

2010
2011

BEDRIJFSECONOMISCHE WETENSCHAPPEN
*master in de toegepaste economische wetenschappen:
accountancy en financiering*

Masterproef

*Het gepercipieerde belang van ethische vraagstukken door
Limburgse accountingstudenten*

Promotor :
Prof. dr. Nadine LYBAERT

Anke Theunis

*Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van master in de toegepaste
economische wetenschappen , afstudeerrichting accountancy en financiering*

2010

2011

BEDRIJFSECONOMISCHE WETENSCHAPPEN

*master in de toegepaste economische wetenschappen:
accountancy en financiering*

Masterproef

*Het gepercipieerde belang van ethische vraagstukken door
Limburgse accountingstudenten*

Promotor :
Prof. dr. Nadine LYBAERT

Anke Theunis

*Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van master in de toegepaste
economische wetenschappen , afstudeerrichting accountancy en financiering*

Voorwoord

Voor u ligt een werkstuk van bloed, zweet en ook enkele tranen. Het schrijven van deze thesis is dan ook het sluitstuk van mijn studie "Toegepaste Economische Wetenschappen" aan de UHasselt. Het opstellen van een thesis is een ernstige opdracht die je niet in je eentje klaart. Doorheen het voorbije schooljaar heb ik hulp gekregen van een aantal mensen die ik hier graag zou willen bedanken.

Allereerst wil ik mijn promotor, Prof. dr. Nadine Lybaert bedanken. Om te beginnen voor het aanvaarden van dit persoonlijke onderwerp, maar zeker ook het richting geven waar nodig en de vrijheid die ze mij heeft gelaten om eigen keuzes te maken. Zij is een klankbord geweest voor al mijn vragen waarmee ik geworsteld heb. Daarnaast wil ik ook alle studenten bedanken die de tijd hebben genomen om mijn enquête in te vullen, alsook alle onderwijsinstellingen die zo vriendelijk waren om mij toe te laten dit onderzoek uit te voeren.

Tijdens het opstellen van dit eindwerk werd ik dikwijls geconfronteerd met problemen – en misschien wel belangrijker – de daar bijhorende irritaties. Het is daarom belangrijk om jezelf te omringen met mensen die genoeg geduld hebben om hiermee om te gaan. Ik prijs mezelf dan ook gelukkig met het hebben van zulke lieve UHasselt collega's. Tine, Bram, Thomas, Niels, Tom en Elise, het was leuk om samen met jullie deze klus te klaren! Bedankt voor de leuke studententijd!

Ook wil ik mijn ouders bedanken, voor de steun, het advies en de ruimte die ze mij hebben gegeven bij het schrijven van deze thesis, maar ook tijdens mijn hele jonge leven.

Het is dan ook met trots dat ik na één jaar deze verzameling van woorden en zinnen aan u kan voorleggen, veel leesplezier!

Anke Theunis

Diepenbeek, augustus 2011

Samenvatting

Deze eindverhandeling handelt over het gepercipieerde belang van ethische vraagstukken uit de academische omgeving door Limburgse accountingstudenten. Er wordt nagegaan in hoeverre de Limburgse accounting studenten een ethisch bewustzijn ontwikkeld hebben doorheen hun opleiding. Alsook welke factoren dit ethisch bewustzijn stimuleren. Deze thesis bestaat uit een literatuurstudie en een empirisch onderzoek.

In een kort, inleidend hoofdstuk worden zowel het praktijkprobleem als de onderzoekstrategie omschreven. In het huidige bedrijfsklimaat schreeuwen investeerders steeds meer om betrouwbare bedrijfsresultaten. Vertrouwen is immers cruciaal in de investeringswereld, oftewel de motor van de economie. Professionele accountants worden echter aangespoord om de resultaten van ondernemingen op een zo positief mogelijke manier voor te stellen. Dit door gebruik te maken van mazen in de accountingwetgeving. Een ethische accountant kan dus het vertrouwen van investeerders terugwinnen en bijdragen aan economische groei (De Wulf, 2011). De Wulf stelt "Wie erin slaagt vertrouwen te creëren, heeft een wissel op de toekomst".

In hoofdstuk twee wordt omschreven hoe de huidige deontologische, of ethische codes de handelingen van accountants reguleren. Dit zijn codes met enerzijds enkele centrale waarden en anderzijds bij elk van die waarden enkele concrete gedragsregels (Maesschalk en Schram, 2006). Maar deze codes zijn nooit sluitend. Ze laten de accountants nog steeds ruimte om in elke situatie een persoonlijke evaluatie te maken en zo tot een juiste beslissing te komen. Een ethische code vertoont meestal dezelfde vijf kenmerken. Zo moet ze generaliseerbaar zijn voor iedereen binnen het beroep waarvoor de code geldt. Ze moet normatief zijn, een leidraad voor de beroepsbeoefenaar zonder dat deze een specifieke beschrijving geeft. Ze moet zowel definitief als gezaghebbend zijn. En als laatste moeten alle beginselen uit de code vrijwillig nageleefd worden. Na een analyse van de huidige ethische codes wordt besloten dat de oorspronkelijke ethische kenmerken aangevuld worden met vele kwalitatieve kenmerken. Het grote voordeel van het gebruik van kwalitatieve kenmerken is dat deze veel gemakkelijker af te dwingen zijn in vergelijking met de ethische kenmerken. Omwille van deze evolutie wordt gesteld dat 'ethische code' eerder een misleidende term is en een betere naamgeving 'code van kwaliteitszorg' zou zijn.

In het derde hoofdstuk wordt het model van Rokeach (1973) omschreven. Dit model stelt dat persoonlijke waarden en normen een centrale rol spelen in de cognitieve samenstelling van een individu en zo ook de attitude en het gedrag van het individu beïnvloeden. Hieruit

kunnen we afleiden dat een aantal persoonskenmerken ethisch handelen zullen versterken, waar het hebben van andere persoonskenmerken dit gedrag zullen tegen gaan. Individuen die een voorkeur geven aan sociale waarden (gelijkheid, vrede, idealisme) zullen eerder ethisch handelen dan individuen die een voorkeur geven aan persoonlijke waarden (zelfactualisatie) of bekwaamheidswaarden (zelfsturing). Uit het onderzoek van Ponemon (1993) blijkt dat accountants relatief lager scoorden op testen die het moreel redeneren beoordeelden. Dit wordt verklaard aan de hand van het selectie-socialisatie effect, d.w.z. mensen werken het liefst samen met andere mensen die op dezelfde golflengte zitten, dus ook wat betreft ethiek. Een volgende verklaring is het belang dat accountants hechten aan conformiteit, of het volgen van de regel overstijgt de situatie waarin de regel wordt toegepast. Naast persoonskenmerken worden ook een aantal stimulansen besproken die het ethisch handelen verhogen. Grote sociale druk, groepsbesluitvorming, controle, beloning- en strafstructuren en de omvang van het ethische probleem zijn een aantal factoren die het ethisch handelen zullen stimuleren.

In een laatste sectie van dit hoofdstuk wordt één factor in het ethisch besluitvormingsproces besproken, namelijk 'the perceived importance of an ethical issue' (PIE). Zo zullen individuen met een grotere betrokkenheid op een andere manier beslissingen nemen dan individuen met een lagere betrokkenheid. PIE is afhankelijk van de waarden en normen systemen van een individu. Uit vorige onderzoeken bleek dat individuen die een hoge PIE-score toewezen aan een ethisch vraagstuk, dit vraagstuk ook als onethisch percipiëerden en daarom ook minder geneigd waren om deel te nemen aan onethisch gedrag. De voorloper van PIE was 'moral intensity' en werd bewezen door Jones (1991). Net zoals PIE beschrijft deze variabele de intensiteit van het morele dilemma. 'Moral intensity' omvat zes componenten: Grootte van de gevolgen, sociale consensus, de waarschijnlijkheid van het effect, de tijdsperiode tot de gevolgen, de concentratie van het effect en de nabijheid. Een stijging van één van deze componenten leidt tot een stijging van de 'moral intensity' van het ethische vraagstuk.

Hoofdstuk vier wordt gestart met een opsomming van de vier grote voorwaarden waaraan voldaan moet zijn om te komen tot het effectief onderwijzen van ethiek. Allereerst moet er een overeenkomst zijn over de bredere doelen van ethiek in het accountingcurriculum. Daarnaast moet er voor gezorgd worden dat studenten ethiek als een relevant studieonderwerp percipiëren. Als derde moet de studenten de materie kunnen verwerken. Dit moet gebeuren via actieve, open communicatie. De studenten moeten de kans krijgen om vragen te stellen en te discussiëren. De laatste voorwaarde stelt dat het opzetten en implementeren van effectief ethisch onderwijs wordt bijgestaan door een goed ontwikkeld beoordelingsproces. Ook de omgeving voor ethisch onderwijs wordt besproken in dit hoofdstuk. Dit onderwijs kan zowel verstrekt worden door universiteiten als door beroepsorganisaties, beiden hebben voor- en nadelen. Indien onderwijs op de

universiteitsbanken gebeurt zitten individuen nog steeds in een leergierige gemoedstoestand, ook is er op deze plaats een mogelijkheid tot open discussies over ethiek. Een groot nadeel is echter het gebrek aan praktijkervaring, waardoor de relevantie van ethiek vaak onduidelijk is voor de studenten. Indien ethisch onderwijs gebeurt door beroepsorganisaties is deze werkervaring er vaak wel. Een nadeel aan deze omgeving is dan weer de methode die vaak wordt toegepast, namelijk zelfstudie. Individuen moeten in aanraking komen met verschillende meningen en discussiepunten om een sterk ethisch bewustzijn te bekomen, en dit vinden we vaak niet terug bij de beroepsorganisaties.

Hoofdstuk vijf geeft een overzicht van de hypothesen die getest worden in deze eindverhandeling. Er werd aan Limburgse accountingstudenten gevraagd een enquête in te vullen die bestond uit twee scenario's. Deze twee scenario's werden beoordeeld op basis van schalen die in vorige onderzoeken reeds getest werden (Guffey en McCartney, 2008). De gebruikte scenario's en schalen worden uitgebreid voorgesteld in hoofdstuk zes. In dit zesde hoofdstuk wordt ook de respondentengroep besproken. In hoofdstuk zeven worden de verzamelde gegevens geanalyseerd en besproken. Tot slot bevat het laatste hoofdstuk een algemeen besluit waarin getracht wordt een antwoord te formuleren op de centrale onderzoeksvraag en deelvragen. Dit antwoord wordt besproken aan de hand van de gevonden resultaten uit het empirisch onderzoek en de literatuurstudie.

Inhoudsopgave

Voorwoord	- 1 -
Samenvatting.....	- 3 -
Inhoudsopgave.....	- 7 -
Hoofdstuk 1: De probleemstelling	- 9 -
1.1 Het praktijkprobleem	- 9 -
1.2 De onderzoeksstrategie.....	- 12 -
Hoofdstuk 2: Ethische codes.....	- 13 -
2.1 De erkende boekhouder	- 13 -
2.2 Doel en kritiek	- 13 -
2.3 Inhoud van de Belgische deontologische code	- 15 -
2.4 Kenmerken van een ethische code.....	- 16 -
2.5 Evolutie van de ethische code	- 18 -
Hoofdstuk 3: Ethiek bij accountants	- 21 -
3.1 Persoonlijke waarden in het ethische besluitvormingsproces	- 21 -
3.2 Ethische beslissingen stimuleren	- 25 -
3.3 Gepercipieerde belang van ethische vraagstukken	- 29 -
Hoofdstuk 4: Ethisch onderwijs.....	- 33 -
4.1 Voorwaarden voor ethisch onderwijs.....	- 33 -
4.2 De omgeving voor ethisch onderwijs.....	- 35 -
4.2.1 Universiteit	- 36 -
4.2.1.1 Percepties van de faculteit over ethiek	- 36 -
4.2.1.2 Cursussen over ethiek.....	- 37 -
4.2.2 Beroepsorganisatie.....	- 39 -
Hoofdstuk 5: Hypothesen.....	- 41 -

Hoofdstuk 6: Methodologie.....	- 47 -
6.1 Onderzoeksinstrument	- 47 -
6.2 Gebruikte schalen.....	- 48 -
6.3 Respondenten.....	- 51 -
Hoofdstuk 7: Verwerking en analyse van de gegevens.....	- 57 -
7.1 Hypothesetoetsing.....	- 57 -
7.1.1 De relatie tussen PIE en ethisch oordelen.....	- 57 -
7.1.2 De relatie tussen PIE en gedragsintentie	- 59 -
7.1.3 De relatie tussen de demografische variabelen en PIE en ethisch oordelen. .	- 61 -
Hoofdstuk 8: Besluit.....	- 67 -
8.1 Het gepercipieerde belang	- 67 -
8.2 Beperkingen	- 68 -
Lijst van geraadpleegde werken.....	- 69 -
Lijst van tabellen en figuren	- 75 -
Bijlagen	- 77 -

Hoofdstuk 1: De probleemstelling

1.1 Het praktijkprobleem

Accountants zijn in onze huidige maatschappij nog moeilijk weg te denken. Het is de accountant die de boekhouding organiseert, de rekeningen rechtzet en het bedrijf voorlicht over de werkelijke toestand op financieel, economisch en fiscaal vlak (Accountancynieuws, 2008). Hiernaast is het ook de accountant die de ondernemingen adviseert over de keuzes die een onderneming dient te maken. Om deze adviserende rol tot een goed einde te brengen is het van groot belang dat de accountant beschikt over vaardigheden zoals creativiteit, oplossingsgerichtheid en flexibiliteit.

Na het losbarsten van grote boekhoudschandalen in voorbije decennia stelt de maatschappij zich vragen over het beroep van de boekhouder. Vele investeerders verloren een massa geld en voelden zich bedrogen. En ook in de volksmond wordt vaak op een nogal achterdochtige wijze gesproken over het boekhoudberoep. Ondanks een stijging van het aantal boekhoudregels alsook de verplichte opleidingen en diploma's voor boekhouders blijft deze achterdocht bestaan. Professor William Black van de universiteit van Missouri stelt zelfs dat boekhoudfraude aan de oorzaak ligt van de kredietcrisis in de Verenigde Staten (Accountancynieuws, 2008). 'Het huidige beloningsbeleid bij bedrijven zorgt ervoor dat het management wordt beloond voor het manipuleren van cijfers', aldus Black. Hypotheekproducten werden op de balans bijvoorbeeld mooier voorgesteld dan ze waren. Toen producten ineens minder waard bleken, stortte het systeem in en ontstond de kredietcrisis.

