

Het opkrikken van de morele competentie.

Een efficiënte strategie om mensen hun democratische vaardigheden te verhogen.

Bart Duriez

Centrum voor Godsdienstpsychologie, K.U. Leuven, België

Contactadres

Correspondentie betreffende dit artikel kan gericht worden aan Bart Duriez, Katholieke Universiteit Leuven, Departement Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Tiensestraat 102, 3000 Leuven, België. Bart.Duriez@psy.kuleuven.ac.be. Tel.: +32(0)16/32.59.62. Fax: +32(0)16/32.60.00.

Het opkrikken van de morele competentie.

Een efficiënte strategie om mensen hun democratische vaardigheden te verhogen.

Samenvatting

In dit artikel wordt een samenvatting gegeven van Kohlbergs theorie inzake de ontwikkeling van het moreel redeneren. Vervolgens wordt stilgestaan bij de manier waarop deze theorie geoperationaliseerd is geworden naar vragenlijstonderzoek toe, waarna een overzicht wordt geboden van de resultaten van vragenlijstonderzoek naar het verband tussen de morele ontwikkeling en socio-politieke attitudes. Deze resultaten suggereren dat, wanneer men erin zou slagen mensen hun morele competentie op te krikken, dit een positieve impact zou hebben op hun democratische vaardigheden. Daarom wordt tenslotte stilgestaan bij de onderzoekstraditie die zich bezig houdt met de vraag hoe deze competentie kan worden gestimuleerd.

Boosting moral competence.

An effective strategy to heighten people's democratic capacities.

Summary

This article summarizes Kohlberg's theory about the development of moral reasoning, and focusses on the way in which this theory has been applied to questionnaire research. An overview is then given of questionnaire research relating moral development to socio-political attitudes. Results suggest that, if one would succeed to boost people's moral competence, this would have a positive impact on the democratic capacities of these people. Therefore, finally, a summary is given of the research tradition which investigates how one can boost people's moral competence.

Het opkrikken van de morele competentie.

Een efficiënte strategie om mensen hun democratische vaardigheden te verhogen.

Mensen leven niet in een sociaal vacuüm, en wat iemand doet heeft altijd (potentieel) gevolgen voor anderen. Indien iedereen zomaar zijn zin zou doen zonder rekening te houden met anderen zou dit gegarandeerd leiden tot een oorlog van allen tegen allen. Om samenleven überhaupt mogelijk te maken, is er volgens Hobbes (1588-1679) dan ook maar één oplossing: een absolutistische staatsvorm waarbij iedereen als het ware contractueel zijn driften aan banden laat leggen. Het is echter evident dat dit geen noodzakelijk uitvloeisel is van dit mensbeeld. Een alternatief bestaat erin dat elke mens een besef van goed en kwaad ontwikkelt en de plicht tot het doen van het goede internaliseert. Een belangrijk aspect van de persoonlijkheid is in dit licht dan ook het vermogen uit te maken welk gedrag acceptabel is. Analoog daaraan is een belangrijk aspect van de persoonlijkheidsontwikkeling de morele ontwikkeling.

Veruit de belangrijkste theorie inzake de morele ontwikkeling is de theorie van Kohlberg (zie o.a. Colby, Kohlberg, Gibbs & Liebermann, 1983, 1987; Kohlberg, 1963, 1969, 1976, 1981, 1984). Dat deze theorie wetenschappers heeft geïntrigeerd en geïnspireerd, laat zich merken in het groot aantal publicaties waarin men uitspraken probeerde te doen over het verband tussen morele ontwikkeling enerzijds en zaken als persoonlijkheidskenmerken, waarden en socio-politieke attitudes anderzijds. Al in 1987 schatten Sprinthall en McVay dat er zo'n 5.000 studies gebruik maakten van Kohlbergs theorie. Hiermee werd deze één van de meest invloedrijke theoriën uit de psychologie en werd de morele ontwikkeling het meest bestudeerde aspect van de persoonlijkheid. Een belangrijke bevinding uit dit onderzoek is dat het niveau van morele ontwikkeling een goede voorspeller is van diverse sociale en politieke attitudes in het algemeen, en diverse sociale en politieke attitudes die in het licht van de toenemende multiculturaliteit en het toenemend pluralisme alleen maar als onwenselijk kunnen worden aanzien met het oog op de goede werking van de democratie (bijvoorbeeld racisme) in het bijzonder. En hoewel het meestal om correlatief onderzoek gaat, en hier dus geen causale verbanden uit mogen worden afgeleid, zijn er theoretische redenen om te verwachten dat, wanneer men het niveau van morele competentie in een samenleving op kan krikken, dit een positief effect

zou hebben op de democratische vaardigheden van de leden van deze samenleving.

In het eerste deel van deze tekst wordt Kohlbergs model inzake de ontwikkeling van het moreel redeneren voorgesteld, gevolgd door een overzicht van de kenmerken die Kohlberg aan dit model toeschrijft, en een korte samenvatting. In het tweede deel van deze tekst wordt vervolgens een kort overzicht geboden van de manier waarop het Kohlbergiaans denkkader geoperationaliseerd is naar vragenlijstonderzoek toe, gevolgd door een overzicht van het onderzoek dat werd verricht naar het verband tussen morele ontwikkeling en socio-politieke attitudes, een overzicht van de onderzoekstraditie die zich bezig houdt met de vraag of en hoe de morele ontwikkeling kan worden gestimuleerd, en een korte samenvatting.

DEEL 1

De theorie van Kohlberg

Gedurende ongeveer 20 jaar bestudeerde Kohlberg de ontwikkeling van het moreel denken aan de hand van het Moral Judgment Interview (Colby & Kohlberg, 1987) dat gebruik maakt van zogeheten morele dilemma's. Dit zijn verhaaltjes waarin de protagonist geconfronteerd wordt met een moreel probleem waarbij minstens twee gangbare ethische principes tegenover elkaar staan. Een éénduidige oplossing voor het probleem is er dus niet, en voor elke mogelijke oplossing vallen pro- en contra-argumenten aan te dragen. De persoon die geïnterviewd wordt, wordt hierbij gevraagd zich in de plaats van de protagonist te stellen, en voor zichzelf uit te maken wat hij in diens situatie zou doen. Van belang voor het bepalen van het niveau van morele ontwikkeling van deze persoon is niet zijn uiteindelijke keuze, maar wel de argumenten die hij naar voren schuift om deze keuze te verantwoorden.

Op basis hiervan kwam Kohlberg tot de vaststelling dat de ontwikkeling van het moreel denken volgens een vast stramien verloopt. Kohlberg (zie o.a. Colby e.a., 1983; Colby & Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1958, 1963, 1969, 1976, 1981, 1984) onderscheidt drie niveaus van moreel redeneren: het pre-conventioneel niveau, het conventioneel niveau en het post-conventioneel niveau. Elk niveau wordt gekenmerkt door een eigen waardengerichtheid. Op het pre-conventioneel niveau staat de bekommernis om het eigen lichamelijke welzijn centraal, op het conventioneel niveau wordt dit de bekommernis om het welzijn van de groep en om harmonie

in de samenleving, en op het postconventioneel niveau is men begaan met universele principes van rechtvaardigheid. Elk niveau wordt op zijn beurt onderverdeeld in twee fasen. Deze onderverdeling reflecteert een in elk niveau terugkerende verschuiving van een eerder op het zelf gerichte invulling van de bijhorende waarden naar een bredere applicatie die rekening houdt met de gevolgen voor anderen van de eigen keuzes en gedragingen. Bij de verschillende fasen vermeldt Kohlberg zelden of nooit leeftijden, omdat binnen één fase de leeftijdsvariatie groot kan zijn, en er dus geen duidelijke leeftijd te plakken valt op wanneer mensen de overgang van de ene naar de andere fase doormaken.

