: Uitgeverij Damon.
- Baarda, van Th.A., Verweij, D.E.M. (eds) (2006). *Military Ethics, The Dutch Approach, a Practical Guide*, Budel: Uitgeverij Damon.
- Braak, I. van den (2004). 'TGI en leiderschap in organisaties: richtinggevend kompas voor de manager.' In: Hendriksen, J. en A. de Wit (red.) *Het thema centraal Theorie en praktijk van themagecentreerde interactie*. Soest: Nelissen.
- Callens, I. (1983). *Het concept levend leren*. Dissertatie. Amsterdam: VU Boekhandel.
- Carrick, D. (2008). 'The future of ethics education in the military: a comparative analysis.' In: Robinson, P., N. de Lee & D. Carrick eds. (2008), *Ethics Education in the Military*. Hampshire UK: Ashgate.
- Cohn, R.C. (1974) (1997). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie*. Baarn: Nelissen. (Nederlandse bewerking van eerste boek met bundeling van artikelen van Cohn dat in 1974 in het Duits verscheen.)
- Cohn, R.C. (1989). *Es geht ums Anteilnehmen... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung*. Freiburg: Herder-Taschbuch.
- Covey, S.R. (2004). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap: Het succesvol invoeren van een klantgerichte bedrijfsstrategie*. Business Contact.
- Cox D., La Caze M. and Levine, P.L. (2003). *Integrity and the Fragile Self*, Hampshire UK: Ashgate.
- Foucault, M. (2004). *Breekbare Vrijheid*, Amsterdam: Boom/Parresia.
- French S. (2003). *The code of the Warrior, Exploring Warrior Values Past and Present*, Oxford: Rowman & Littlefield publishers.
- Karssing, E. (2000). *Morele Competentie in organisaties* Uitgeverij: Koninklijke van Gorcum.
- Kessels, J. (1997). *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J. e.a. (2002). *Vrije ruimte. Filosofen in organisaties*. Amsterdam: Boom.
- Langmaack, B. (2001). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck*. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch.
- McDowell, J. (1973). *Plato: Theaetetus*. Transl. Oxford: Clarendon.
- Nelson, L. (1949). *Socratic method and critical philosophy. Selected essays*. Yale University Press.
- Osiel, M.J. (1999). *Obeying Orders, Atrocity, Military Discipline and the Law of War* Transaction Publishers.
- Ramakers, F.G.W.P. (2009 a). 'Leiderschap is meesterschap deel 1', in *Carré*, 1, p. 14-20.
- Ramakers, F.G.W.P. (2009 b). 'Leiderschap is meesterschap deel 2', in *Carré*, 2, p. 6-10.
- Reynolds, E.T. (1993). December issue 'Ethical Competence And The Profession Of Arms', in *Canadian Defence Quarterly*, p. 30-36.
- Robinson, P., N. de Lee & D. Carrick eds. (2008). *Ethics Education in the Military*. Hampshire UK: Ashgate.
- Romses, R.R. (1998). Research essay: Ethics and Non-Commissioned Officers: A critical link! Via: <http://www.cfc.forces.gc.ca/papers/amsc/amsc1/romses2.pdf>
- Senge P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York: Doubleday.
- Senge, P.M. e.a. (2004). *Het vijfde discipline praktijkboek*. Den Haag: Academic Service.
- Toner J.H. (1993). 'Teaching Military Ethics', in *Military Review* (May).
- Tongeren, P. van (2003). *Deugdelijk Leven, een inleiding in de deugdethiek*, Amsterdam: SUN.
- Vogelaar, A.L.W. en D.E.M. Verweij (2009) Normvervaaging. In: R. Moelker, J. Noll en M. de Weger (red.) *Krijgsmacht en Samenleving. Over de inzet van een geweldsinstrument: bestuurlijke, politieke en veiligheidsaspecten*, Amsterdam: Boom.
- Verweij, D.E.M. (2005). 'Het belang van Militaire Ethiek voor de Krijgsmacht', in *Carré* 7/8.
- Verweij, D.E.M (2006). 'Socrates in the Armed Forces: The role of the Socratic Dialogue in Military Training', in Th. A. van Baarda and D.E.M. Verweij (eds.) *Military Ethics; The Dutch Approach. A Practical Guide*, Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Wakin, M.M. (2000). *Integrity First Reflections of a Military Philosopher*, Lexington Books.
- Wortel, E.M. en Schoenmakers, J.P.M. (2006). 'Teaching Military Ethics, Personal Development versus Moral Drill', J-SCOPE: <http://www.usafa.af.mil/jscope/JSCOPE06/Wortel-Schoenmakers06.html>
- Wortel, E.M. en Verweij, D.E.M. (2008). 'Inquiry, criticism and reasonableness: Socratic dialogue as a research method?' in *Practical Philosophy*, volume 9, no.2, pp. 54-73.