Black was lid van een belangrijke Amerikaanse commissie die de oorzaken van de Amerikaanse spaarbankcrisis van de jaren tachtig heeft onderzocht. Zo'n duizend Amerikaanse spaarbanken moesten de boeken dicht doen omwille van deze crisis. Volgens Black zijn er bepaalde patronen die vaak terugkeren in fraudezaken, één daarvan is een uitzonderlijk sterke winstgroei van een onderneming. Daarenboven zegt Black dat een onderneming maximaal vijftientig procent per jaar zou mogen groeien, een sterkere groei kan nooit gezond zijn. De huidige kredietcrisis is ontstaan vanwege het beloningsbeleid dat zich sinds de jaren tachtig steeds meer is gaan richten op kortetermijnwinsten. Black stelt verder dat er een oneindige groei nodig is om fraude in stand te houden, omdat dit niet kan in de realiteit is het onvermijdelijk dat dit uiteindelijk zal mislopen. Verklaringen als deze versterken het negatieve imago waar de accountant de dag van vandaag mee worstelt.

Daarom is het belangrijk dat iedere accountant zich goed realiseert wat het belang van ethiek is in hun beroep. Rest (1979) beschreef het proces dat een individu doorloopt bij het nemen van een ethische beslissing. Dit model bestaat uit vier stappen. In de eerste stap moet het individu het morele dilemma herkennen. Daarna moet het individu een oordeel vellen over dit dilemma. De derde stap bestaat uit het vaststellen van het morele voornemen dat het individu zich maakt. En als laatste stap moet het individu zich bezighouden met het moreel gedrag. In dit onderzoek ligt de nadruk op één factor van het ethisch besluitvormingsproces, namelijk de PIE-factor. Dit is de afkorting voor *Perceived Importance of an Ethical issue*, of het gepercipieerde belang dat een individu toewijst aan een ethisch vraagstuk. Robin et al (1996) onderzochten al hoe deze PIE-factor het ethisch besluitvormingsproces kan sturen en kwamen tot de conclusie dat individuen met die een hoge PIE-waarde toegevoerd aan ethische vraagstukken meer geneigd zijn tot het nemen van een meer ethische beslissing. In dit onderzoek wordt een analyse gemaakt van de PIE-factor bij Limburgse accountingstudenten. Dit leidt tot de centrale onderzoeksvraag:

In hoeverre zijn Limburgse accountingstudenten zich gewaar van het belang van ethische vraagstukken?

Een algemene definitie over ethisch handelen werd al gegeven door Immanuel Kant (1724-1804), een bekende Duitse filosoof. Deze stelde dat ethisch handelen kon gedefinieerd worden als handelen volgens regels die algemeen geldig zouden kunnen zijn – of die regels nu in feite voorgeschreven zijn of niet. Deze definitie benadert het begrip ethiek uiterst rationeel, iets wat accountant dus zou moeten aanspreken. Anders verwoordt deze definitie: indien zaken niet bij wet geregeld zijn, hoe zou men ze dan regelen zodat dit een algemeen geldende regel zou kunnen zijn.

Dit staat haaks op het principe dat accountants vaak (moeten) gebruiken, namelijk hoe kan onze cliënt het meeste profijt halen uit een maas in de wet of handelen uit persoonlijk motief (Anemaet, 2010). Daarom is er nood aan de deontologische codes, zowel voor de accountants als voor de ondernemingen. Zo is er de deontologische code van 23 december 1997 van het "Beroepsinstituut van de boekhouders" en de corporate governance (Code Lippens en Code Buysse) voor (Belgische) ondernemingen. Het belang van deze ethische codes wordt voor de bedrijven alsmaar duidelijker, al zijn er nog steeds zeer veel bedrijven die de ethische codes eerder gebruiken als façadewerk en niet als een strategische meerwaarde voor het bedrijf. Ondanks het bestaan van deze codes worden er door bedrijven nog steeds onethische boekhoudkundige beslissingen genomen. Het bestaan van deze codes op zich is niet voldoende om ethisch denken bij accountants te stimuleren. Dit element gebruiken we als deelvraag, namelijk:

In welke mate sturen ethische codes het beslissingsproces van accountants?

Het opstellen van de financiële staten van een onderneming heeft als doel alle stakeholders van de onderneming te informeren over de financiële gezondheid van de onderneming. De getrouwheid van de rapportage hiervan valt onder de verantwoordelijkheid van het management en van de accountants. Dit alles wordt gecontroleerd door een externe audit, ook wel de verificatiefase genoemd. Zo kunnen de stakeholders met een redelijke mate van zekerheid veronderstellen dat de jaarrekening een getrouw beeld geeft. Een accountant moet dus zo tewerk gaan dat hij het opgewekte vertrouwen niet beschaamt en dat hij geen hogere verwachtingen creëert dan gerechtvaardigd is (Universiteit Amsterdam, 2010). Dit is vaak geen sinecure. De Belgische boekhoudwetgeving laat immers ruimte voor accountants om keuzes te maken tussen bepaalde principes. Zo is de onderneming vrij om te kiezen tussen verschillende afschrijvingsmethodes, waarderingsregels en dergelijke. Ook kan de onderneming zelf schattingen maken van hun activa. Het maken van verkeerde keuzes kan ervoor zorgen dat het uiteindelijk winstcijfer verschilt van de werkelijke situatie.

Bij het kiezen van de geschikte boekhoudregel moet de accountant – en dus ook het management – niet alleen handelen uit eigen belang of het belang van de onderneming, maar ook in het belang van de externe stakeholders. De belangrijkste stakeholders in het accountingberoep zijn allereerst het management, of het collectieve belang van het management zelf, dat instaat voor de betaling van de accountant voor de geleverde diensten (Rest, 1994). Daarnaast is het accountingberoep, inclusief alle zelfregulerende instellingen, ook een belangrijke stakeholder. En als laatste stakeholder definiëren we het grote publiek, dat rekt op de geleverde attesten en verklaringen door de accountant. Uit deze context blijkt de grote nood aan objectiviteit van de accountant omwille van de tegenstrijdige belangen veroorzaakt door de verschillende en concurrerende doelstellingen van deze stakeholders. Indien de onderneming een balans vindt tussen al deze stakeholders kan gesteld worden dat de onderneming ethisch handelt. De simultane verantwoordelijkheid naar het beroep, de maatschappij en de onderneming zelf ligt aan het hart van alle ethische vraagstukken. Hier bovenop komt nog eens het feit dat de accountant door de onderneming betaald wordt voor zijn *objectieve* diensten, wat leidt tot een agency probleem. Het is globaal aangenomen dat een kwalitatieve rapportering van bedrijfsgegevens wordt bereikt indien gehandeld wordt in overeenstemming met de ethische code, professionele standaarden en professioneel engagement. Daarom is het belangrijk dat in deze codes een compromis gemaakt wordt tussen de belangen van de verschillende stakeholders van de onderneming. Hieruit leiden we de volgende deelvraag af:

Hoe kunnen bedrijven ethische beslissingen van hun accounting personeel stimuleren?

Eén mogelijke manier om het nemen van ethische beslissingen te stimuleren is het onderwijzen van ethiek. In de literatuur vinden we echter een arsenaal van discussies terug over de efficiëntste manier om ethiek te onderwijzen alsook over de beste omgeving voor dit onderwijs. Er is immers een groot verschil tussen het onderwijs op de schoolbanken en het onderwijs door beroepsorganisaties. Dit zorgt voor genoeg stof voor de laatste twee deelvragen:

Hoe kan ethiek effectief onderwezen worden?

En,

Welke omgeving is het meest geschikt om ethiek te onderwijzen?

1.2 De onderzoeksstrategie

Allereerst is het belangrijk om een theoriegericht onderzoek te voeren. Dit stelt ons in staat om veralgemeenbare kennis te verwerven over het beroep van de accountant, de ethische codes en ethiek bij de accountants. Dit wordt gedaan aan de hand van een literatuurstudie. Op basis van deze onderzoekstrategie moeten we de onderzoeksvragen voorlopig kunnen beantwoorden (Saunders et al., 2000).

Tijdens de zoektocht naar relevante literatuur omtrent dit onderwerp kijken we vooral uit naar primaire bronnen. Dit zijn voornamelijk onderzoeksrapporten, wetenschappelijke artikels, en onderzoeken uitgevoerd door de overheid. Ter aanvulling van deze primaire bronnen maken we gebruik van secundaire bronnen zoals wetenschappelijke tijdschriften, vaktijdschriften, kranten en boeken. Deze bronnen worden opgezocht met behulp van tertiaire bronnen. We maken hierbij gebruik van de catalogi van diverse bibliotheken. De belangrijkste tertiaire bronnen zijn Business Source Premier, Science Direct en EBSCOhost. Daarnaast gebruiken we ook zoekmachines op het internet zoals Google Scholar. Hiernaast wordt ook de sneeuwbal methode toegepast. Dit is het opsporen van literatuur die geciteerd wordt in eerder gebruikte bronnen (Saunders et al., 2000).

Na afronding van de literatuurstudie is het belangrijk om de pas verworven kennis te toetsen aan de werkelijkheid door gebruik te maken van een praktijkgericht onderzoek. Dit praktijkonderzoek bestaat uit een online bevraging van Limburgse accountingstudenten.

Hoofdstuk 2: Ethische codes

Beroepsethiek wordt volgens Van Dale gedefinieerd als een geheel van waarden en normen waaraan de beroepsuitoefenaar zich bij de uitoefening van zijn beroep dient te houden. Deze beroepsethiek wordt samengevat in ethische codes of deontologische codes. Dit zijn codes met enerzijds enkele centrale waarden en anderzijds bij elk van die waarden enkele concrete gedragsregels (Maesschalk en Schram, 2006). In de eerste sectie van dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de erkende (Belgische) boekhouder geconfronteerd zal worden met de ethische code. De tweede sectie handelt over het doel van de ethische code en geeft ook kritiek op het gebruik ervan. In de derde sectie wordt de inhoud van de Belgische deontologische geanalyseerd. Vervolgens geeft de vierde sectie de algemene kenmerken weer die terugkomen in de meeste deontologische codes. In de laatste sectie beschrijven we de evolutie die de deontologische code doormaakt.

2.1 De erkende boekhouder

Om de inschrijving op het tableau te bekomen en de titel van erkende boekhouder te verkrijgen dient men te voldoen aan een aantal voorwaarden. Men moet conform artikel 51 van de wet van 22 april 1999 op voldoende wijze een stage doorlopen die gelijkwaardig moet zijn aan 200 dagen zelfstandige beroepspraktijk gepresteerd over een periode van minstens 12 maanden en maximaal 36 maanden. Deze stageperiode wordt afgesloten met een praktisch bekwaamheidsexamen. De modaliteiten van dit examen zijn vastgelegd in het Koninklijk besluit van 20 januari 2003 betreffende het programma, de voorwaarden en de examenjury voor het praktisch bekwaamheidsexamen van de erkende boekhouders.

Artikel 3 van het Koninklijk besluit van 20 januari 2003 betreffende dit examen vermeldt de onderwerpen die aan bod komen in de schriftelijke en/of mondelinge proef. Artikel 3, 14° wordt de plichtenleer aangehaald, deze plichtenleer wordt verder in dit hoofdstuk besproken. De plichtenleer wordt niet schriftelijk ondervraagd, maar enkel mondeling, conform artikel 5. Deze plichtenleer wordt verder in deze thesis omschreven als de ethische code van België voor accountants. De Belgische deontologische code voor accountants is bekrachtigd in het Koninklijk Besluit van 29.01.1998 tot de goedkeuring van het reglement van plichtenleer van het Beroepsinstituut van Boekhouders.

2.2 Doel en kritiek

Een ethische code is de traditionele manier waarop een beroep op zoek gaat naar sociale erkenning en geloofwaardigheid. De code wil de maatschappij verzekeren van de verantwoordelijkheden, integriteit en de reputatie van het beroep (Velayutham, 2003). Abbott (1983) verwoordt dit als 'ethische codes zijn de meeste concrete culturele vorm

waarin beroepen hun sociale verplichtingen erkennen'. Collins en McRar (1987) wijzen erop dat de fundamentele beginselen van een ethische code doelgericht, positief en inspirerend moeten zijn. De bedoeling is om leden van het beroep aan te moedigen om verder te gaan dan het minimale kader van de huidige regels in de geest van professionaliteit. Maesschalk en Schram (2006) geven vier redenen voor het ontstaan van dergelijke codes. Een deontologische code creëert duidelijkheid, al zijn deze codes niet volledig sluitend. Een volledig sluitende code zou ook niet aangeraden, dit omdat de gebruikers ervan nog steeds een beroep moeten doen op hun verantwoordelijkheidsgevoel en op hun vermogen om een persoonlijk oordeel te vormen. Als tweede reden voor het ontstaan van deontologische codes wordt aangehaald dat deze de verantwoordelijkheid van gebruikers verhoogt, op voorwaarde dat de code goed en uitgebreid gecommuniceerd en inge oefend is. Ook kunnen deontologische codes het gedrag sturen, al hangt dit voor een groot stuk opnieuw af van de manier waarop de code geïmplementeerd en gecommuniceerd wordt naar de gebruikers. Een vierde en laatste reden voor het gebruik van deontologische codes is dat deze de betrokkenheid en het gedrag van de gebruikers kan sturen.

Toch bestaat er eveneens kritiek op de deontologische codes van verschillende beroepstakken. Zo worden er onder meer vragen gesteld over de functie van deze codes. Zo bewijst een Australisch onderzoek door Parker (1987) dat de Australische deontologische code voor accountants eerder ontstaan is om de rest van de wereld te overtuigen van een zekere mate van kwaliteit die geleverd werd alsook ter bescherming van het beroep tegen zichzelf. In Australië sloeg dit laatste vooral op de reclame die accountants vaak maakten voor hun diensten. Ook in de Belgische deontologische code, het Koninklijk Besluit van 29.01.1998, vinden we in artikel 23 een duidelijke verwijzing hiernaar:

Het is verboden voor een accountant om klanten te ronselen alsook om informatie spontaan aan te bieden met het oog op klantenwerving of om zich bepaalde titels of deskundigheden onterecht toe te eigenen.