Het preconventioneel niveau

Mensen die zich op het preconventioneel niveau bevinden, weten dat sommige dingen goed zijn en andere slecht en kennen het bestaan van regels. Deze worden echter uitsluitend geïnterpreteerd in termen van de fysieke en plezierige gevolgen van handelingen of beslissingen. In de regels zelf wordt geen waarde onderkend; ze duiden slechts aan welk gedrag pijn of genot brengt. Gehoorzaamheid is er vooreerst om straf te vermijden. Men is erg begaan met zichzelf zodat men nauwelijks aandacht opbrengt voor de sociale werkelijkheid om zich heen. Handelingen worden beoordeeld naar hun gevolgen voor de persoon zelf. Het doorbreken van dit egocentrisme veronderstelt inzicht in de wereld om zich heen. Volgens Kohlberg zijn de meeste kinderen, alsook enkele adolescenten en volwassenen, in dit niveau te situeren.

Fase 1 - Heteronome moraal - Binnen deze bij uitstek egocentrische fase wordt geen rekening gehouden met het feit dat de interesses van anderen kunnen verschillen van de eigen interesses. Kenmerkend is vooral dat men handelt volgens de regels omdat men straf wil ontwijken of uit vrees voor de machtige volwassene waarvan men afhankelijk is. Vermijden van straf en zich onderwerpen aan het gezag van hoger geplaatsten is waardevol op zich en wordt (nog) niet beschouwd in termen van respect voor een morele orde. Bovendien wordt er in deze fase geen rekening gehouden met de onderliggende intenties van bepaalde gedragingen. Enkel de gevolgen van een bepaald gedrag bepalen of het gedrag in kwestie goed of slecht is.

Fase 2 - Individuele moraal - Binnen deze wordt de samenleving wordt niet langer beschouwd als een groep gezagsdragers, maar als een groep individuen die elk hun eigen interesses nastreven. Het komt erop aan de eigen behoeften te bevredigen in een wereld waarin andere mensen dat ook proberen te doen. De

betrokkenheid op het eigen ik blijft dus overwegen, en samenwerken wordt als zinvol beschouwd in de mate dat het strikte eigenbelang ermee gediend wordt. Menselijke relaties worden opgevat als marktverhoudingen: voor wat hoort wat. Principes zoals eerlijkheid, wederkerigheid en gelijke verdeling zijn al aanwezig, maar worden heel eng geïnterpreteerd. Wederkerigheid is geen kwestie van rechtvaardigheid, loyaliteit, of dankbaarheid, maar heeft te maken met een afgemeten, bijna meetkundige gelijkheid van geven en krijgen. Juist gedrag is gedrag dat een middel is om voornamelijk de eigen en eventueel ook andermans behoeften te bevredigen. Kohlberg (1963) spreekt in dit verband over naïef instrumenteel hedonisme.

Het conventioneel niveau

Op het conventioneel niveau staat conformiteit centraal. Men streeft ernaar de rolverwachtingen van de eigen familie, vriendengroep of samenleving na te komen, onafhankelijk van de gevolgen op persoonlijk vlak. Oneerlijkheid wordt afgewezen op grond van de groepsnormen en niet meer op basis van overwegingen van eigenbelang. Maar er is meer dan enkel handelen conform de rolverwachtingen. De hele houding wordt gekenmerkt door actieve deelname aan de bestaande orde. Men wil de maatschappelijke orde ondersteunen. Essentieel in deze fase is de ontwikkeling van de rolnemingsvaardigheid. Hierdoor wordt het egocentrisme verlaten en komt de waarde van de groep voorop te staan. Volgens Kohlberg zijn de meeste adolescenten en volwassenen in dit niveau van moreel denken te situeren.

Fase 3 - Wederkerige moraal - Binnen deze fase wordt het individu voornamelijk bekeken in relatie tot andere individuen. Wat anderen plezier doet of helpt of wat door hen wordt goedgekeurd, wordt als juist beschouwd. Men wil zichzelf immers als een goed persoon zien, en ook door anderen zo gezien worden. De regel dat je anderen dient te behandelen zoals je zou willen dat zij jou behandelen neemt een belangrijke positie in als leidraad voor het handelen. Een handeling wordt goed bevonden als ze bijdraagt tot het groepsfunctioneren, waarbij de groep beschouwd wordt als een natuurlijke entiteit en de regels als middel om harmonie te scheppen. 'Goed zijn' heeft hier in de eerste plaats de betekenis van 'zijn plaats innemen' in de groep door de rolverwachtingen van die groep over te nemen. Conflicten tussen rolverwachtingen zijn binnen deze fase mogelijk. Zo staat de rol van de goede zus, die de voor de ouders onaanvaardbare escapades van haar broer kan stilhouden, bijvoorbeeld tegenover de rol van de voorbeeldige dochter die eerlijk is tegenover

haar ouders. De sociale gerichtheid eigen aan deze fase ontstaat door een overgang van lichamelijk naar psychisch genot door de goedkeuring van (relevante) anderen. Bij het vormen van een moreel oordeel over een bepaald gedrag wordt nu ook rekening gehouden met de intentie.

Fase 4 - Instandhouden van de sociale orde - Waar de bekommernis om de medemens zich in de derde fase voornamelijk beperkte tot de mensen in de naaste sociale omgeving (familie, vrienden, kennissen), breidt deze bekommernis zich nu verder uit naar alle leden van de maatschappij toe. Het individu wordt niet meer zozeer bekeken in relatie tot andere individuen, maar eerder in termen van de plaats die het inneemt in het systeem. Kenmerkend aan deze fase is dat de instandhouding van de sociale orde een doel wordt. Juist gedrag is gedrag dat bijdraagt tot de samenleving, de groep of de instituties. De wetten van de samenleving worden erkend en hebben absolute geldingskracht, tenzij in extreme gevallen (bijv. als ze niet als geschikt worden aanzien om de maatschappij of de groep te dienen) of wanneer ze in tegenspraak zijn met duidelijke sociale verplichtingen die als belangrijker worden bevonden om de sociale orde te waarborgen. De kern van moreel juist handelen bestaat er dus in actief mee te werken aan een geordende samenleving door zelf verantwoordelijkheid op te nemen, door je plicht te doen en door respect te tonen voor gezag dat als legitiem én als geschikt om de maatschappij te dienen, wordt aanzien. De waarde van persoonlijke relaties en goede intenties die in de vorige fase zo hoog geprezen werden, volstaan niet meer. De wetten van de samenleving komen als hoogste norm in de, behalve wanneer deze als niet geschikt worden aanzien om de maatschappij of de groep te dienen. In dat geval zullen deze wetten als ongeldig worden beschouwd, en zal men er, vanuit de bekommernis om de sociale orde in stand te houden, naar streven deze bestaande wetten te vervangen door wetten die wel geschikt worden bevonden om de maatschappij of de groep te dienen.