Toen de ethische code in Australië ontstaan is was de accountingsector nog zeer jong. Historische gegevens wijzen erop dat de achterliggende gedachte achter vele ethische codes eerder de bescherming van het beroep zelf is omdat men zo aanvaarding en publiciteit verkrijgt, eerder dan dat deze codes als doel hebben om de samenleving te beschermen (Parker 1987).

Een andere kritiek die vaak wordt gegeven op de deontologische codes is dat ze dikwijls slechts een rookgordijn zijn voor de bescherming van de stakeholders en dat ze uiteindelijk de belangrijke kwesties, zoals sociale rechtvaardigheid en gelijkheid, niet aanpakken (Dempsey, 2000). In dit onderzoek wordt gesteld dat ethische codes ontstaan zijn uit een

poging om het instinct, dat elke persoon heeft, om uit te kijken voor zijn eigen individuele welzijn te balanceren met het geweten van de verplichting die men heeft ten opzichte van de gemeenschap. In dit licht kan de ontwikkeling van ethische kaders worden uitgelegd in termen van een proces van natuurlijke selectie op het gebied van wederzijdse afhankelijkheid van het individu en de maatschappij. Daarbij concludeert deze studie dat accounting ethiek niet bestaat om "goed" te doen, maar veeleer om de werknemer op te roepen om ethisch verantwoorde beslissingen te maken, dit niet op individuele, eigen termen, maar wel op de winst-gemotiveerde termen van de instelling zelf. Zo hanteert een onderneming een ethische code in zijn accounting, maar uiteindelijk blijven de bredere ethische vraagstukken als geheel onderdrukt.

2.3 Inhoud van de Belgische deontologische code

Ethische codes omvatten een combinatie van de missieverklaring van de organisatie, de kernwaarden of principes van de organisatie (de belangrijkste maatstaven die de organisatie voor zichzelf hanteert en die de kern van de cultuur bepalen; kernwaarden doen appèl op de instelling van de medewerkers maar geven geen concrete aanwijzingen over hoe zij zich dienen te gedragen) en de gedragscode (normen en regels die de personeelsleden moeten naleven) (Maesschalk en Schram, 2006). De Belgische deontologische code voor accountants is bekrachtigd in het Koninklijk Besluit van 29.01.1998 tot de goedkeuring van het reglement van plichtenleer van het Beroepsinstituut van Boekhouders.

Ethische codes in verschillende landen hebben voor een deel dezelfde inhoud. Zo zijn de zeven meest gebruikte principes volgens Velayutham (2003): integriteit, objectiviteit en onafhankelijkheid, bekwaamheid en zorgvuldigheid, beroepsgeheim, professioneel gedrag en het imago van het beroep en tenslotte het handelen in overeenstemming met de standaarden en wetgeving van het beroep. Deze principes vinden we terug in artikel 4 van de Belgische deontologische code. Dit artikel handelt over de manier waarop een boekhouder zijn beroep dient uit te oefenen. Hier wordt voor het eerst melding gemaakt van de belangrijke pijlers waar een accountant zeker naar moet streven. Deze zijn bekwaamheid, eerlijkheid en waardigheid en onafhankelijkheid.

*Art.4. De boekhouder BIB moet zijn beroep uitoefenen met de **vereiste bekwaamheid, eerlijkheid en waardigheid**. Hij dient over de nodige **onafhankelijkheid** te beschikken, die de uitoefening van een vrij beroep kenmerkt, om zijn beroep uit te oefenen volgens de voorschriften van de plichtenleer. Hij dient eveneens te waken over de onafhankelijkheid, de onpartijdigheid en de wils- en beoordelingsvrijheid van zijn medewerkers en de personen waarop hij een beroep doet.*

Artikel 6 behandelt het belang van de onafhankelijkheid van het beroep. Dit wordt als volgt weergegeven:

*Art.6. De boekhouder zal elke opdracht weigeren of elk mandaat teruggeven indien de **onafhankelijke** uitoefening van zijn beroep of de uitoefening ervan volgens de plichtenleer in het gedrang komt.*

Een ander element waar belang aan gehecht wordt in de wetgeving is het beroepsgeheim. Dit wordt geformuleerd in artikel 19. Verder in dit artikel worden evenwel enkele uitzonderingen gesteld waarin er geen discretieplicht moet nageleefd worden. Dit zijn vooral situaties waarin de maatschappij groot nadeel berokkend zou worden indien de accountant zou stilzwijgen.

*Art.19. Onverminderd de voor de boekhouder BIB door de wet gelegde verplichtingen het **beroepsgeheim te bewaren** overeenkomstig artikel 458 van het Strafwetboek, is hij tevens gehouden tot naleving van een beroepsdiscretieplicht. Deze discretieplicht omvat de geheimhouding van gegevens die hem uitdrukkelijk of stilzwijgend in zijn hoedanigheid van boekhouder werden toevertrouwd en van feiten met een vertrouwelijk karakter, die hij in de uitoefening van zijn beroep heeft vastgesteld. Er kan de boekhouder evenwel geen inbreuk op de tuchtvoorschriften inzake de discretieplicht ten laste worden gelegd:*

- a) Wanneer hij geroepen wordt om in rechte getuigenis af te leggen;*
- b) Wanneer de wettelijke bepalingen hem tot mededeling van volledige of gedeeltelijke inlichtingen verplichten;*
- c) In de uitoefening van zijn persoonlijke verdediging in rechterlijke tuchtaangelegenheden;*
- d) Wanneer de toepassing van de voorschriften van de plichtenleer dit vereist;*
- e) Wanneer en in de mate waarin hij, betreffende aangelegenheden die zijn opdrachtgever persoonlijk aanbelangen, door deze laatste uitdrukkelijk van zijn discretieplicht ontslagen werd.*

2.4 Kenmerken van een ethische code

Garvin (1984) stelde reeds een raamwerk op op het gebied van kwaliteitsmaatstaven. De acht basiselementen hiervan zijn: prestaties, karakteristieken, betrouwbaarheid, conformiteit, duurzaamheid, service, esthetiek en als laatste de waargenomen kwaliteit. Het voordeel van het gebruik van deze maatstaven is dat ze makkelijk afdwingbaar zijn in tegenstelling tot de ethische kenmerken. In tabel 1 worden de verschillen tussen ethiek en kwaliteit duidelijk samengevat.

Tabel 1: Verschillen tussen ethiek en kwaliteit

Ethiek	Kwaliteit
Nadruk op voelende wezens	Nadruk op het product of dienst
Universeel	Relatief
Algemeen	Specifiek
Morele attitudes	Attitudes met betrekking tot smaak
Meestal niet meetbaar	Meestal meetbaar
Kenmerk van karakter	Kenmerk van techniek
Autonomie als morele agent	Gebrek aan autonomie, conformiteit
Verdergaand als prijs en kost	Gebaseerd op prijs en kost

Bron: Vertaald uit Garvin (1984)

Een morele code moet vijf kenmerken hebben (Velayutham, 2003). Een eerste kenmerk is dat ze **generaliseerbaar** is, dit betekent dat de code toepasbaar is voor iedereen binnen het beroep waarvoor de code geldt. Een andere betekenis hiervoor is dat de code erop toeziet dat er geen willekeurige beslissingen genomen kunnen worden ten aanzien van bepaalde situaties. Dit is duidelijk een kenmerk dat valt onder de noemer van ethiek. Indien dit kenmerk omgezet wordt naar een kwalitatief kenmerk moet er rekening gehouden worden met een relatie. Er kan enkel veralgemeniseerd worden ten opzichte van iets, bijvoorbeeld de relatie tussen de prijs en de kwaliteit van het product of van de dienst. Het product of dienst is in dit geval de verslaggeving door de accountant.

Een volgend kenmerk stelt dat de code **normatief** moet zijn, dit houdt in dat een code voorschrijft hoe het hoort maar daarbij geen specifieke beschrijving geeft van het verloop van de te ondernemen actie. De code moet gezien worden als een leidraad die de accountants inspireert, uitgedrukt in algemene termen. Het is immers niet mogelijk om ethiek uit te drukken in meetbare termen, men doet eerder een beroep op karakteristieken van een persoon. Kwalitatieve kenmerken daarentegen kunnen heel gemakkelijk uitgedrukt worden in specifieke normen. Het opstellen van de financiële staten van een onderneming volgens de huidige standaarden en wetten is dus duidelijk een kwalitatief kenmerk waaraan weinig ethiek aan toe te kennen valt.

Als derde en vierde kenmerk dient de code **definitief** en **uiterst gezaghebbend** te zijn. Iedere accountant moet deze code zien als een ultieme maatstaf voor professionaliteit en bekwaamheid. Een kenmerk dat hierop volgt stelt dat de regels en beginselen uit de code zicht uitspreken over acties die juist of fout, goed of slecht zijn. Dit simpelweg omdat ze een effect hebben op de gevoelens, belangen en idealen hebben van andere personen. Een voorbeeld hiervan uit de Belgische deontologische code is bijvoorbeeld artikel 4 waarin de kenmerken bekwaamheid, eerlijkheid, waardigheid en onafhankelijkheid worden besproken.

Het hebben van deze kenmerken is "juist", maar indien we deze niet terugvinden in de persoonlijkheid van de accountant, zal hij volgens de ethische normen gefaald hebben. Dit is een relatief kenmerk, wat inhoudt dat een beslissing al dan niet juist of fout is afhankelijk van de situatie, cultuur, tijd of plaats waarin dit zich plaats vindt. Dit verklaart ook waarom verschillende landen verschillende deontologische codes zullen gebruiken.

Een laatste kenmerk stelt dat alle beginselen uit de codes **vrijwillig** nageleefd moeten worden. Omwille van de subjectieve aard van vele van de kenmerken is het ontdekken van overtredingen en de bestraffing ervan moeilijk. Daarom is het belangrijk dat de accountant het belang van deze artikelen goed kan inschatten en overtuigd is van het belang van de naleving ervan.

2.5 Evolutie van de ethische code

Doorheen de jaren is de inhoud van de code veranderd. De nadruk van de code is veranderd van "een getrouw beeld weergeven" naar de "naleving van boekhoudkundige normen", dit zien we ook terug in de zeven meest gebruikte principes van de codes. Zo zijn de laatste twee principes namelijk professioneel gedrag en het imago van het beroep en ten laatste het handelen in overeenstemming met de standaarden en wetgeving van het beroep, twee principes die niet zozeer beschouwd kunnen worden als ethische kenmerken. Eerder zijn dit kenmerken die we kunnen kwalificeren als kenmerken van kwaliteit.

Zo maakt bijvoorbeeld het zorgen voor conformiteit een essentieel deel uit van het werk van een accountant en wordt dit ook vermeld in de deontologische code. Dit is echter duidelijk geen ethisch kenmerk maar wel een kenmerk van kwalitatieve aard. Ook in de Belgische deontologische code komen er kwalitatieve kenmerken voor. Zo is het naleven van standaarden en wetten en het professioneel handelen door de accountant iets wat an sich weinig met ethiek te maken heeft. Dit vinden we onder meer terug in artikel 15.

Art. 15. De boekhouder BIB zal de nodige zorg besteden aan zijn beroepsvervolmaking. De Raad bepaalt het minimum aantal uren dat jaarlijks aan de beroepsvervolmaking moet worden besteed en kan ook onderwerpen inzake beroepsvervolmaking aanduiden. Het aantal uren en de onderwerpen, voor zover ze werden bepaald, worden aan de leden van het Instituut bekend gemaakt. De boekhouder BIB zal op verzoek van de Kamer de nodige bewijzen dienen voor te leggen van de onderwerpen en de tijd, die hij aan zijn beroepsvervolmaking heeft besteed.

Deze vereiste van beroepsvervolmaking, of het verplicht volgen van de noodzakelijke jaarlijkse bijscholingen, wijst erop dat het belangrijk is dat de accountant voldoet aan een

mate van professionaliteit. De financiële informatie die wordt vrijgegeven door de onderneming moet betrouwbaar en relevant zijn. Ook dit zijn veeleer kenmerken die we kunnen toeschrijven aan kwaliteit en niet aan ethiek. De huidige boekhoudstandaarden zijn gebaseerd op de veronderstelling dat financiële informatie een goed of dienst is. Dit zorgt ervoor dat het accountingberoep de kwaliteitsmaatstaven van de financiële rapportering moet identificeren en daarnaast er ook voor moet zorgen dat de financiële rapportering aan deze kwaliteitsmaatstaven voldoet (Velayutham, 2003).

In de Belgische wetgeving vinden we nog een extra principe terug, namelijk de onverenigbaarheden met het beroep van boekhouder. Dit wordt als volgt verwoord in de artikels 21 en 22.

Art. 21. Het beroep van boekhouder BIB is onverenigbaar met elke ambachtelijke of handelsactiviteit welke rechtstreeks of onrechtstreeks, individueel of in verenigings- of vennootschapsverband als zelfstandige wordt uitgeoefend. De Kamers kunnen evenwel, op verzoek van een boekhouder BIB, van deze bepaling afwijken voor zover de Raad zich in een algemene richtlijn over de opheffing van de onverenigbaarheid van een bepaalde ambachtelijke of handelsactiviteit met het beroep van boekhouder BIB heeft uitgesproken. De Raad kan tevens algemene richtlijnen bepalen waarbij de onverenigbaarheden tijdelijk niet van toepassing zijn bij opvolging. Hij kan eveneens de termijnen vastleggen, waarbinnen een reeds bestaande ambachtelijke of handelsactiviteit na de datum van de inwerkingtreding van de voorschriften van plichtenleer, toegelaten blijft met het beroep van boekhouder BIB. Deze laatste periode dient minstens vijf jaar te bedragen. De boekhouder BIB, die onder de door de Raad vastgestelde algemene uitzonderingsbepalingen valt, dient de Kamer hiervan schriftelijk op de hoogte te brengen.

Art. 22. Personen, die tewerkgesteld zijn in de openbare sector, kunnen het beroep van boekhouder BIB slechts uitoefenen, mits schriftelijke toestemming van de bevoegde overheid.

Dankzij de toevoeging van deze kwalitatieve kenmerken wordt geconcludeerd dat "ethische code" een misleidende term is en een betere naamgeving zou zijn "code van kwaliteitszorg" (Velayutham, 2003).

Hoofdstuk 3: Ethiek bij accountants

Dit hoofdstuk behandelt het ethisch bewustzijn van individuen in het accountingberoep. In sectie één van dit hoofdstuk wordt een uiteenzetting gegeven over hoe de persoonlijke waarden en normen van accountants een rol hebben in hun genomen ethische beslissingen. Sectie twee handelt over het ethische besluitvormingsproces en mogelijke manieren die het nemen van ethische beslissingen kunnen stimuleren. In de derde sectie wordt dieper ingegaan op het PIE-concept, of het belang dat accountants toewijzen aan bepaalde ethische vraagstukken.

3.1 Persoonlijke waarden in het ethische besluitvormingsproces

De taak van de accountant is, zoals al vermeld, het balanceren van de verschillende belangen van de stakeholders. Om dit op een zo ethisch mogelijke manier te doen is het belangrijk dat ethiek diep in de waarden en normen van een accountant verankerd zit. Om bestand te zijn tegen druk die een cliënt oplegt aan de accountant is het belangrijk dat deze sterke persoonlijke waarden heeft alsook dat de accountant op een hoog niveau van moreel redeneren zit (Abdolmohammadi en Baker, 2006). Met andere woorden betekent dit dat de accountant een sterk ethisch bewustzijn moet hebben. De maatschappij is deze voorwaarden beginnen op te leggen aan accountants sinds het uitkomen van grote bedrijfsschandalen (vb. Enron, WorldCom) en accounting schandalen (Lernout en Hauspie). The Treadway Commissie (1987) heeft gesteld dat persoonlijke waarden en gedragscodes kunnen dienen als belangrijke afschrikmiddelen van onethische handelingen.

Een belangrijk model dat hierrond werd opgesteld is dat van Rokeach (1973). De hypothese die hierin bevestigd werd is namelijk dat persoonlijk waarde een centrale rol speelt in de cognitieve samenstelling van een individu en beïnvloedt zo ook het gedrag en de instelling van het individu. Anders gesteld betekent dit dat het hebben van een aantal persoonskenmerken, of de waarden en normen die een individu hoog in het vaandel draagt, het verschil maken in de beslissing die een persoon zal nemen. Hierbij gaat het niet enkel om beslissingen die een individu moet maken in zijn persoonlijke leven, maar ook om de beslissingen die hij/zij neemt in zijn professionele carrière, bijvoorbeeld de keuze tussen verschillende boekhoudprincipes. De waarden die hierin besproken worden zijn blijvende overtuigingen die specifieke situaties overstijgen.

Zo zegt Rokeach (1973) ook dat elk individu slechts een beperkt aantal waarden heeft en dat de meeste onder ons dezelfde waarden bezitten weliswaar met een andere nadruk op de verschillende waarden. Dit is de basis van het model dat Rokeach heeft opgesteld ook wel het Rokeach Values Survey (RVS). Dit model bestaat uit twee lijsten van achttien *terminal values* en achttien *instrumental values*. *Terminal values* worden gedefinieerd als overtuigingen over de staat van het bestaan. *Instrumental values* zijn eerder de overtuigingen over wenselijke vormen van gedrag (Rokeach, 1973). *Terminal values* kunnen verder onderverdeeld worden in persoonlijke waarden, bijvoorbeeld "een comfortabel leven", en sociale waarden, zoals "gelijkheid". Aan de basis van dit onderscheid ligt de vraag of de waarde gebaseerd is op de maatschappij of op het individu zelf. Ook *instrumental values* worden verder onderverdeeld in twee categorieën: bekwaamheidswaarden, bijvoorbeeld ambitie, en morele waarden, bijvoorbeeld eerlijkheid. Morele waarden zijn interpersoonlijk, wat betekent dat een overtreding van deze waarden schuldgevoelens naar boven zal brengen. Indien een individu zijn bekwaamheidswaarden overtreedt zal hij gevoelens van schaamte of ontoereikendheid ervaren. Rokeach slaagde er echter nooit in om deze classificatie empirisch te bewijzen, iets waar latere studies mits het toevoegen van elementen wel in slaagden. Een voorbeeld hiervan is de studie door Crosby et al. (1990) waarin de *instrumental values* verder in drie elementen werden geclassificeerd, namelijk conformiteit, deugdzaamheid en zelfsturing, de *terminal values* werden door deze studie geclassificeerd in idealisme, veiligheid, zelfactualisatie en genot. Deze onderverdeling is terug te vinden in tabel 2 en tabel 3.

Tabel 2: structuur van de terminal waarden.

	Rokeach (1973) Vier factor classificatie	Crosby et al. (1990) Zeven factor classificatie
TERMINAL VALUES		
1. Een comfortabel leven	Persoonlijk	Genot
2. Een gevoel van verwezenlijking	Persoonlijk	Zelfactualisatie
3. Een wereld in vrede	Sociaal	Veiligheid
4. Een wereld van schoonheid	Sociaal	Idealisme
5. Een opwindend leven	Persoonlijk	Genot
6. Gelijkheid	Sociaal	Idealisme
7. Familiale zekerheid	Persoonlijk	Veiligheid
8. Vrijheid	Persoonlijk	Idealisme
9. Geluk	Persoonlijk	Genot
10. Innerlijke harmonie	Persoonlijk	Zelfactualisatie
11. Volwassen liefde	Persoonlijk	Zelfactualisatie
12. Nationale veiligheid	Sociaal	Veiligheid
13. Plezier	Persoonlijk	Genot
14. Verlossing	Persoonlijk	Zelfactualisatie
15. Zelfrespect	Persoonlijk	Zelfactualisatie
16. Sociale erkenning	Persoonlijk	Genot
17. Echte vriendschap	Persoonlijk	Zelfactualisatie
18. Wijsheid	Persoonlijk	Zelfactualisatie

Bron: Vertaald uit Rokeach (1973) en Crosby et al. (1990)

Tabel 3: structuur van de instrumentale waarden.

	Rokeach (1973) Vier factor classificatie	Crosby et al. (1990) Zeven factor classificatie
INSTRUMENTAL VALUES		
1. Ambitie	Bekwaamheid	Zelfsturing
2. Ruimdenkend	Bekwaamheid	Zelfsturing
3. Capabel	Bekwaamheid	Zelfsturing
4. Vrolijk	Moreel	Conformiteit
5. Zuiver	Moreel	Conformiteit
6. Moedig	Moreel	Zelfsturing
7. Vergevingsgezind	Moreel	Deugdzaam
8. Behulpzaam	Moreel	Deugdzaam
9. Eerlijk	Moreel	Deugdzaam
10. Fantasierijk	Moreel	Zelfsturing
11. Onafhankelijk	Bekwaamheid	Zelfsturing
12. Intelligent	Bekwaamheid	Zelfsturing
13. Logisch	Bekwaamheid	Zelfsturing
14. Liefhebbend	Bekwaamheid	Deugdzaam
15. Gehoorzaam	Moreel	Conformiteit
16. Beleefd	Moreel	Conformiteit
17. Verantwoordelijk	Bekwaamheid	Conformiteit
18. Zelfsturend	-	Zelfsturing

Bron: Vertaald uit Rokeach (1973) en Crosby et al. (1990)

Uit onderzoek van Abdolmohammadi en Baker (2006) blijkt dat individuen die voorkeur geven aan persoonlijke waarden (zelfactualisatie) of bekwaamheidswaarden (zelfsturing) een grotere neiging vertonen tot het onethisch handelen in het bedrijfsleven. Dit in tegenstelling tot individuen die de voorkeur geven aan sociale waarden (idealisme), zij zullen eerder een politiek liberale oriëntatie vertonen.

Ponemon (1993) onderzocht dit fenomeen bij accountants en accountingstudenten. Hieruit blijkt dat accountants en eveneens accounting studenten relatief lager scoren in vergelijking met andere beroepen en studies op testen die het moreel redeneren beoordelen. Een mogelijke verklaring die hiervoor gegeven wordt is dat accountants het liefst werken met mensen die op hetzelfde niveau zitten wat betreft ethiek, dit wordt het selectie-socialisatie effect genoemd (Abdolmohammadi en Baker, 2006).

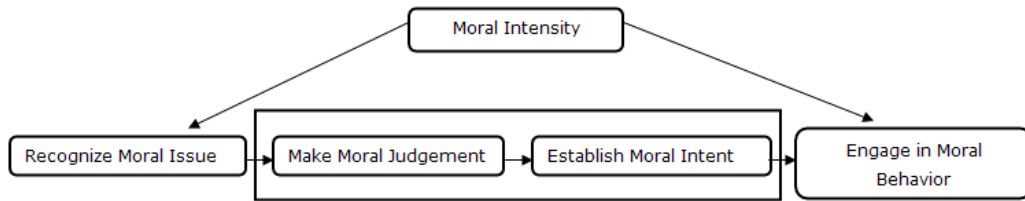
Ook blijkt uit hetzelfde onderzoek dat accountants veel belang hechten aan conformiteit. Dit is een tweede reden voor de relatief lage score van accountants. Het volgen van voorgeschreven regels en standaarden is iets zeer objectief en is negatief gecorreleerd aan moreel redeneren, iets waar men beroep moet doen op persoonlijke kenmerken. De waarde conformiteit kan dus het vermogen om verder te redeneren dan de accounting standaarden en wetten beperken. Studenten die een veel belang hechten aan conformiteit kunnen dus gezien worden als ongeschikte kandidaten voor het accounting beroep volgens deze studie. Toch moet elke accountant een bepaalde waarde geven aan conformiteit, aangezien dit toch een sleutelbegrip is in het beroep. Er moet dus een afweging gemaakt worden.

Rest (1994) maakt ook duidelijk dat het ontbreken van bepaalde essentiële persoonlijke waarden en normen nooit definitief is. Persoonlijke waarden en normen kunnen immers veranderen naarmate een persoon ouder wordt of hierover onderwezen wordt.

3.2 Ethische beslissingen stimuleren

Callahan (1988) zegt dat ethiek nooit een complete wet kan zijn. Het volgen van wetten kan leiden tot onethische situaties waarin het algemeen belang niet gediend wordt. Daarom kan gesteld worden dat ethisch handelen kan betekenen dat er al eens een wet overtreden moet worden. Hieruit volgt dat een ethische code vooral gebruik maakt van waarden en normen alsook van het ethisch bewustzijn van het individu. Accountants moeten gevormd worden om dit bewustzijn te verkrijgen, zodat zij makkelijker kunnen omgaan met ethische conflicten waarmee zij allicht geconfronteerd zullen worden. Naast een ethisch bewustzijn is het ook belangrijk dat de accountant dit autonoom kan doen, dit om het eerder aangehaalde agency probleem te verkleinen. De uitdaging bij het vormen van ethische gewoonten is niet het erkennen dat er een morele kwestie bestaat, de uitdaging is echter om ethisch te handelen zodra een ethische kwestie wordt erkend. Rest (1979) beschreef het proces dat een individu doorloopt bij het nemen van een ethische beslissing. Dit model bestaat uit vier stappen. In de eerste stap moet het individu het morele dilemma herkennen. Daarna moet het individu een oordeel vellen over dit dilemma. De derde stap bestaat uit het vaststellen van het morele voornemen dat het individu zich maakt. En als laatste stap moet het individu zich bezighouden met het moreel gedrag. Dit proces wordt voornamelijk gestuurd door persoonskenmerken. Dit proces wordt omschreven in figuur 1.

Figuur 1: Proces tot ethisch gedrag



Bron: Rest, 1979

In het ethisch besluitvormingsproces moet elke stap achtereenvolgens doorlopen worden. Zo zorgt de herkenning van een morele kwestie ervoor dat de beslissingsnemer een oordeel velt over wat goed of fout gedrag is in de gegeven situatie. Dit op zijn beurt, dwingt het individu om al dan niet deel te nemen aan moreel gedrag. De opeenvolgende aard van dit proces betekent dat een persoon die er niet in slaagt om een ethische kwestie te herkennen – eerste stap van het proces – het ethische besluitvormingsproces niet zal activeren en zo geen besluit kan nemen op basis van morele overwegingen (Street et al., 2001). In zulke situaties zal de oplossing van het ethische vraagstuk gemaakt worden op basis van niet-ethische factoren, zoals economische aspecten of persoonlijke bedenkingen (Jones, 1991).

Maar niet enkel persoonskenmerken hebben een invloed op het al dan niet ethische gedrag van een accountant, ook de mogelijke verplichting om de financiële staten van een onderneming openbaar te maken heeft een grote impact. Uit een studie van Mayhew en Murphy (2009) blijkt dat er weinig tot geen verschil was in de rapportering van accountants die wel een cursus ethiek gekregen hadden als accountants zonder deze studie, tenminste wanneer zij wisten dat de rapportering enkel bekend werd gemaakt aan het bedrijf zelf. Wanneer deze accountants echter de financiële staten van een onderneming moesten opstellen die wel gepubliceerd werden werd duidelijk dat de onjuiste beslissingen van accountants die een ethische cursus genoten hadden daalden. Bij de accountants zonder deze cursus wordt een stijging van de onethische beslissingen waargenomen. Dit leidt tot de conclusie dat een cursus ethiek wel leidt tot een ethisch bewustzijn, maar niet noodzakelijk tot het altijd juist handelen. Met andere woorden, een accountant met ethische vorming weet beter wat de juiste beslissing is, maar zal dit nog niet altijd toepassen. Ethisch onderwijs kan dus ethisch gedrag stimuleren, maar dit zal geen garantie geven voor het vertonen van ethisch gedrag. Ethisch onderwijs gecombineerd met een vorm van sociale druk, in dit geval de publicatie van het werk van de accountant, leidt tot een verhoging van het ethische gedrag.