Het postconventioneel niveau

Op het postconventioneel niveau ontkiemt het autonome en principiële moreel denken dat zich richt op rechtvaardigheid. Men beseft dat de voorgestelde maatschappelijke ordening slechts één mogelijkheden is. Dit in vraag stellen van het bestaande maatschappijbeeld en van de heersende normen en tradities betekent geenszins dat het individu de rug keert naar de maatschappelijke orde. Het is eerder het in vraag stellen van de algemene morele principes die aan deze maatschappelijke orde ten grondslag liggen en/of de manier

waarop algemene morele principes in wetten zijn geconcretiseerd. Het postconventionele individu overstijgt de normen van de maatschappij en vormt een rationele ethische code die onafhankelijk is van een bepaalde groep of een bepaald individu, en ontstaat vanuit de wens alle bestaande wetten en overeenkomsten vanuit een brede basis te verrechtvaardigen en te onderbouwen. Volgens Kohlberg bereikt slechts een minderheid van de volwassenen dit niveau van moreel denken.

Fase 5 - Sociaal contract - Binnen deze fase dienen wetten niet langer gevolgd te worden om de samenleving in stand te houden, maar wel omdat ze nodig zijn om de rechten van mensen te beschermen. Men erkent hierbij dat de meeste wetten relatief zijn ten aanzien van de groep die ze geformuleerd heeft, en dat, hoewel deze wetten doorgaans moeten worden gehandhaafd in naam van de onpartijdigheid en omwille van de functie die ze geacht worden te vervullen, het mogelijk is deze te veranderen als daarmee het algemeen welzijn verhoogd kan worden. Daarnaast is men er zich ook van bewust dat er nu eenmaal een aantal morele waarden en mensenrechten zijn, zoals het respect voor de waardigheid van het individu, die men nu eenmaal in elke samenleving móet proberen te vertalen in concrete wetten omwille van de noodzaak zowel de eigen rechten als andermans rechten te beschermen, ook al is de meerderheid van de bevolking het daar niet mee eens. Hoewel het er op het eerste zicht op lijkt dat men nog steeds het wettelijke gezichtspunt benadrukt, neemt men eigenlijk een vóór-wettelijk standpunt in, van waaruit men erkent dat er een onderscheid is tussen moraal en wetgeving, van waaruit men erkent dat beide kunnen conflicteren, en van waaruit men zal streven naar een zo goed mogelijke vertaling van morele regels in wetteksten.

Fase 6 - Universele ethische principes - In deze fase verdwijnt de klemtoon op het sociaal nut van een morele wet. Een principe-georiënteerde houding komt in de plaats, en een mens wordt als doel op zich beschouwd. In deze fase handelt men volgens ethische principes die men op rationele gronden erkent als universeel geldig (zoals rechtvaardigheid, gelijkheid op het vlak van mensenrechten en respect voor de waardigheid van iedere mens op zich). En hoewel sommige wetten geldig zullen worden bevonden omdat ze steunen op deze principes, zullen andere wetten ongeldig worden bevonden omdat ze tegen deze principes ingaan. In dat geval zal men er voor kiezen in overeenstemming met deze ethische principes te handelen. Het geweten vervult hierbij een belangrijke rol. Met andere woorden, men zal morele conflicten zo proberen

op te lossen dat iedere redelijke persoon hiermee kan instemmen. In dit verband beklemtoont Kohlberg ook het zoeken naar consensus via dialoog (Kohlberg, Boyd & Levine, 1990).

Kenmerken van dit model

Structurele eenheid

Elke fase wordt geacht een structurele eenheid te vormen. Het concept structuur impliceert immers dat er een consistente wijze van redeneren geabstraheerd kan worden uit de concrete inhoud van iemands responses op verschillende moreel uitdagende situaties. Dus of het nu gaat om buitenechtelijke relaties, euthanasie, abortus, belastingsfraude of wat dan ook, iemands moreel denken kenmerkt zich volgens Kohlberg doordat deze persoon op een bepaald moment in de tijd steeds dezelfde onderliggende bekommernissen kenbaar zal maken. Op een bepaald moment in de tijd ligt er volgens Kohlberg voor iedere persoon dus één en slechts één moreel perspectief ten grondslag aan alle morele redeningen die deze persoon maakt, en is er dus in principe één dominante fase aan te duiden die de structuur van diens moreel denken kan omschrijven, los van de inhoud van de redenering in kwestie. Wat niet wegneemt dat er enige gelijkenis kan optreden tussen de structuur van redeneren van die persoon en de structuur van redeneren van personen die zich in de aangrenzende fasen bevinden. Dit zou erop wijzen dat iemand in een transitie-fase zit ofte dat die persoon bezig is naar een nieuwe fase over te gaan (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999; Thoma & Rest, 1999; Walker, 1982a; Walker, de Vries & Bichard, 1984; Walker & Taylor, 1991a).

Hiërarchische integratie

De verschillende, opeenvolgende fasen kunnen gezien worden als hiërarchische integraties. Elke fase bouwt verder op de vaardigheden uit de vorige fase. Deze vaardigheden worden in de nieuwe fase geïntegreerd. Om bijvoorbeeld rekening te kunnen houden met de intenties van anderen (Fase 3) moet men eerst inzien dat anderen intenties hebben (Fase 2). Dit impliceert dat de begrippen die personen in verschillende fasen gebruiken om hun moreel oordeel te beschrijven van een ander niveau zijn en dat elke nieuwe fase kwalitatief verschillend is. Elke nieuwe fase vertegenwoordigt een adequatere manier van moreel redeneren, omdat ze nu eenmaal meer morele vaardigheden veronderstelt.

Vastomlijnd verloop

De verschillende fasen zoals Kohlberg die omschrijft worden steeds in de door hem beschreven volgorde doorlopen. De ontwikkeling van het moreel denken kent dus een vastomlijnd verloop. In normale omstandigheden zal dit verloop steeds in de richting van verdere ontwikkeling gaan, en zullen hierbij geen fasen overgeslagen worden. Men moet immers door een bepaalde fase vooraleer men een hogergelegen fase kan bereiken, aangezien die voortbouwt op de voorafgaandelijke fasen.

Universaliteit

De stapsgewijze ontwikkeling van het moreel denken, over een aantal hiërarchisch gestructureerde fasen met een vaste volgorde, wordt geacht universeel te zijn. Alle fasen worden dus geacht in alle (sub)culturen voor te komen ondanks eventuele (sub)culturele verschillen in normen en opvattingen, én de beschreven fasen zouden door ieder individu in de beschreven volgorde doorlopen worden ongeacht deze eventuele (sub)culturele verschillen. Het is uiteraard wel mogelijk dat iemands persoonlijke ontwikkeling ophoudt vóórleer de laatste fase bereikt is. In de meeste gevallen is dat volgens Kohlberg zelfs zo. Volgens Kohlberg is het echter mogelijk om via opvoeding deze morele ontwikkeling te stimuleren. Dit zou het best kunnen gebeuren aan de hand van het houden van groepsdiscussies over morele dilemma's (Blatt & Kohlberg, 1975; Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin & Liebermann, 1977) (zie verderop).