Uit deze studie van Murphy (2009) kunnen nuttige besluiten getrokken worden voor bedrijven. Een belangrijke factor uit deze studie is de sociale druk die leidt tot betere of anders gezegd meer ethische prestaties van accountants. In dit geval bestond die sociale druk uit de publicatie van financiële gegevens. Maar sociale druk kan ook voortkomen uit een verhoogde sociale druk uit het bedrijf zelf, bv. *set the tone at the top*. Een andere vorm van sociale druk wordt verkregen door het gedrag van accountants transparant te maken naar hun *peers*. Bij het ontstaan van deze sociale druk zal een accountant meer inspanning doen om te handelen vanuit een ethisch perspectief. Deze factor zal meer invloed hebben op collectivistische culturen in vergelijking met individualistische culturen. Maar zelfs in individualistische culturen mag deze factor niet genegeerd worden.

Een andere factor die accountants aanzet tot het nemen van betere beslissingen is de omvang van het probleem waar hij/zij mee in aanraking komt (Abdolmohammadi en Baker, 2006). Hoe groter de intensiteit van het morele dilemma, hoe groter de kans dat de ethische component herkend wordt door de accountants. De herkenning zorgt ervoor dat de accountant het ethische besluitvormingsproces gaat activeren om tot een beslissing te komen en deze beslissing zal niet meer in strijd zijn met de ethische waarden en normen van de accountant. Al blijkt uit hetzelfde onderzoek dat deze factor ongedaan gemaakt kan worden door het verhogen van het loon van de accountant. Dit betekent dat het bedrijf een accountant kan overhalen om beslissingen te nemen die in lijn liggen met de belangen van de onderneming en minder met de waarden en normen van de accountant, indien er een voldoende grote monetaire beloning tegenover staat.

Een volgende factor die het al dan niet ethisch handelen kan stimuleren is besluitvorming in groep. Uit de wetenschappelijke literatuur leiden we af dat groepsbesluitvorming vaak accurater is en meer vertrouwen geeft dan individuele besluitvorming (Holloman en Hendrick, 1971). Dit is te danken aan het factoren als: de mogelijkheid tot interactie tussen de groepsleden, die zo kunnen beschikken over een grotere pool van vaardigheden en inzichten; toegenomen fout- en kwaliteitscontrole; en tenslotte het uitlokken en provoceren van nieuwe gedachten (Steiner, 1972). Dit ligt in lijn met de 'information load theory'. In deze theorie wordt gezegd dat groepen individuen zullen overtreffen omwille van een verbeterde consistentie in de genomen beslissingen en het vermogen van groepen om een grotere informatiestroom te verwerken in vergelijking met individuen. Niettemin moet er ook melding gemaakt worden van het feit dat groepen bij het nemen van besluiten steeds tot een compromis moeten komen. Hierdoor zullen de meest bekwame leden van de groep toegevingen moeten doen ten opzichte van de minder bekwame leden. Dit suggereert het onvermogen van interacterende groepen om het volledige potentieel van hun leden te gebruiken. Groepsbesluitvorming leidt dus tot beslissingen die moeten inboeten aan de inbreng van de beste leden, maar de uiteindelijke beslissing zal toch steeds beter zijn dan

het gemiddelde van de leden van de groep (Holloman en Hendrick, 1971). Dit fenomeen wordt omschreven als 'groupthink'. Uit onderzoek van O'Leary en Pangemanan (2007) blijkt dat individuen sneller bereid zijn om een extreme (on)ethische beslissing te nemen, terwijl groepen steeds voor de meest neutrale beslissing kozen. Hierin zien we opnieuw het fenomeen van groupthink terugkomen, waaruit blijkt dat groepen zullen kiezen voor een consensus.

De beste beslissingen met betrekking tot ethiek zullen dus niet in groep genomen worden. Individuen bevrijd van groepsbeperkingen en groepsdruk zijn eerder geneigd om een ethisch standpunt in te nemen, bijvoorbeeld het opnemen van een klokkenluider positie, wanneer ze geconfronteerd worden met een ethisch dilemma. Groupthink leidt dus tot een neutrale beslissing en niet tot de gewenste, beste beslissing (O'Leary en Pangemanan).

Voor het merendeel van de gevallen kan gesteld worden dat voornemens in het algemeen leiden tot gedrag (Haines et al.,2008). Op de werkvloer zullen bedrijfsinitiatieven, die de voornemens van werknemers om moreel te handelen stimuleren, wenselijk zijn. Dit omdat dergelijke initiatieven de neiging hebben om ook het effectieve morele gedrag te verhogen. Als uitbreiding hierop kan gesteld worden dat acties vanuit het management, gericht op het verhogen van het belang dat werknemers hechten aan bepaalde ethische kwesties, zeer waarschijnlijk zullen leiden tot een stijging van het ethisch handelen van deze werknemers.

In het algemeen zullen de acties van het management die a) de ethische kant van een vraagstuk benadrukken en/of b) het belang van het ethisch vraagstuk benadrukken, zowel voor de werknemer als voor het bedrijf zelf, succesvol zijn (Haines et al.,2008). In het eerste geval zullen initiatieven zoals ethische training voor werknemers waarin wordt aangeleerd hoe men de ethische aspecten van een vraagstuk kan identificeren die voorheen niet erkend werden succesvol zijn. Een andere manier om onethisch gedrag tot een minimum te beperken is het invullen van posities gekenmerkt door het frequent nemen van belangrijke en/of moreel geladen beslissingen door personen die reeds hoog scoren op ethische gevoeligheid en een ethisch bewustzijn. Op deze manier wordt het ethisch bewustzijn van de onderneming in zijn geheel verhoogd. In het tweede geval gaat de onderneming het bedrijfsbeleid, -procedures en de gedragscodes verklaren en formeel verspreiden. Dit is een bewezen methode om het belang van ethische kwesties voor het bedrijf te benadrukken (Street et al., 2001).

Ook beloning- en strafstructuren hebben belangrijke invloeden op ethische besluitvorming. Vitell en Hunt (1990) omschrijven dit als: 'If one wants to foster more ethical behavior on the part of one's subordinates, the results of this study indicate that it would be better to reward ethical behavior than to punish unethical behavior' (p. 262). Het ontwikkelen en

implementeren van een beloningsstructuur op individueel niveau, kan een bijzonder effectief middel zijn om medewerkers bewust te maken van wat het management als acceptabel en onacceptabel gedrag ziet (Haines et al., 2008).

3.3 Gepercipieerde belang van ethische vraagstukken

Eén van de doelstellingen van het accountingberoep is het voortbrengen van ethische beroepsbeoefenaars die handelen in het belang van de maatschappij. Accounting onderwijzers kunnen hierin bijdragen door het systeem van waarden en normen van hun accounting studenten te doen groeien. Om effectieve onderwijsmethodes te ontwikkelen met betrekking tot ethiek is het belangrijk om een inzicht te krijgen over hoe het morele gedachte proces zich ontwikkelt en op welke manier men dit kan voeden (Guffey en McCartney, 2008). Marino (2004) verwoordt dit als volgt:

The fantasy seems to be that if up-and-coming accountants just knew a little more about ethics, then they would know better than to falsify their reports so as to drive up the value of company stock. But sheer ignorance is seldom the moral problem. More knowledge is not what is needed. Take it from Kierkegaard: 'The moral challenge is simply to abide by the knowledge that we already have' (Marino, 2004, p. B5)

Het is echter twijfelachtig dat men systematische en effectieve strategieën kan ontwikkelen nog voor men het morele beslissingsproces volledig begrijpt (Guffey en McCartney, 2008). In dit onderzoek wordt gefocust op één mogelijke grote factor in het morele gedachte proces, namelijk de persoonlijke waarneming van de relevantie of de belangrijkheid van een ethisch dilemma. Dit wordt verder afgekort als PIE (Perceived Importance of an Ethical issue). De centrale gedachtegang achter de PIE-factor is dat hoe belangrijker het ethische dilemma is voor een individu, hoe kritischer dit individu gaat zijn bij het evalueren van dit dilemma. Een gelijkaardig principe vinden we ook terug in de betrokkenheidsfactor in het aankoopproces van een individu alsook in het stemmingsproces van verkiezingen (Robin et al., 1996). Zo zal een consument andere stappen doorlopen wanneer hij overgaat tot het aanschaffen van een auto in vergelijking met dezelfde consument die een beslissing neemt over welk merk van sokken hij uiteindelijk zal aankopen. Algemeen gesteld zullen individuen met een grotere betrokkenheid op een andere manier beslissingen nemen dan individuen met een lage betrokkenheid (Guffey en McCartney, 2008). Marketeers gebruiken deze verschillen in betrokkenheid bij het ontwikkelen van een geschikte marketing strategie. En zo ook kunnen accountingprofessoren de PIE-factor gebruiken bij het opzetten van effectieve onderwijsmethodes. De PIE-factor stelt immers dat de waargenomen belangrijkheid van een individu over een ethisch dilemma kan zijn/haar opvattingen hierover zal beïnvloeden.

Anders gesteld, PIE is afhankelijk van de waarden en normen systemen van een individu. Zo kunnen verschillende individuen een andere mening vormen over eenzelfde ethisch dilemma, dit omdat gepercipieerde belangrijkheid afhangt van de persoonlijke waarden en normen systemen van een individu. Een ander gevolg is dat één individu doorheen de tijd een andere positie kan innemen in het morele gedachte proces, dit omdat de gepercipieerde belangrijkheid kan veranderen doorheen de tijd omwille van een verandering in het morele normen en waarde systeem van het individu.

Een aantal redenen hiervoor zijn de gevoeligheid van een individu ten opzichte van ethiek, de nabijheid van het individu ten opzichte van diegene die beïnvloed worden door het dilemma, de invloed die organisatorische factoren hebben op het individu, recente ervaringen met de gevolgen van gelijkaardige dilemma's, enzovoort.

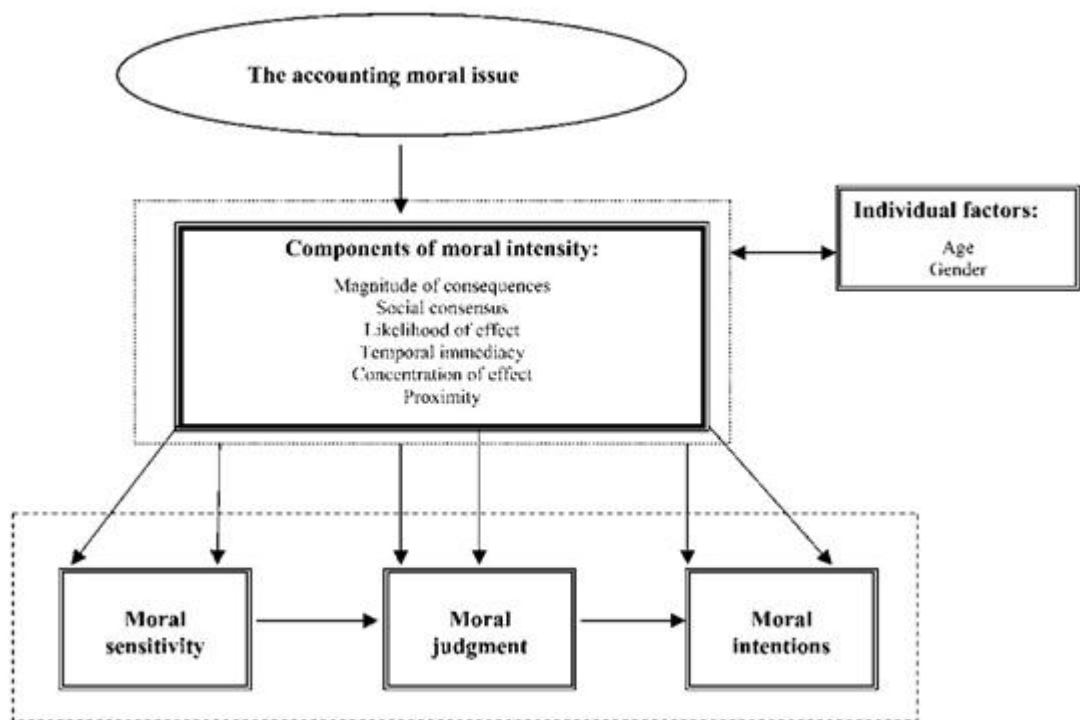
De persoonlijke waarneming van de relevantie of de belangrijkheid van een ethisch dilemma is een concept afgeleid door Robin et al. (1996), dit is al een uitbreiding van het werk verricht door Jones (1991). Jones (1991) is de eerste die een uitleg gaf over hoe en waarom de belangrijkheid van een ethisch probleem, of 'moral intensity', de ethische besluitvorming kan beïnvloeden. Deze variabele beschrijft de intensiteit van het morele dilemma en zal dus een belangrijke rol hebben in het besluitvormingsproces van een individu (Haines et al., 2008). Volgens Jones (1991) zullen vraagstukken met een hoge morele intensiteit een grotere impact hebben op het ethische besluitvormingsproces dan vraagstukken met een lage morele intensiteit. Morele intensiteit omvat de zes volgende componenten: Grootte van de gevolgen, sociale consensus, de waarschijnlijkheid van het effect, de tijdsperiode tot de gevolgen, de concentratie van het effect en de nabijheid. De grootte van de gevolgen kan gedefinieerd worden als de opstelsom van de schade (of de voordelen) die werd berokkend aan de slachtoffers (of de begunstigden) door de genomen (al dan niet ethische) beslissing. Sociale consensus is de graad waarin de maatschappij een ondernomen actie als goed of slecht beoordeelt. De waarschijnlijkheid van het effect bestaat uit twee delen. Het gaat om de waarschijnlijkheid dat de genomen beslissing zal plaatsvinden alsook om de waarschijnlijkheid dat de genomen beslissing ook effectief de verwachte schade of voordelen zullen veroorzaken. De nabijheid van de gevolgen is de tijdsperiode tussen het nemen van de beslissing en het plaatsvinden van de gevolgen hiervan. De vijfde component is de concentratie van het effect en verwijst naar het aantal mensen die getroffen worden door de genomen beslissing met een vaste grootte van impact. En als laatste component definiëren we nabijheid als het gevoel van nabijheid, zowel cultureel, psychologisch, fysiek als sociaal, dat de persoon die de beslissing neemt heeft ten opzichte van de slachtoffers of begunstigden van de ondernomen actie.