Samenvatting

Volgens Kohlbergs verloopt de ontwikkeling van het moreel denken stapsgewijs over zes opeenvolgende, hiërarchisch gestructureerde fasen, en dit ongeacht (sub)culturele verschillen in normen en opvattingen. Deze zes fasen zijn telkens twee aan twee onder te brengen in een apart niveau. Het preconventioneel niveau wordt hierbij omschreven als een zelf-perspectief. Sociale normen worden hier ofwel nog niet begrepen ofwel genegeerd. Het richtinggevende morele principe is het vermijden van straffen (Fase 1) en het bevredigen van de eigen behoeften (Fase 2). In het conventioneel niveau zijn het de sociale normen als dusdanig die het proces van de morele oordeelsvorming sturen. Van centraal belang zijn een aangenaam persoon zijn (Fase 3) en zowel gehoorzamen en zich conformeren aan de sociale orde als deze sociale orde te proberen waarborgen (Fase 4). In het postconventioneel niveau tenslotte laat men zich bij zijn morele oordeelsvorming

niet langer leiden door de sociale normen, maar eerder door de principes waarop die normen gebaseerd zijn. Hierbij ontstaat een gerichtheid op de verdere uitbouw van het bestaand wettelijk kader, met inbegrip van de mogelijkheid dit kader aan te passen wanneer het incompatibel is met rationele overwegingen inzake de sociale nuttigheid ervan (Fase 5) en op abstracte ethische principes die appeleren aan universaliteit en logische begrijpbaarheid (Fase 6). Wanneer er zich een conflict voordoet tussen conventies en ethische principes, dan zal de conventionele denker eerder oordelen volgens de conventies, terwijl de postconventionele denker eerder zal oordelen volgens de onderliggende principes. Dit betekent niet dat individuen die zich in het post-conventioneel niveau bevinden zich ook moreel juistere oordelen vellen. Zoals Wagner (1990) heeft opgemerkt, wordt het niveau van morele ontwikkeling immers niet bepaald door de juistheid van iemands moreel oordeel, maar wel door de gemaakte redenering om tot dit oordeel te komen. Individuen die meer moreel ontwikkeld zijn, hebben een groter repertoire aan concepten en verrechtvaardigingen die hen in staat stellen de redeneringen aangedragen door minder ontwikkelde personen te begrijpen. Minder moreel ontwikkelde mensen daarentegen zijn niet in staat de redeneringen aangedragen door meer ontwikkelde individuen volledig te begrijpen en naar waarde te schatten.

DEEL 2

Vragenlijstonderzoek

Rest (1974, 1979, 1980; Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau, 1999) probeerde het onderzoek naar de morele oordeelsvorming te faciliteren door de Defining Issues Test te ontwikkelen. Deze maakt, net als Kohlbergs Moral Judgment Interview, gebruik van morele dilemma's waarbij men een gedragsalternatief moeten kiezen als de meest wenselijke keuze in de gegeven situatie. Vervolgens worden per dilemma (zes in de originele versie en drie in de verkorte versie) twaalf overwegingen aangeboden die gelden als exemplarisch voor één van Kohlbergs fasen. De respondent dient deze te beoordelen op belangrijkheid, de vier belangrijkste te selecteren en deze te rangschikken. De meest gebruikte index die uit deze test gedistilleerd wordt, is de P-index die aangeeft in welke mate iemand zich laat leiden door argumenten uit het post-conventionele niveau.

Lind (1995, in press) argumenteerde dat tests die op de aan de traditionele testtheorie onderliggende

assumpties gestoeld zijn, zoals de Defining issues Test, niet geschikt zijn voor de operationalisering van Kohlbergs denkkader. Ze negeren immers de relatie tussen de antwoorden van respondenten en wimpelen inconsistenties in de antwoordpatronen af als meetfouten. Daardoor zouden ze niet geschikt zijn om cognitief-structurele processen te meten en noodzakelijkerwijs beperkt blijven tot het meten van attitudes. De ontwikkeling van een theoretisch geldige operationalisering van Kohlbergs denkkader was dan ook Linds hoofdbekommernis. Volgens Lind (1995, in press) moet morele competentie niet enkel beschreven worden in termen van de gehanteerde morele principes (= wat Lind het affectieve aspect noemt) maar ook in termen van hoe consequent iemand deze principes hanteert (= wat Lind het cognitieve aspect noemt). Een kind kan er immers reeds hoge morele principes op nahouden, maar zal de cognitieve capaciteit missen om deze principes op een consistente maar gedifferentieerde wijze toe te passen. Volgens Lind kan een consistent moreel oordeel dus enkel verwacht worden bij hoog moreel ontwikkelde personen. Deze consistentie moet evenwel gedefiniëerd worden ten aanzien van een weloverwogen criterium. Het criterium dat Lind naar voren schuift is dat mensen morele principes zouden moeten appreciëren ongeacht of de daaruit voortvloeiende argumenten vóór of tegen de eigen opinie inzake een bepaald onderwerp pleiten.

Vanuit deze optiek ontwikkelde Lind de Moral Judgment Test (Lind, 1976, 1978, 1985a, 1995, 1998; Lind & Wakenhut, 1985). Deze test maakt gebruik van morele dilemma's waarbij respondenten moeten aangeven in welke mate ze akkoord gaan met de door de protagonist gekozen gedragsalternatieven. Vervolgens worden per dilemma (twee in totaal) zes redenen aangeboden die het door de protagonist gekozen alternatief goedkeuren en zes die het afkeuren. Elk van de in totaal twaalf redenen geldt als exemplarisch voor één van Kohlbergs fasen. De taak van de respondent is te beoordelen in welke mate de opgegeven redenen aanvaardbaar zijn. De hoofdindex die uit deze test gedistilleerd wordt, de C-index, varieert tussen 0 en 100, en geeft aan in welke mate iemand morele consistentie vertoont bij het beoordelen van aangedragen argumenten (voor details, zie Lind, 1998). Een hoog moreel competent persoon zal alle argumenten uit eenzelfde fase weten te waarderen, ongeacht of ze nu vóór of tegen het gedrag van het hoofdpersonage uit een dilemma pleiten, en dus ook ongeacht of ze vóór of tegen

de eigen mening pleiten. De C-index is zodoende logisch onafhankelijk van de morele attitude ofte de fasenvoorkeur die iemand erop nahoudt. In de praktijk blijkt er evenwel een sterk verband te zijn tussen morele competentie en fasenvoorkeur. Mensen die hogere fasen prefereren, zijn over het algemeen moreel competentier (zie o.a. Lind, 1998). Naast de C-index genereert de Moral Judgment Test ook een aantal morele attitude maten ofte maten van fasenvoorkeur. De berekening ervan is eenvoudig. Voor elk van de door Kohlberg beschreven fasen zijn vier argumenten aanwezig (één pro en één contra, en dit voor beide dilemma's). De aanvaardbaarheidsbeoordelingen voor deze argumenten worden gesommeerd. De fase waarvoor iemand de hoogste score haalt, kan aanzien worden als diens voorkeursfase. Lind, Hartmann en Wakenhut (1985) rapporteren daarnaast ook nog een gezamenlijke score voor de argumenten van fase 5 en fase 6 (cf. Rest's P-index).