Een stijging in één van deze zes componenten betekent een stijging in morele intensiteit. Volgens Jones (1991) zullen individuen die geconfronteerd worden met vraagstukken met

een hoge morele intensiteit meer ethisch gedrag vertonen dan individuen die geconfronteerd worden met vraagstukken met een lage morele intensiteit. Daarenboven wisselt de morele intensiteit van vraagstuk tot vraagstuk, waarbij men veel vraagstukken kan classificeren als 'lage morele intensiteit' en slechts weinig vraagstukken als 'hoge morele intensiteit'.

Het model van 'moral intensity' van Jones (1991) focust zich op het probleem zelf, en dus niet op de persoon die het probleem dient op te lossen. Dit model licht dus enkel de karakteristieken toe van ethische problemen die een invloed hebben op het besluitvormingsproces. Dit model wordt samengevat in figuur 2.

Figuur 2: Proces van moreel redeneren



Adapted from Jones (1991) and Frey (2000a).

Bron: Jones (1991)

Robin et al. (1996) introduceerden en bewezen een gelijkaardige constructie als Jones's morele intensiteit, namelijk het PIE-concept. De auteurs erkenden dat veel van de gebruikte punten van Jones's model ook toepasbaar zijn op PIE. Gelijklopend met de beweringen van Jones (1991) bewezen Robin et al (1996) dat individuen die een hoge PIE score gaven aan een ethisch vraagstuk, dit vraagstuk ook zagen als onethisch en daarom minder geneigd waren om deel te nemen aan immoreel gedrag.

Ondanks de grote overlap tussen de twee modellen, verschillen ze van elkaar doordat PIE zich focust op het individu, waar 'moral intensity' de nadruk legt op het ethische dilemma zelf. PIE stelt dat individuen, omwille van de verschillende systemen van waarden en normen van deze individuen, eenzelfde ethisch dilemma anders zullen inschatten qua intensiteit of belangrijkheid. Dit resulteert in verschillende niveaus van ethisch denken en handelen. Het voordeel van te focussen op het individu in plaats van op het morele dilemma op zichzelf is dat men het morele dilemma constant kan houden terwijl men de percepties van het individu kan beïnvloeden en meten. Dit vinden we ook terug in de studie door Robin et al. (1996), waarin wordt gezegd dat een de percepties van een individu over ethische kwesties beïnvloed worden door beloningen en straffen, documenten als ethische codes en algemene waarden van de bedrijfscultuur.

Hoofdstuk 4: Ethisch onderwijs

In dit hoofdstuk worden eerst de vier voorwaarden omschreven waaraan voldaan moet zijn om te komen tot effectief onderwijs van ethiek. In sectie vindt u een uiteenzetting van de voor- en nadelen van het onderwijzen van ethiek op de universiteit of in beroepsorganisaties.

4.1 Voorwaarden voor ethisch onderwijs

De maatschappij heeft er dus alle belang bij dat accountants op duidelijke en effectieve manier in ethische accounting worden onderwezen. Uit vorige studies (bv. Loeb, 1988; Cohen en Pant, 1989; Ponemon, 1993; Geary en Sims, 1994; Kerr en Smith, 1995) blijkt immers dat ethiek aangeleerd kan worden indien er voldaan wordt aan vier voorwaarden (Geary en Sims, 1994):

a) Er is een overeenkomst over de bredere doelen van ethiek in het vak accounting

Ethiek kan best aangeleerd worden indien dit verweven zit samen met andere aspecten van het boekhoudberoep (Blanthorne, Kovar en Fisher, 2007). De gehele accountingfaculteit moet samenwerken tot men een overeenkomst bereikt aangaande de bredere opleidingsdoelen en hoe ethiek hierop aansluit. Op deze wijze wordt ethiek namelijk niet beschouwd als een afzonderlijk onderwerp maar des te meer als een overkoepelende factor waarmee te allen tijde rekening gehouden dient te worden. Overkoepelend ethisch onderwijs krijgt ook kritiek. Volgens Everett (2007) zorgt incorporatie ervoor dat, ondanks het feit dat de faculteit ethiek als belangrijk beschouwt, slechts weinigen hieraan prioriteit geven. Gebrek aan tijd, middelen of andere stimulansen zorgen ervoor dat ethiek soms nog vergeten wordt. Een gelijklopende studie door Swanson (2005) besluit dat hoewel decanen beweren dat ethiek wordt opgenomen in het algemene curriculum, er in werkelijkheid veel van de hoogleraren het lastig vinden om goed ontwikkelde lesvarianten over ethiek te integreren in hun cursussen. Dit vooral vanwege hun begrijpelijke wens om eerst les te geven in hun vakgebied.

b) Ethische accounting wordt door de studenten relevant gevonden

Een tweede voorwaarde voor effectief onderwijs in ethische accounting bestaat erin de student duidelijk in te lichten over het belang van ethiek in het accounting beroep. Dit kan moeizaam verlopen vanwege het gebrek aan praktijkervaring van de studenten (Low, Davey en Hoper, 2008). Studenten zien ethiek vaak als een theoretisch concept dat niet in verband

staat met de uiteindelijke toepassing in een onderneming. Studenten vinden het van essentieel belang dat het onderwijs aangaande ethiek vooral steunt op "echte" problemen die ze later ook zullen tegenkomen. De studenten hebben nog geen ervaring met het toepassen van ethische codes op bedrijven en kunnen daarom het belang nog niet goed inschatten. Hierdoor wordt het moeilijk om het onderwerp voor te stellen als relevant. Toch moeten studenten reeds gevormd worden alvorens zij praktijkervaring mogen opdoen.

Low, Davey en Hoper (2008) hebben hiervoor een studieprogramma, bestaande uit meerdere, kleine minicases, ontwikkeld. Deze minicases hebben te maken met echte, ethische vraagstukken uit de praktijk, en dit zonder de student te overweldigen met kleine details. Het gebruik van kleinere scenario's vermindert de noodzaak om grote hoeveelheden tijd te spenderen aan één enkel onderwerp (Haywood en Wygal, 2009). Silva en Dunn (1997) pleiten voor het gebruik van zakelijke persartikels omdat dergelijke artikelen hedendaagse en realistische gebeurtenissen van ondernemingen vertegenwoordigen waar een student normaal niet mee geconfronteerd zou worden. Dit zal ervoor zorgen dat de houding van de student verandert. Bovendien zijn deze scenario's concreet en actueel en combineren ze zowel het zakelijke als het boekhoudkundige aspect.

Zo is het belangrijk dat de student een duidelijk verband ziet tussen zijn persoonlijke beslissingen en de daaropvolgende situaties. Door de studenten praktijkvoorbeelden voor te schotelen zullen zij leren hoe zij een situatie kunnen evalueren en hoe ze een uiteindelijke keuze kunnen maken tussen conflicterende morele eisen (Geary en Sims, 1994). Het is belangrijk ervoor te zorgen dat de besproken problemen, problemen zijn die de meerderheid van de studenten ook echt in hun carrière gaan tegenkomen. Het gaat hierbij dus zeker niet alleen over beslissingen voor topmanagers, maar ook over beslissing genomen door het middenkader van de onderneming.

c) Men laat de studenten de materie verwerken

Nadat studenten overtuigd zijn van het belang van ethiek in accounting moet er een manier gezocht worden waarop deze materie op een effectieve manier verwerkt kan worden. Hierbij maakt men best gebruik van open communicatie, waarin vragen kunnen worden gesteld. Studenten moeten actief deelnemen in dit soort van onderwijs. Zo is het aangeraden dat studenten leren om situaties, waarin een accountant geconfronteerd wordt met een moeilijke situatie, te evalueren en te bespreken. De besproken situaties moeten de studenten uitdagen en mogen nooit zwart-wit zijn.

Het aanleren van ethiek moet verder gaan dan het doorgeven van ethische codes en richtlijnen. Universiteiten moeten streven naar het punt waar een mentale verandering

plaatsvindt (Loeb, 1988). Dit betekent niet dat de studenten "goed" en "fout" wordt aangeleerd, maar dat ze in een situatie worden geplaatst waarin ze bepaalde karakteristieken aangeleerd krijgen die ze kunnen gebruiken bij het identificeren en analyseren van ethische dilemma's (Fleming, 1996). Op deze wijze ontwikkelt men ethische volwassenheid (Trevino, 1992). Deze ethische volwassenheid, ook wel ethisch bewustzijn genoemd, heeft als gevolg dat studenten ethiek in beschouwing zullen nemen in hun beslissingen.

Het is echter niet enkel belangrijk om een student de materie te laten verwerken evenwel moet de student de materie zo lang mogelijk blijven onthouden. Studies wijzen uit dat studenten meer zaken leren en blijven onthouden indien ze actief participeren in het oplossen van problemen dan wanneer ze informatie passief absorberen door middel van lezingen (Hermanson, 1994; Pascallera en Terenzini, 1991). Passieve lezingen kunnen echter wel bijdragen om studenten te informeren over het belang van ethiek in de bedrijfswereld en in het vakgebied van accounting. Accounting docenten hebben meerdere manieren bedacht om boekhoudkundig lesmateriaal te doceren en om de betrokkenheid van de studenten te verbeteren, deze methoden lijken vaak op populaire spelletjes zoals "Monopolie", "Bingo" en "Wie wordt miljonair?" (Haywood en Wygal, 2009). Deze methodes bevorderen de interactiviteit en worden door studenten vaak ook als leerrijk gezien.

d) Het opzetten en implementeren van ethisch onderwijs wordt bijgestaan door een goed ontwikkeld beoordelingsproces

Deze fase dient vooral ter reflectie en introspectie. Het beoordelen van studenten is echter geen sinecure. Ethische beoordelingen van situaties zijn immers nooit zwart-wit, wat de beoordeling ervan bemoeilijkt.

4.2 De omgeving voor ethisch onderwijs

In de literatuur vinden we nogal wat discussie terug over de manier waarop ethiek onderwezen dient te worden, maar ook over wie verantwoordelijk is voor dit onderwijs. Het gebrek aan werkervaring wordt vaak als een struikelblok gezien om ethiek al op universiteiten te onderwijzen omdat dit gebrek vaak zorgt voor een gebrek aan het ervaren van relevantie, waardoor er geen effectief onderwijs kan plaats vinden. Indien een accountant onderwezen wordt door de organisatie waarin hij/zij verantwoordelijk is voor de boekhouding vinden we een sterk belangenconflict terug. Dit probleem wordt verder uitgediept in volgende alinea's.

4.2.1 Universiteit

Of het aanleren van ethiek in een universiteit omgeving mogelijk is hangt af van zowel de accounting professoren als van de accounting studenten. De percepties die professoren hebben over het belang van ethiek in accounting zullen zonder twijfel invloed hebben op het feit of ethische accounting al dan niet onderwezen wordt (Gunz en McCutcheon, 1989). Een belangrijk voordeel om ethiek te onderwijzen op universiteiten is dat studenten zich al in een leergierige gemoedstoestand bevinden, waarin ze met medestudenten kunnen communiceren om zo hun persoonlijke ethische waarden te vormen over verschillende zaken (Misiewicz, 2007). Eveneens zorgt de faculteit er dan voor dat studenten ethische vraagstukken in hun professionele loopbaan sneller zullen herkennen en zo zullen zij in staat zijn om gemakkelijker integere besluiten te kunnen nemen aan de hand van het raamwerk dat zij in hun studies al onderwezen kregen. Volgens Welton et al. (1994) is er een groot verschil tussen studenten die onderwezen werden in ethische accounting ten opzichte van studenten die dit onderwijs niet kregen. In deze studie werden studenten geconfronteerd met ethiek door middel van verschillende seminarie technieken. Studenten moesten in case studies ethische beslissingen vergelijken en zelf toepassen. Dit had tot gevolg een verbetering in hun ethisch redeneren.

Al zijn er ook nadelen aan het onderwijs van ethische accounting op universiteiten. Zo is er in vorige studies gevonden dat als universiteiten ethiek onderwijzen dat dit dan vaak op een gebiedende wijze gebeurt (Hiltebeitel en Jones, 1992). Lehman (1988) beweert echter dat deze methode van onderwijzen geen langdurig, voordelig effect kan hebben op studenten. Hierdoor kunnen we dus de vraag stellen of universiteiten wel de juiste plaats zijn om toekomstige accountants te informeren over de gevolgen van al dan niet ethisch handelen (Fleming, 1996). De belangrijkste reden waarom universiteiten niet de aangewezen plek zijn om ethiek te onderwijzen is puur cijfermatig. Omdat ethiek niet op alle universiteiten voldoende effectief onderwezen wordt, betekent dit dat indien ondernemingen zelf geen extra opleidingen voorzien, niet elke accountant klaar is om zelf om te gaan met ethische accountingvraagstukken. Een tweede reden is omdat studenten nog nooit echt in contact zijn gekomen met ethische problemen in accounting. Ze zullen dit daarom zien als irrelevant en daarom zullen verdere seminars hieromtrent weinig nut hebben. Relevantie is immers één van de kenmerken waarin voldaan moet zijn om ethiek op een effectieve manier te onderwijzen, dit werd al aangehaald eerder in dit hoofdstuk.

4.2.1.1 Percepties van de faculteit over ethiek

Onerlijkheid bij studenten is een steeds terugkerend probleem in het hoger onderwijs (Beauvais et al., 2007). Velen maken zich zorgen over het feit dat indien een student zich nu schuldig maakt aan plagiaat, spieken of andere ethische misdrijven, hij dit ook zal doen in

zijn latere professionele carrière (Bernardi et al., 2004). Indien een student voelt dat hij een voordeel doet met zulk gedrag dan zal hij dit gedrag blijven vertonen. Indien hij voelt dat dit gedrag resulteert in sancties, dan zal hij dit gedrag verminderen. De kans dat studenten oneerlijk gedrag vertonen staat dus in functie van het ethische klimaat dat er heerst op de faculteit. Gebrek aan doelgerichte acties om dit gedrag te beperken kan leiden tot een versterking van het wangedrag van studenten en aanmoediging van een tolerantie voor oneerlijk gedrag. Het plegen van ethische misdrijven wordt toegewezen aan de morele ontwikkeling van een student, stress, de mogelijkheden die zich presenteren, persoonskenmerken en tenslotte lage prestaties. Melchar en Beauvais (2005) vonden een positieve relatie tussen de perceptie die studenten hadden over een sterke ethische code van hun faculteit en hun percepties over de ethische cultuur die heerste in hun faculteit. De aanwezigheid van een sterke ethische cultuur in hun faculteit leidt op zijn beurt dan weer tot een versterking in het morele redeneren van de studenten.