Moraliteit en socio-politieke attitudes

Met behulp van de Defining Issues Test werd heel wat onderzoek verricht naar het verband tussen morele ontwikkeling enerzijds en sociale en politieke attitudes anderzijds. Hierbij vond men meestal dat de socio-politieke attitudes die mensen erop nahouden ten dele kunnen voorspeld worden vanuit de score die mensen behalen op deze Defining Issues Test. Dit geldt onder andere voor de waarden die iemand erop nahoudt (Feather, 1988; Ostini & Ellerman, 1997; Wilson, 1983), de graad van altruïsme en empathie (Bowman & Allen, 1988; Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981), conservatisme (Clouse, 1985; Feather, 1988; Lapsley, 1984; Raaijmakers, Verbogt & Vollebergh, 1998), dogmatisme (Nichols & Stults, 1985), racisme (Glover, 1994) en religiositeit (Clouse, 1985; Richards & Davison, 1992), alsook voor de houding inzake gezag (Feather, 1988; Presley, 1985), abortus, traditionele rolpatronen, rechten voor homoseksuelen en mensenrechten in het algemeen (Narvaez, Getz, Rest & Thoma, 1999; Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau, 1999). In het kort komt het erop neer dat mensen die zichzelf op politiek vlak als rechts omschrijven ernaar neigen om het conventioneel niveau van moreel redeneren te gebruiken, terwijl mensen die zichzelf op politiek vlak als links omschrijven ernaar neigen om het postconventioneel niveau te gebruiken (Emler, Palmer-Canton & St.-James, 1998). De resultaten van deze onderzoekslijn worden doorgaans geïnterpreteerd als zouden linkse politieke attitudes een gevolg zijn van een grotere morele

volwassenheid. De meting van moreel denken wordt daarbij gezien als een waardenvrije meting van denkprocessen, en die zouden complexer zijn bij mensen langs de linkerzijde van het politiek spectrum. Emler (1983; Emler & Hogan, 1981; Emler, Renwick & Malone, 1983; Emler e.a., 1998) argumenteert echter dat het verband tussen deze twee zaken veroorzaakt wordt doordat hier eigenlijk in essentie hetzelfde gemeten wordt. De metingen voor moreel redeneren en voor politieke attitudes zijn voor Emler dus minstens tot op zekere hoogte inwisselbaar. Om dat aan te tonen, probeerde hij de assumptie onderuit te halen dat het niet mogelijk zou zijn om argumenten van een fase meer dan één fase hoger dan de eigen fase te verstaan en te produceren (m.a.w. iemand die zich bijvoorbeeld in fase 4 bevindt, zou niet in staat zijn fase 6 antwoorden te genereren of zelfs maar te verstaan) (Emler e.a., 1983). Indien die assumptie geen stand houdt, betekent dit dat Kohlbergs assumptie van hiërarchische integratie niet opgaat, wat zou betekenen dat iemand die 'fase 4'-antwoorden geeft dat niet doet omwille van het feit dat zijn denken niet genoeg ontwikkeld is om overwegingen van een hoger niveau in acht te nemen, maar omwille van het feit dat die overwegingen vanuit zijn ideologische context gewoon niet voldoende relevant zijn. Hiertoe lieten Emler en zijn collega's (1983) respondenten de Defining Issues Test invullen vanuit de eigen positie (bijvoorbeeld vanuit een linkse ideologie) én volgens hoe ze denken dat iemand die er een andere ideologie op nahoudt (bijvoorbeeld een rechtse ideologie) dat zou doen. De resultaten wezen uit dat mensen die er een linkse ideologie op nahouden hoger scoren op morele ontwikkeling dan mensen die er een rechtse ideologie op nahouden, maar wezen ook uit dat die mensen wel degelijk in staat zijn de overwegingen van een hoger niveau aan te geven wanneer hen gevraagd wordt te redeneren zoals ze denken dat iemand die er een linkse ideologie op nahoudt dat zou doen. En hoewel Barnett, Evens en Rest (1995) en Fincham en Barling (1979) er niet in slaagden deze resultaten te repliceren en Thoma en collega's (Thoma, Barnett, Rest & Narvaez, 1999; Thoma, Narvaez, Rest & Derryberry, 1999) argumenteerden dat de informatie die verworven wordt via de Defining Issues Test onder geen beding samenvalt met de informatie die verworven wordt via metingen van politieke attitudes, wijst dit er volgens Emler op dat moreel redeneren en politieke opvatting substantieel overlappende domeinen zijn, en dat de Defining Issues Test niet waardenvrij is.

In tegenstelling tot de Defining Issues Test, die het niveau van morele ontwikkeling probeert te meten via de

fasevoorkeur, meet de Moral Judgment Test het niveau van morele ontwikkeling aan de hand van morele competentie ofte de consistentie waarmee morele oordelen worden gemaakt en morele argumenten worden beoordeeld. Vermits de morele competentie (de C-index) logisch onafhankelijk is van de morele attitude ofte de fasevoorkeur, is Linds Moral Judgment Test per definitie wel waardenvrij. Dit maakt het interessant om na te gaan wat de bevindingen zijn die uit deze onderzoekslijn naar voren komen. Enerzijds zou je, Emler en collega's (1983) volgend, kunnen verwachten dat er op deze manier geen relatie meer zal worden gevonden tussen de morele competentie (de C-index) en socio-politieke attitudes. Anderzijds zou je dan weer kunnen verwachten dat die relatie er nog steeds zal zijn. Lind (1998) toonde immers aan dat de C-index, hoewel logisch onafhankelijk van de morele attitude ofte de fasevoorkeur die iemand erop nahoudt, in de praktijk sterk gerelateerd is aan deze fasevoorkeur (zie ook Duriez & De Marez, 2000). Lind spreekt hier van een affectief-cognitief parallelisme in de morele ontwikkeling: mensen die hogere fasen prefereren, zijn over het algemeen moreel competentier (zie o.a. Lind, 1998). Het mag dan ook geen verbazing wekken dat zowel Lind (1986) als Gross (1996) vonden dat mensen die zichzelf op politiek vlak als links omschrijven gemiddeld genomen van een grotere morele competentie getuigen dan mensen die zichzelf op politiek vlak als rechts omschrijven. Dit wijst er op dat er niet alleen een affectief verschil is tussen mensen met verschillende politieke opvattingen (in de zin dat ze er andere waarden op nahouden) maar dat er blijkbaar toch ook een cognitief-structureel verschil is tussen deze groepen mensen. Volgens Gross (1996) verdwijnen deze verschillen deels wanneer er rekening gehouden wordt met verschillen in opleidingsniveau. Deze resultaten zijn in overeenstemming met de resultaten van Duriez (in press) die vond dat de morele competentie ongerelateerd was aan het al of niet gelovig zijn (= een affectief-attitudinale religiositeitsdimensie) maar wel sterk samenhang met de manier waarop religieuze inhoud geïnterpreteerd wordt (= een cognitieve religiositeitsdimensie).

In het licht van deze resultaten, benadrukt Lind (1984, 1985b; Lind, Sandberger & Bargel, 1981-1982) het belang van de morele competentie voor een goede werking van de democratie. Volgens hem vereist een democratie dat er beslissingen genomen worden die op sterke politieke én morele principes steunen. Dit schept het gevaar dat er een onoverbrugbare kloof ontstaat tussen verschillende politieke

kampen doordat ze vastklampen aan (andere) morele principes, wat tot een explosieve situatie kan leiden. Volgens hem zou de eventuele hieruit voortvloeiende bereidheid om geweld te gebruiken echter niet samenhangen met de fasenvoorkeur die mensen erop na houden, maar wel met een gebrek aan morele competentie. De eventuele bereidheid tot het gebruiken van geweld zou dus geen uitvloeisel zijn van het feit dat mensen er andere morele principes op nahouden, maar wel van het feit dat sommige mensen niet in staat zijn hun principes op een voldoende aangepaste wijze te vertalen naar concrete sociale dilemma's en concrete sociale situaties toe. Volgens Lind (zie o.a. Lind, 1984, 1985b) is het dan ook belangrijk dat mensen geleerd wordt hoe ze hun morele principes kunnen gaan vertalen naar alledaagse situaties. Met andere woorden: mensen moeten niet alleen de argumenten leren appreciëren die geschikt zijn om de eigen mening te onderbouwen, maar moeten ook leren inzien dat er vaak even plausibele tegenargumenten kunnen geopperd worden (Lind, 1998).