Dit is een typisch voorbeeld van "goed gedrag begint aan de top". Beauvais et al. (2007) concludeert dat we eerst het gedrag van de leden van de faculteit moeten analyseren, alsook de boodschap die hiermee gestuurd wordt aan de studenten alvorens we een ethisch bewustzijn kunnen creëren bij de studenten. Blootstelling aan ethiek door middel van business courses en de rolmodellen van de faculteit met betrekking tot ethisch gedrag kan een positieve invloed hebben op de houding en het gedrag van de student.

4.2.1.2 Cursussen over ethiek

Naast de zorgen over de hoeveelheid academische oneerlijkheid onder studenten willen universiteiten er nu ook voor zorgen dat studenten hoge ethische normen ontwikkelen die ze nodig zullen hebben in hun professionele loopbaan na hun afstuderen (Beauvais et al., 2007). *Business* scholen hebben hierop gereageerd door bedrijfsethiek op te nemen in het curriculum. In dit hoofdstuk hebben we al besproken dat één van de voorwaarden voor effectief onderwijs in ethische accounting is dat ethiek verweven wordt in alle vakken, en dus niet onderwezen wordt als een op zich staand vak. Dit wil zeggen dat ethiek in elk vak kan terugkomen om een ethisch bewustzijn te creëren. Aan de andere kant wezen Solbeg et al. (1995) erop dat deze brede benadering van "ethiek in het curriculum" als gevolg had dat de percepties en acties van de faculteit aangaande ethisch onderwijs vaak lukraak gecoördineerd werden qua hoeveelheid en reikwijdte van dit onderwijs, een strategie die vaak leidt tot minder efficiënt onderwijs.

Bij het opzetten van een geïntegreerde aanpak van het curriculum is het belangrijk dat er een aanhoudende betrokkenheid is van alle leden van de faculteit om niet alleen het onderwerp van ethiek te integreren in hun cursus, maar ook om de eerlijkheid van studenten

proberen te versterken wanneer zij werkstukken en andere opdrachten moeten volbrengen (Beauvais et al., 2007). Indien dit niet gebeurt, zal het moeilijk zijn voor scholen om aan te tonen dat ethiek een belangrijke en missie-gedreven iets is en zal er waarschijnlijk weinig tot geen effect waar te nemen zijn van de integrale benadering van de ethische houding en het gedrag van studenten (Solbeg et al., 1995).

Naast het opzetten van effectieve methode om ethiek te onderwijzen dient de faculteit even stil te staan bij de opleiding en voorbereiding die de professoren gekregen hebben over dit onderwerp (Beauvais et al., 2007). Omdat professoren in het verleden vaak zagen dat het de studenten motivatie ontbrak om ethiek te studeren leverde dit voor veel professoren frustraties op. Door deze frustratie geven professoren dit onderwerp sneller op. Professoren plaatsen het onderwerp enkel in de syllabus en maken er af en toe een melding van in hun colleges, maar er wordt geen verdere duiding gegeven. Klein (1998) concludeerde zelfs dat professoren opgeleid voor business vakken niet gekwalificeerd zijn om ethiek te onderwijzen door hun disciplinaire opleiding en dat enkel filosofen dit op een effectieve manier konden integreren in een cursus. Het wordt aangenomen dat een business faculteit niet altijd de mogelijkheid heeft om een dergelijke filosoof aan te stellen hiervoor. Hierdoor gaan de voorbereidingen, die business faculteiten helpen om te gaan met ethische kwesties waarmee zij geconfronteerd zullen worden, onvoldoende gebeuren. Een volgend feit is dat professoren zich vaak niet voldoende voorbereid of op hun gemak voelen om dit onderwerp te onderwijzen. Dit tekort aan opleiding en/of comfort kunnen redenen zijn waarom faculteiten falen om ethiek effectief te integreren in hun curriculum. Zo kunnen professoren ervoor kiezen om enkel de onderwerpen te doceren die het gemakkelijkst in te passen zijn in hun cursus of die in hun interesseveld liggen. Indien onderwijzers hun rol zien als het onderwijzen van objectieve accounting technieken en ethiek beschouwen als een subjectief, niet empirisch deel van accounting, zullen onderwijzers meer moeilijkheden ondervinden met dit onderdeel aan te leren aan hun studenten. Deze onderwijzers vinden het ook moeilijker om andere subjectieve accountingonderwerpen aan te leren zonder hun eigen waarden door te geven. Omdat business faculteiten geen experts zijn in ethiek kunnen zij zich hierdoor ongemakkelijk voelen om dit te doceren, waardoor zij dit belangrijke thema liever overslaan. De percepties van faculteit medewerkers over het belang van ethisch onderwijs in accounting kunnen beïnvloed worden door twijfels en bezorgdheid over hun eigen (of andermans) vermogen om een effectieve cursus te ontwikkelen over ethiek in accounting (Adkins and Radtke, 2004). Ondanks deze bezwaren moeten ze toch erkennen dat ze een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen van een ethisch bewustzijn bij studenten. Andere faculteit professoren gaan iets verder in het herkennen van deze verplichting en gaan hiermee om door het creëren van creatieve en effectieve pedagogische methodes, niettegenstaande zulke bezwaren. Nog andere medewerkers zien ethiek als een zeer belangrijk onderdeel van accounting, dit te wijten aan hun kennis en inzicht van accountingstandaarden en de

ethische vraagstukken. Ze weten immers dat studenten hiermee in hun verdere carrière zullen worstelen.

Dit alles wijst op het belang van training over ethisch onderwijs aan professoren en faculteiten. Deze training zorgt ervoor dat professoren zich zekerder voelen in dit deel van hun vakgebied en zorgt ervoor dat ethiek niet langer over het hoofd wordt gezien en effectief onderwezen kan worden.

4.2.2 Beroepsorganisatie

Ook indien ethiek onderwezen wordt door beroepsorganisaties botsen we op problemen. Zelfs met het bestaan van ethische richtlijnen is er een probleem betreffende de primaire verantwoordelijkheid van accountants. Bij gegeven omstandigheden kan zijn primaire plicht veranderen. Zo heeft een accountant zijn beroepsplicht, een plicht naar het algemene belang van het grote publiek en een plicht naar zijn klant. Om deze plichten allemaal op een ethische manier te vervullen moet ethiek dus al diep gevestigd zitten in de algemene waarden van de accountant (Fleming 1996). Ook de manier waarop de beroepsorganisaties onderwijzen speelt een belangrijke rol. Ethiek kan namelijk zeer moeilijk worden aangeleerd indien dit vanop een afstand moet gebeuren. Ethiek kan enkel aangeleerd worden wanneer men samen met andere kan discussiëren over de verschillende aspecten van problemen. Hierdoor wordt men blootgesteld aan verschillende relevante meningen en standpunten waar men anders overheen zou kijken. De methode van zelfstudie die beroepsorganisaties vaak gebruiken om ethiek te onderwijzen is dus ongepast en ondoeltreffend bij het voorbereiden van accountants in het omgaan met ethische problemen.

Ondernemingen kunnen hun accountants onderwijzen in ethiek. Dit gebeurt op een effectieve manier indien de onderneming een bepaalde managementstijl heeft waarbij het bedrijf ethische discussies stimuleert en waar formele gedragscodes eerder gezien worden als richtlijnen en niet als wetmatigheden (Maclagan, 1993).

Hoofdstuk 5: Hypothesen

De eerste hypothese baseert zich op de relatie tussen het PIE concept en het vormen van een ethisch oordeel. Jones (1991) voerde aan dat moreel redeneren tijd vraagt en daarom zullen individuen bezuinigen op hun inspanningen met betrekking tot moreel redeneren wanneer het belang van de ethische kwestie laag is. In dit geval zullen individuen externe signalen, irrelevant voor de morele kwestie, meer gaan invoeren om te komen tot een bepaald gedrag of handeling, dit vergemakkelijkt het proces. Tegenovergesteld betekent dit dus ook dat wanneer de ethische kwestie dermate belangrijk is voor het individu, hij/zij zich zal baseren op een redenering waarin de ethische kwestie centraal staat. Dit proces vraagt een grotere inspanning van het individu. Hoe belangrijk een ethische kwestie is voor een individu hangt voornamelijk af van de percepties van de gevolgen, zowel voor het individu op zich als voor zijn omgeving, van de ondernomen handeling.

Ook Weber (1990) toonde al een verband aan tussen morele intensiteit van de ethische kwestie en het stadium van moreel redeneren waarin het individu zich bevindt. De conclusie die Weber hieruit trok was dat de aard van de morele kwestie waarmee het individu geconfronteerd werd een invloed had op de keuze tussen conventioneel of post conventioneel gedrag van het individu. Dit wijst in de richting van het PIE concept. Onderwerpen met een grotere belangrijkheid, veroorzaakt door de grotere omvang van de gevolgen, kunnen een meer geavanceerd moreel redeneren uitlokken. Hogere niveaus van moreel redeneren zorgen ervoor dat individuen een meer negatieve houding zullen aannemen ten opzichte van immorele handelingen. Dit leidt tot onze eerste hypothese:

H1: PIE en ethisch oordelen zijn als volgt aan elkaar gelinkt: Hoge niveaus van PIE resulteren in een grotere veroordeling van onethische handelingen en lage niveaus van PIE resulteren in een mindere veroordeling van onethische handelingen.

Na het maken van een moreel oordeel over een ethische kwestie, volgt de beslissing over welke actie het individu zal gaan ondernemen. Dit is de fase van het vaststellen van de morele bedoelingen van het individu. In deze fase moet het individu morele factoren balanceren tegenover andere factoren, zoals eigen belang. Jones (1991) stelde vast dat in deze fase nabijheid en maatschappelijke consensus twee belangrijke punten zijn. Naarmate een individu zich meer betrokken voelt bij een morele kwestie des te groter zal de perceptie van controle zijn over die gebeurtenis. Naarmate een individu controle ervaart over een dilemma zal hij/zij zich meer en meer verantwoordelijk voelen over de kwestie. Het ligt in de aard van de mens om negatieve attributen die gepaard gaan met verantwoordelijkheid uit de

weg te gaan. We besluiten dus dat een grotere ervaren nabijheid tot een ethische kwestie leidt tot een grotere ervaren verantwoordelijkheid met betrekking tot de ethische kwestie en uiteindelijk zal leiden tot een grotere behoefte om ethisch gedrag te vertonen. Een gelijkaardige redenering kunnen we maken bij het tweede belangrijke punt, namelijk de maatschappelijke consensus. Hoe grotere de maatschappelijke consensus is met betrekking tot een morele gebeurtenis, des te meer een individu zal verlangen om zich op een morele wijze te gedragen, dit als gevolg van de perceptie van het individu dat zijn of haar (onethische) acties zullen opvallen tussen de (ethische) acties van anderen. Hogere niveaus van nabijheid en/of maatschappelijke consensus verhogen het gepercipieerde belang. Dit zal uiteindelijk leiden tot een verlangen om moreel te handelen. Dit is onze tweede hypothese:

H2: PIE en gedragsintentie zijn als volgt aan elkaar gelinkt: Hoge niveaus van PIE resulteren in lagere bereidheid om zich te gedragen op een onethische manier en lage niveaus van PIE resulteren in een grotere bereidheid om zich te gedragen op een onethische manier.

Voorgaande studies vonden tegenstrijdig bewijs over de vraag of mannen en vrouwen een verschil in ethische perceptie vertonen. Zo zegt de studie van Betz et al. (1989) dat mannen en vrouwen beiden andere waarden en normen toevoegen aan een beroep, hierdoor zullen ze onderworpen worden aan een verschillende morele ontwikkeling. Dit concept wordt in de literatuur omschreven als "gender socialization" en zorgt ervoor dat mannen en vrouwen een verschillend ethisch gedrag zullen vertonen alsook dat ze andere werk-gerelateerde belangen zullen ontwikkelen (Ameen et al., 1996b). Mannen zoeken in hun professionele carrière naar competitieve successen en zijn eerder geneigd om de regels te overtreden omdat zij hun verwezenlijkingen zien als competitie. Vrouwen daarentegen zijn meer bezig met het bevorderen van harmonieuze werkrelaties en met het volbrengen van taken op een goede manier (Guffey en McCartney, 2008). Aan de andere kant vinden we studies als die van Rest (1986) en Kohlberg (1984) waarin wordt gesteld dat elk individu een aantal stadia moet doorlopen, onafhankelijk van het geslacht van dit individu. De structurele aanpak van Betz et al. (1989) merkt echter op dat zelfs indien mannen en vrouwen een andere set van waarden en normen toevoegt aan een beroep, deze verschillen snel zullen verdwijnen omdat de individuen zich zullen aanpassen aan hun rol binnen het beroep. Meer concreet wil dit zeggen dat mannen en vrouwen dezelfde reacties zullen vertonen binnen eenzelfde beroepscategorie. In dit onderzoek zullen we deze stelling opnieuw testen, aan de hand van de meest gebruikte hypothese:

H3: PIE en geslacht zijn als volgt aan elkaar gelinkt: Vrouwen zullen hogere niveaus van PIE vertonen, mannen daarentegen zullen lagere niveaus van PIE vertonen.

Een andere demografische factor die we analyseren is het al dan niet gehad hebben van een cursus ethiek. Lagrone et al. (1996) bewezen al dat studenten inderdaad voordelen meekrijgen indien zij een cursus ethiek kregen, maar dat deze voordelen van voorbijgaande aard zijn. Maar ook deze factor wordt niet eenduidig bewezen. Zo zegt de studie van Green en Weber (1997) dat studenten die onderwezen werden aan de hand van de AICPA "Code of Professional Conduct" op een hoger niveau van ethische ontwikkeling redeneerden dan studenten die hierover geen onderwijs kregen. Met andere woorden, studenten die een cursus ethiek tot een goed eind brachten redeneren anders dan studenten die hier nog niet mee in aanraking kwamen. Dit wordt onze vierde hypothese:

H4: PIE en het volbrengen van een cursus ethiek zijn als volgt aan elkaar gelinkt: Indien een individu een cursus ethiek heeft gehad in zijn curriculum zal hij/zij hogere niveaus van PIE vertonen. Individuen die deze cursus niet gehad hebben vertonen lagere niveaus van PIE.