Het stimuleren van de morele ontwikkeling

Heel wat onderzoek wijst er op dat opleiding de ontwikkeling van de morele competentie kan stimuleren (zie o.a. Lind, 1993, 2002a; Oser, 1986; Rest, 1986). De aard van deze opleiding en de waarden die hierin meegegeven worden, zijn hierbij uiteraard van belang (Lickona, 1977). Zo hebben Snarey, Reimer en Kohlberg (1985) aangetoond dat de opleiding die verstrekt wordt in scholen in de Israëliëse Kibbutz (linkse, autonome, basisdemocratische gemeenschappen die een collectivistische samenlevingsvorm aanhangen) een uitermate gunstig effect heeft op de morele ontwikkeling. Een basiskenmerk van de schoolcultuur in de Kibbutz is dat de beslissingen door de leraars en de leerlingen samen genomen worden in wekelijkse vergaderingen. Het doel daarvan is enerzijds ervoor te zorgen dat de genomen beslissingen gebaseerd zijn op zo hoog mogelijke morele principes, en anderzijds dat de leerlingen leren dat ze beslissingen ook waarlijk zelf nemen en dat ze dus ook zelf moeten instaan voor de naleving, en indien nodig voor het veranderen ervan. Op deze manier wordt dus niet alleen de nadruk gelegd op de morele ontwikkeling maar ook op het leren nemen van rechtvaardige beslissingen en het daadwerkelijk implementeren ervan. Het mag dan ook geen verwondering wekken dat de schoolcultuur in de Kibbutz aanleiding heeft gegeven tot een aantal opvoedkundige modellen die erop gericht zijn de morele ontwikkeling te stimuleren (zie o.a. Power, Higgins

& Kohlberg, 1989; Reimer, 1977; Reimer, Paolitto & Hersch, 1983). De essentie van dit alles is assumptie dat de morele ontwikkeling kan gestimuleerd worden door over morele kwesties te discussiëren met mensen die zich reeds in een hogere fase bevinden (bij voorkeur niet meer dan één fase hoger). Mensen als Kohlberg, Rest en Lind hebben zich dan ook bezig gehouden met het uitwerken van programma's om mensen in hun morele ontwikkeling te stimuleren aan de hand van zogeheten dilemma-discussies ofte groepsdiscussies aan de hand van morele dilemma's (zie ook Claypoole, Moody & Peace, 2000; Codd, 1975; Enright, Colby & McMullin, 1977; Fleetwood & Parish, 1977; Grimley, 1982; Schlaefli, Rest & Thoma, 1985; Walker & Taylor, 1991b). De bedoeling van deze discussies is er in gelegen kinderen en jongeren te vormen tot morele en democratisch vaardige mensen, die goede van slechte argumenten kunnen onderscheiden en ethische principes kunnen vertalen naar concrete oplossingen voor bestaande problemen, ook wanneer zaken als vooroordelen, autoriteiten of meerderheidsopinions het nemen van op morele principes gebaseerde beslissingen in de weg staan.

Het programma dat Lind heeft uitgewerkt, is het meest recente en ook het meest uitgewerkte (zie o.a. Lind, 1993, 2002a, 2002b). Eén dilemma-discussie duurt ongeveer 100 minuten, en het is de bedoeling deze discussies op regelmatige basis te houden. Lind stelt in dit verband dat het in schoolverband af te raden is meer dan één sessie om de twee weken te houden om te vermijden dat de kinderen of jongeren in kwestie deze manier van werken beu zouden raken. Zoals reeds gesteld, wordt er bij een dilemma-discussie gebruik gemaakt van een moreel dilemma. Hierin moeten minstens twee morele principes aan bod komen die qua belangrijkheid evenwaardig zijn en die leiden tot gedragingen die elkaar uitsluiten. De inhoud van de gebruikte dilemma's moet uiteraard aangepast worden aan de leeftijd en interesses van de doelgroep. In een eerste fase (00-15 min.) krijgen de deelnemers aan de discussie een geschreven versie van het dilemma voorgeschoteld, met inbegrip van de door de protagonist in dit dilemma gekozen oplossing. Deze tekst is bij voorkeur niet langer dan een halve bladzijde. Iedereen krijgt in deze fase dus uitgebreid de tijd om het dilemma te lezen, waarna de begeleider checkt of iedereen de essentie ervan begrepen heeft. De bedoeling hiervan is het (soms onvermijdelijke) karakter van een moreel dilemma te leren inzien. In een tweede fase (15-30 min.) parafraseert de begeleider kort het dilemma in kwestie, waarna een stemming

gehouden wordt over het gedragsalternatief dat door de protagonist werd gekozen. Was dit een goede keuze of niet? De bedoeling hiervan is enerzijds het leren innemen van een duidelijke stellingname inzake een controversieel onderwerp en anderzijds leren inzien dat er wel degelijk verschillende opinies bestaan. In een derde fase (30-40 min.) wordt de groep opgesplitst in een groep die de keuze van de protagonist goed vindt en een groep die de keuze van de protagonist slecht vindt. Beide groepen krijgen vervolgens de tijd om in overleg hun opinie zo goed mogelijk te beargumenteren. De bedoeling hiervan is leeftijdsgenoten te leren waarderen als bron van steun en een onderscheid te leren maken in de kwaliteit van de aangedragen argumenten en zodoende alleen de sterke argumenten te behouden. In een vierde fase (40-70 min.) treden beide groepen in discussie. De begeleider zet hiertoe eerst enkele basisregels uiteen die gerespecteerd moeten worden, met name (1) dat het belangrijk is elkaar te blijven respecteren ook al houdt iemand er een "foute" mening op na of al zijn zijn argumenten zwak, (2) dat iedereen de kans moet krijgen zijn zegje te doen en (3) dat niemand tegen zijn zin moet spreken. De groepen presenteren vervolgens beurtelings hun argumenten, waarna ze met elkaar in discussie treden. De begeleider beperkt zich tot het modereren van de discussie en het neerschrijven van de belangrijke argumenten. De bedoeling hiervan is het leren (1) waarderen van een publiek debat over morele zaken, (2) laten horen van je eigen mening en de achterliggende redenen, (3) luisteren naar de argumenten van mensen die er een andere opinie op nahouden, en (4) zien van de kwaliteit van een argument. In een vijfde fase (70-80 min.) wordt de groep terug opgesplitst. Elke groep moet zich bezinnen over de eigen argumenten en die van de andere groep. Welke argumenten waren goed en welke waren minder goed? Vervolgens wordt er overgegaan tot een nieuwe stemming. Is iedereen nog steeds dezelfde mening toegedaan? Of zijn er mensen op basis van de argumenten van de andere groep tot een andere mening gekomen? De bedoeling hiervan is enerzijds de eigen argumenten te leren organiseren en te leren inzien dat sommige daarvan beter zijn dan andere en anderzijds ook de goede argumenten leren appreciëren die tegen de eigen mening ingaan. In een zesde fase (80-90 min.) duiden beide groepen een spreker aan om samen te vatten wat de uitkomst van deze ronde was, en indien nodig treden beide sprekers verder in discussie. Dit alles wordt gevolgd door een laatste

stemronde. De bedoeling hiervan is het leren waarderen van het grondig stofferen van je eigen opinie alsook het leren waarderen van een discussie met mensen die er een andere mening op nahouden. In een laatste fase (90-100 min.) kan de begeleider commentaar geven op het verloop dan de discussie en aangeven welke belangrijke factoren eventueel over het hoofd werden gezien.

Samenvatting

Dat Kohlbergs theorie één van de meest invloedrijke theoriën uit de psychologie is, laat zich merken aan het groot aantal studies dat Kohlbergs theorie als uitgangspunt heeft genomen. Eén van de bevindingen uit deze onderzoekslijn is dat het niveau van morele ontwikkeling gerelateerd is aan sociale en politieke attitudes in het algemeen, en attitudes die in het licht van de toenemende multiculturaliteit en het toenemend pluralisme als onwenselijk kunnen worden aanzien in het bijzonder. Deze onderzoekslijn suggereert dat dit verband cognitief en zelfs causaal van aard is. Mensen zouden er intolerante attitudes op nahouden omdat ze niet in staat zijn hun morele principes te vertalen naar alledaagse situaties en omdat ze niet in staat zijn in te zien dat mensen die er een andere mening op nahouden daar eveneens hun redenen voor hebben, dat die redenen vaak in dezelfde morele principes geworteld zijn, en dat de waardevolheid van die redenen dus in principe erkend zou moeten worden. Op zich is dit een hoopvolle stelling. Als intolerante attitudes ontspruiten aan een gebrekkige morele competentie, dan betekent dit dat, wanneer men erin zou slagen om het algemene niveau van morele competentie in een samenleving op te krikken, dit een positieve impact zou hebben op de democratische vaardigheden van de leden van deze samenleving. De onderzoekstraditie die zich bezig houdt met de vraag of en hoe de morele ontwikkeling kan worden gestimuleerd, levert hier hoopvolle resultaten op (Lind, 2003) en er zijn goed onderbouwde pedagogische programma's voorhanden die blijken te werken. Het komt er nu dus alleen nog op aan om deze pedagogische programma's, die zich vooral richten op de schoolgaande jeugd, effectief te gaan gebruiken in de praktijk.

Referenties

- Barnett, R., Evens, J. & Rest, J.R. (1995). Faking moral judgment on the defining issues test. British Journal of Social Psychology, 34, 267-278.
- Blatt, M., & Kohlberg; L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. Journal of Moral Education, 4, 129-163.
- Bowman, J.T., & Allen, B.R. (1988). Moral development and counselor trainee empathy. Counseling and Values, 32, 144-146.
- Claypoole, S.D., Moody, E.E., Jr; & Peace, S.D. (2000). Moral dilemma discussions: An effective group intervention for juvenile offenders. Journal for Specialists in Group Work, 25, 394-411.
- Clouse, B. (1985). Moral reasoning and Christian faith. Journal of Psychology and Theology, 13, 190-198.
- Codd, J. (1975). Moral development and moral education: Kohlberg in perspective. Delta, 16, 2-12.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judgement, vol 1 & 2. New York: Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Fenton, E., Speicher-Dubin, B., & Lieberman, M. (1977). Secondary school moral discussion programmes led by social studies teachers. Journal of Moral Education, 6, 2.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Liebermann, M. (1983). A longitudinal study of moral judgement. Monographs of the society for research in child development, 48 (1-2).
- Duriez, B. (in press). Religiosity, Moral Attitudes and Moral Competence. A research note on the relation between Religiosity and Morality. Archiv für Religionspsychology.
- Duriez, B., & De Marez, P.-J. (2000). Voorstelling en validering van de Morele Oordeel Test (MOT), de Nederlandstalige versie van de Moral Judgment Test (MJT). Internal report. Leuven, Belgium: K.U. Leuven, Center for the Psychology of Religion.
- Enright, R.D., Colby, S., & McMullin, I. (1977). A social-cognitive developmental intervention with sixth and first graders. Counseling Psychologist, 6, 10-12.
- Emler, N. P. (1983) Morality and politics: The ideological dimension in the theory of moral development. In H. Weinreich-Haste, & D. Locke (Eds.), Morality in the making: Thought, action and social context.

Chichester: Wiley.

- Emler, N.P., & Hogan, R. (1981). Developing attitudes to law and justice: An integrative review. In S.S. Brehm, S.M. Kassin, & F.X. Gibbons (Eds.), Developmental social psychology. New York: Oxford University Press.
- Emler, N.P., Renwick, N., & Malone, B. (1983). The relationship between moral reasoning and political orientation. Journal of Personality and Social Psychology, *45*, 1073-1080.
- Emler, N.P., Palmer-Canton, E., & St.-James, A. (1998). Politics, moral reasoning and the Defining Issues Test; A reply to Barnett et al. (1995). British Journal of Social Psychology, *37*, 457-476.
- Feather, N.T. (1988). Moral judgment and human values. British Journal of Social Psychology, *27*, 239-246.
- Fincham, F., & Barling, J.I. (1979). Moral judgment and psychological conservatism. Journal of Social Psychology, *107*, 139-140.
- Fleetwood, R.S., & Parish, T.S. (1976). Relationship between moral development test scores of juvenile delinquents and their inclusion in a moral dilemma discussion group. Psychological Reports, *39*, 1075-1080.
- Glover, R. (1994). Using moral and epistemological reasoning as predictors of prejudice. Journal of Social Psychology, *134*, 633-640.
- Grimley, L.K. (1982). The psychological rights of the child: Spiritual and moral development. Viewpoints in Teaching and Learning, *58*, 76-86.
- Gross, M.L. (1996). Moral reasoning and ideological affiliation: A cross-national study. Political Psychology, *17*, 317-338.
- Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and and choice in the years ten to sixteen. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientation toward a moral order. Part 1: Sequence in the development of moral thought. Vita Humana, *6*, 11-33.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmentan approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research (pp. 370-480). Chicago: McNally.

- Kohlberg, L. (1971). Cognitive-developmental theory and the practice of collective moral education. In M. Wolins, & M. Gottesman (Eds.), Group care: An Israeli approach (pp. 342-371). New York: Gordon & Breach.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior: Theory, research, and social issues (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Kohlberg, L. (1981). Essays in moral development: vol. I. The philosophy of moral development: Moral stages, their nature and validity. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). Essays in moral development: vol. II. The psychology of moral development: Moral stages, their nature and validity. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Boyd, D.R., & Levine, C. (1990). The return of Stage 6: It's principle and moral point of view. In T.E. Wren (Ed.), The moral domain: Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences. Studies in contemporary German social thought (pp. 151-181). Cambridge, MA: MIT.
- Lapsley, D.K. (1984). Moral judgment, personality, and attitude to authority in early and late adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 13, 527-542.
- Lickona, T. (1977). Creating the just community with children. Theory Into Practice, 16, 97-104.
- Lind, G. (1976). Überlegungen und Hinweise zur Auswertung des "Moralisches-Urteil-Test" (m-u-t). In G. Lind, A. Nielsen & U. Schmidt (Eds.), Moralisches Urteil und Hochschulsozialisation: Materialien, Beiträge (pp. 119-146). Arbeitsunterlage 40, Projekt Hochschulsozialisation. Mimeo, University of Konstanz.
- Lind, G. (1978). Der "Moralisches-Urteil-Test (MUT). Anleitung zur Anwendung und Weiterentwicklung des Tests. In L.H. Eckensberger (Ed.), Sozialisation und Moral (pp. 171-201). Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (1984). Radical politics and political radicals: A cognitive moral analysis. Paper presented at the 7th Annual Scientific Meeting of the International Society of Political Psychology (ISPP), Toronto.
- Lind, G. (1985a). The theory of moral cognitive development. A socio-psychological assessment. In G. Lind, H.A. Hartmann, & R.H. Wakenhut (Eds.), Moral development and the social environment (pp.

- 21-53). Chicago: Precedent Publishing.
- Lind, G. (1985b). Radical politics and political radicals. A cognitive-moral interpretation. Paper presented at the international FORM-meeting, Portoroz, November 21- November 26.
- Lind, G. (1986). Political ideology and moral cognition. Paper presented at the 9th Annual Scientific Meeting of the International Society of Political Psychology (ISPP), Amsterdam, June 29 - July 3.
- Lind, G. (1993). Morality and education. Heidelberg: Asanger.
- Lind, G. (1995). The meaning and measurement of Moral Judgment Competence revisited. A Dual-Aspect model. Invited address, SIG Moral Development and Education, American Educational Research Association (AERA), San Francisco, april 17-21.
- Lind, G. (1998). An introduction to the Moral Judgment Test (MJT). Unpublished manuscript. Konstanz: University of Konstanz.
- Lind, G. (2002a). Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moral-psychologischen Forschung. Berlin: Logos.
- Lind, G. (2002b). Moralische Bildung in der Demokratie. Theorie und Praxis der Dilemmadiskussion und der Demokratischen Schulgemeinschaft. München: Oldenburg.
- Lind, G. (2003). Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis der moralischen und demokratischen Bildung. München: Oldenburg.
- Lind, G. (in press). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited - A dual-aspect model. In D. Fasko & W. Willis (Eds.), Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lind, G., Hartmann, H.A., & Wakenhut, R.H. (1985). Moral development and the social environment. Chicago: Precedent Publishing.
- Lind, G., Sandberger, J.U., & Bargel, T. (1981-1982). Moral judgment, ego strength, and democratic orientations: Some theoretical contiguities and empirical findings. Political Psychology, 3(3), 70-110.
- Lind, G., & Wakenhut, R. H. (1985). Testing for moral judgment competence. In G. Lind, H.A. Hartmann, & R.H. Wakenhut (Eds.), Moral development and the social environment (pp. 79-105). Chicago:

Precedent Publishing.

Narvaez, D., Getz, I., Rest, J.R., & Thoma, S.J. (1999). Individual moral judgment and cultural ideologies.

Developmental Psychology, 35, 478-488.

Nichols, D.P., & Stults, D.M. (1985). Moral reasoning: Defining issues in open and closed belief systems.

Journal of Social Psychology, 125, 535-536.

Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In M.C. Wittrock (Ed.),

Handbook of research on teaching (pp. 917-941). New York: MacMillan.

Ostini, R., & Ellerman, D.A. (1997). Clarifying the relationship between values and moral *judgment*.

Psychological Reports, 81, 691-702.

Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New

York: Columbia University Press.

Presley, S.L. (1985). Moral judgment and attitudes towards authority of political resisters. Journal of Research

in Personality, 19, 135-151.

Raaijmakers, Q.A.W., Verbogt, T.F.M.A., & Vollebergh, W.A.M. (1998). Moral reasoning and political beliefs of

Dutch adolescents and young adults. Journal of Social Issues, 54, 531-546.

Reimer, J. (1977). A structural theory of moral development. Theory Into Practice, 16(2), 60-66.

Reimer, J., Paolitto, D., & Hersch, R. (1983). Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg. New York:

Longman.

Rest, J.R. (1974). Manual for the Defining Issues Test: An objective test for moral judgment development.

Minnesota: University of Minnesota.

Rest, J.R. (1979a). Revised manual for the Defining Issues Test: An objective test for moral judgment

development. Minneapolis: Minnesota Moral Research Projects.

Rest, J.R. (1979b). Development in judging moral issues. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Rest, J.R. (1980). Development in moral judgement research. Developmental Psychology, 16, 251-256.

Rest, J.R. (1986). Moral development: Advances in research and theory. New York: Praeger.

Rest, J.R., Narvaez, D., Bebeau, M.J., & Thoma, S.J. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and

- schema theory. Educational Psychology Review, 11, 291-324.
- Rest, J.R., Narvaez, D., Thoma, S.J., & Bebeau, M.J. (1999). DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment. Journal of Educational Psychology, 91, 644-659.
- Richards, P.S., & Davison, M.L. (1992). Religious bias in moral development research: A psychometric investigation. Journal for the Scientific Study of Religion, 31, 467-485.
- Rushton, J.P., Chrisjohn, R.D., & Fekken, G.C. (1981). The altruistic personality and the Self-Report Altruism Scale. Personality and Individual Differences, 2, 293-302.
- Schlaefli, A., Rest, J.R., & Thoma, S.J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the defining issues test. Review of Educational Research, 55, 319-352.
- Snarey, J., Reimer, J., & Kohlberg, L. (1985). The Kibbutz as a model for moral education: A longitudinal cross-cultural study. Journal of Applied Developmental Psychology, 6, 151-172.
- Sprinthall, N.A., & McVay, J.G. (1987) Value development during the college years: A cause of concern and an opportunity for growth. Counseling and Values, 31, 126-138.
- Sullivan, E.V. (1977). A study of Kohlberg's structural theory of moral development. A critique of liberal social science ideology. Human Development, 20, 352-376.
- Thoma, S.J., Barnett, R., Rest, J.R., & Narvaez, D. (1999a). What does the DIT measure? British Journal of Social Psychology, 38, 103-111.
- Thoma, S.J., Narvaez, D., Rest, J.R., & Derryberry, P. (1999b). Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability? Evidence using the Defining Issues Test. Educational Psychology Review, 11, 325-341.
- Thoma, S.J., & Rest, J.R. (1999). The relationship between moral decision making and patterns of consolidation and transition in moral judgment development. Developmental Psychology, 35, 323-334.
- Wagner, J. (1990). Rational constraint in mass belief systems: The role of developmental moral stages in the structure of political beliefs. Political Psychology, 11, 147-171.

- Walker, L.J. (1982a). The sequentiality of Kohlberg's stages of moral development. Child Development, 53, 1330-1336
- Walker, L.J. (1982a). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. Child Development, 54, 1103-1141.
- Walker, L.J., de Vries, B., & Bichard, S.L. (1984). The hierarchical nature of stages of moral development. Developmental Psychology, 20, 960-966.
- Walker, L.J., & Taylor, J.H. (1991a). Stage transitions in moral reasoning: A longitudinal study of developmental processes. Developmental Psychology, 27, 330-337.
- Walker, L.J., & Taylor, J.H. (1991b). Family interactions and the development of moral reasoning. Child Development, 62, 264-283.
- Wilson, J.P. (1983). Motives, values and moral judgments. Journal of Personality Assessment, 47, 414-426.