Een laatste demografische factor die geanalyseerd wordt is leeftijd. Bij het opstellen van deze hypothese is het belangrijk om te onthouden dat de manier waarop individuen redeneren over ethiek niet constant blijft doorheen de tijd. Dit is ook terug te vinden in het zes-stadia model van Kohlberg (1976). In dit model worden zes fases beschreven waarin een individu zich kan bevinden doorheen de tijd. (Zie tabel 4) De eerste twee stadia vertegenwoordigen pre conventionele niveaus van moreel redeneren. Individuen die zich hier bevinden, meestal kinderen en moreel onvolwassene volwassenen, zullen regels naleven om straffen te vermijden of om hun eigen belang te verbeteren. De volgende twee stadia, waarin de meerderheid van de volwassenen zich bevinden, worden het conventionele niveau genoemd. Hier zullen individuen zich aanpassen aan morele standaarden van hun *peers* of de gemeenschap, meer bepaald aan de wetten van deze groepen. In de laatste twee stadia van morele ontwikkeling, of het post conventionele niveau, worden individuen zich bewust van de relativiteit van waarden en gehandhaafde regels omdat zij zullen handelen naar een sociaal contract, zij kiezen ervoor om hun eigen ethische principes te volgen zelfs als deze niet in overeenstemming zijn met huidige wetten of regels (Kohlberg, 1976). Rest (1986) onderzocht en bewees dat niveaus van moreel redeneren beïnvloed kunnen worden door externe factoren. Het is dus mogelijk dat studenten veranderen in hun morele redeneren naarmate hun studie vordert. Ponemon (1993) bewijst ook het socialisatie effect. Dit houdt in dat studenten zich aanpassen aan hun medestudenten en hun studierichting, meer bepaald aan het ethisch redeneren van deze studenten. Dit wordt samengevat in de vijfde hypothese:

H5: PIE en leeftijd zijn als volgt aan elkaar gelinkt: Naarmate een individu ouder wordt zal hij/zij hogere niveaus van PIE vertonen.

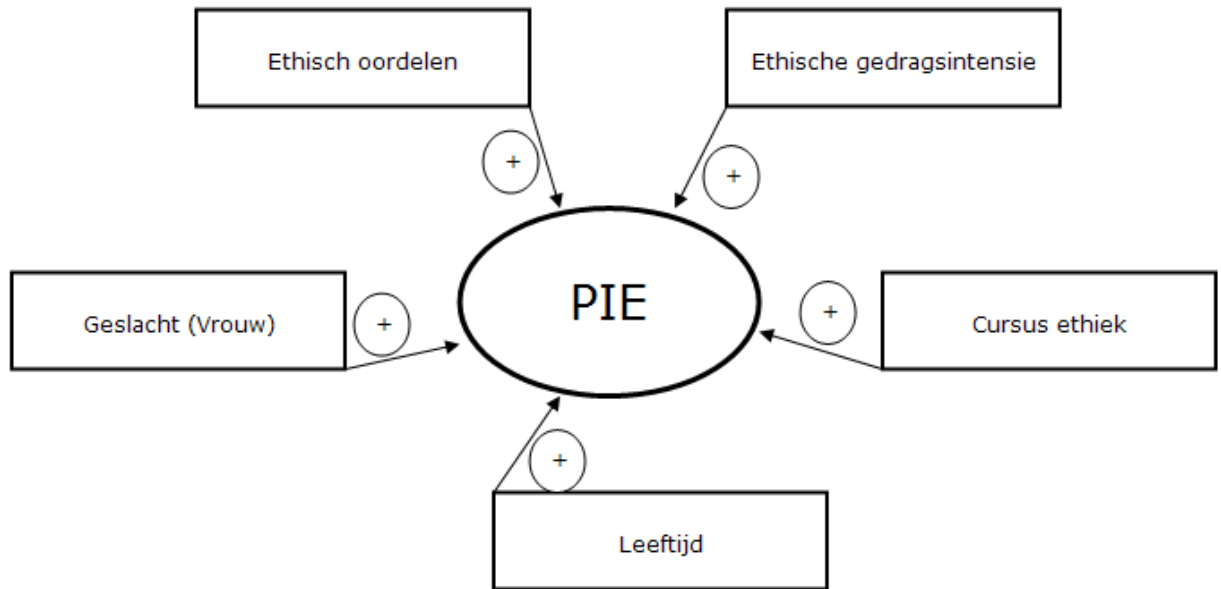
Tabel 4: De zes fasen van morele ontwikkeling (Kohlberg, 1976)

Kohlberg 1976: De zes fasen van morele ontwikkeling	
Preconventionele niveau	
Stadium 1	Vast te houden aan regels omdat een hogere instantie een straf kan opleggen. "Juist" wordt gekarakteriseerd als wat het best is voor iemands eigen belang.
Stadium 2	Het volgen van de regels wanneer dit in het beste belang is van iemand of wanneer men ziet dat anderen hetzelfde doen. Het concept van wat "juist" is wordt gekarakteriseerd als het resultaat van een gelijkwaardige uitwisseling, deal, of onderhandelde positie.
Conventioneel niveau	
Stadium 3	Op zoek gaan naar de goedkeuring van vrienden en familie. De noodzaak om goed te zijn in eigen ogen. Binnen individuele relaties bestaat "juist" eruit om te voldoen aan de verwachtingen van vertrouwen, loyaliteit, respect, enz.
Stadium 4	Gehoorzamen aan de wetten en plichten die opgelegd zijn om de afbraak te voorkomen van de samenleving, groepen of instituten. "Juist" is het maken van een bijdrage aan de samenleving, groepen of instituten.
Postconventionele niveau	
Stadium 5	Bewustwording van andermans rechten en universele principes van rechtvaardigheid. Besef dat wetten worden gebaseerd op het concept van "het meeste goed voor het grootste aantal mensen".
Stadium 6	Bezorgdheid over consistente ethische beginselen, gelijkheid van de mensenrechten en respect voor de waardigheid van de mens als individu. Acties zijn in overeenstemming met deze principes wanneer deze worden overtreden door wetten.

Bron: Kohlberg 1976

In figuur 3 worden de verwachte relaties tussen de variabelen weergegeven.

Figuur 3: Schema van het conceptueel model



Bron: Eigen werk

Hoofdstuk 6: Methodologie

6.1 Onderzoeksinstrument

Dit onderzoek maakt gebruik van een scenario gebaseerde aanpak. Dit is een methode die al in vroegere studies succesvol is toegepast. De twee scenario's bestonden elk uit ongeveer 150 woorden en hun inhoud bestond uit realistische, twijfelachtige ethische situaties uit de academische wereld. Elk scenario eindigt met een handeling, dit om ervoor te zorgen dat elke respondent reageert op dezelfde stimuli. De onderwerpen van deze scenario's komen uit de studie van Guffey en McCartney (2008), die op hun beurt de mosterd haalden uit de studie van Ameen et al. (1996a). Bij het selecteren van de twee scenario's werden twee criteria gebruikt. Als eerste moeten beide scenario's significant verschillen van elkaar in termen van de ervaren ernst van de gepresenteerde situatie. Ten tweede is het belangrijk dat beide situaties geen extremen zijn. Zo moet de respondent zelf nadenken over de grijze zone die gepresenteerd wordt en wordt vermeden dat elke respondent dezelfde antwoorden geeft (Guffey en McCartney, 2008).

Het "minder onethische" scenario handelt over een studente die het nalaat om melding te maken van een optelfout door een professor met betrekking tot haar examencijfer. De studente besluit om deze optelfout in haar voordeel niet te melden. Het "meer onethische" scenario beschrijft een situatie waarin een student een examenkopie vindt in een vuilbak van een toekomstig examen. De student besluit om de examenkopie mee te nemen naar huis om zich voor te bereiden op het examen. Deze twee scenario's zijn terug te vinden in bijlage 2, en zijn vrij vertaald uit het onderzoek van Guffey en McCartney (2008).

De enquête werd zowel schriftelijk als elektronisch afgenomen. Het afnemen van de enquête gebeurde van 13 mei 2011 tot en met 10 juni 2011. De elektronische enquête werd opgesteld dankzij de website: www.enquetemaken.be, en werd verstuurd naar de aangeschreven hogescholen. De data van de studenten van de universiteit en van de twee avondscholen werden schriftelijk verzameld. Hiervoor zijn twee redenen. Eerst en vooral zijn studenten aan avondscholen moeilijker te bereiken via de elektronische weg. Om een goede respons te krijgen van deze doelgroep is een schriftelijke enquête aangewezen. Een tweede reden voor het gebruik van schriftelijke enquêtes is het falen van de website www.enquetemaken.be. Op 21 mei 2011 crashte de server van deze website en bleek de enquête onbereikbaar. Gelukkig werd dit probleem op 24 mei 2011 opgelost en waren de data verzameld voor 21 mei 2011 nog steeds bereikbaar. Dit heeft er wel toe geleid dat de enquête, die al verstuurd was naar studenten van twee hogescholen voor 21 mei 2011, drie dagen niet online heeft gestaan. Hierdoor zijn we een aantal respondenten van hogescholen

kwijt geraakt. Dit heeft ertoe geleid dat studenten aan de universiteit een schriftelijke enquête kregen.

6.2 Gebruikte schalen

Om de antwoorden op de scenario's te analyseren gebruiken we twee schalen. De gebruikte maatstaf om het gepercipieerde belang van een ethische kwestie te meten, oftewel PIE, werd ontwikkeld en getest door Robin et al. (1996). De PIE-maatstaf werd ontwikkeld om een directe en relatief nauwe betekenis te geven aan "het gepercipieerde persoonlijke belang of relevantie van een ethische kwestie of handeling van een individu". Dit is de reden waarom er in de gebruikte schalen enkel items zitten die zich uitsluitend en direct richten op het gepercipieerde belang van het individu van het ethische vraagstuk. Als uitbreiding op dit principe werden de geselecteerde items aangepast om extreme meningen toe te laten, dit door de toevoeging van woorden als "uiterst", "zeer hoog" of "aanzienlijk" aan de zinnen. Uit het onderzoek van Robin et al. (1996) en Guffey en McCartney (2008) blijkt dat deze schaal zeer effectief is om het PIE concept te meten. Tabel vijf geeft een overzicht van de PIE schaal die gebruikt werd in de enquête.

Tabel 5: PIE schaal

Heel realistisch	1	2	3	4	5	6	7	Absoluut niet realistisch
Fundamenteel onderwerp	1	2	3	4	5	6	7	Triviaal onderwerp
Actie met aanzienlijke gevolgen	1	2	3	4	5	6	7	Actie zonder gevolgen
Zeer belangrijk dilemma voor het individu	1	2	3	4	5	6	7	Zeer onbelangrijk dilemma voor het individu

Bron: vertaald uit Guffey en McCartney, 2008

De verschillen in PIE-scores tussen de twee scenario's worden samengevat in tabel 6. De gemiddelden van de beide scenario's bevinden zich rond het midden van de schaal. Het verschil tussen de gemiddelden van het meer ethische scenario en het minder ethische scenario zijn echter niet significant. In het onderzoek van Guffey en McCartney (2008) zagen de respondenten wel een significant verschil tussen de twee scenario's.

Dit betekent dat de respondenten in dit onderzoek de beide scenario's als even belangrijk percipiëren, ondanks het feit dat we dezelfde scenario's hebben gebruikt.

Tabel 6: Gepercipieerde belang van een ethisch vraagstuk (PIE) statistieken van de twee scenario's

Statistieken	Meer onethisch gepercipieerde scenario	Minder onethisch gepercipieerde scenario
Gemiddelde	4,953	4,988
Mediaan	5	5
Standard error	0,1002	0,08341
Standaard afwijking	1,134	0,944
Range	Extremen van de schaal (1-7)	Extremen van de schaal (1-7)
N	128	128

Bron: Eigen werk

De tweede schaal die we gebruiken om de scenario's te analyseren heet de "moral equity scale". Deze schaal is overgenomen van het werk van Robin et al. (1996) en Flory et al. (1992). Hier wordt het ethisch oordeel gedefinieerd als de mate waarin een individu een actie als ethisch of onethisch beschouwt. Beslissingen worden vooral geëvalueerd in termen als eerlijkheid, juistheid, rechtvaardigheid en goedheid. Het werk van Robin et al. (1996) en Reidenbach en Dawson (1991) vergeleken deze *moral equity* schaal met de univariate ethische schaal (ethisch/onethisch) en vonden dat de hoeveelheid verklaarde variantie in de univariate schaal varieerde van 0,29 tot 0,87, in alle gevallen een statistisch significant resultaat, wat suggereert dat de *moral equity* schaal daadwerkelijk een goede schaal is om het ethisch oordeel te meten. De *moral equity* schaal bestaat uit de vier items uit tabel 7.

Tabel 7: *Moral Equity* schaal

Eerlijke handeling	1	2	3	4	5	6	7	Oneerlijke handeling
Juiste actie	1	2	3	4	5	6	7	Foute actie
Handeling is moreel te rechtvaardigen	1	2	3	4	5	6	7	Handeling is moreel niet te rechtvaardigen
Handeling is acceptabel in mijn omgeving	1	2	3	4	5	6	7	Handeling is niet acceptabel in mijn omgeving

Bron: vertaald uit Guffey en McCartney, 2008

Om de geldigheid van deze multidimensionale ethische maatstaf te controleren voegen we nog een univariate, zeven punten schaal toe (Guffey en McCartney, 2008). Deze heeft als extreme waarden: ethische/ onethische actie.

Als laatste gaan we kijken naar de gedragsintentie van de respondenten, of, de waarschijnlijkheid dat de respondent dezelfde actie zou ondernemen als de persoon omschreven in het scenario. Dit werd gemeten aan de hand van de volgende vraagstelling: Indien u verantwoordelijk zou zijn voor de genomen beslissing in dit scenario, zou u dan dezelfde actie ondernemen? De antwoorden werden gemeten aan de hand van een zeven-punten schaal, met als extreme waarden hoogst waarschijnlijk en zeer onwaarschijnlijk.

6.3 Respondenten

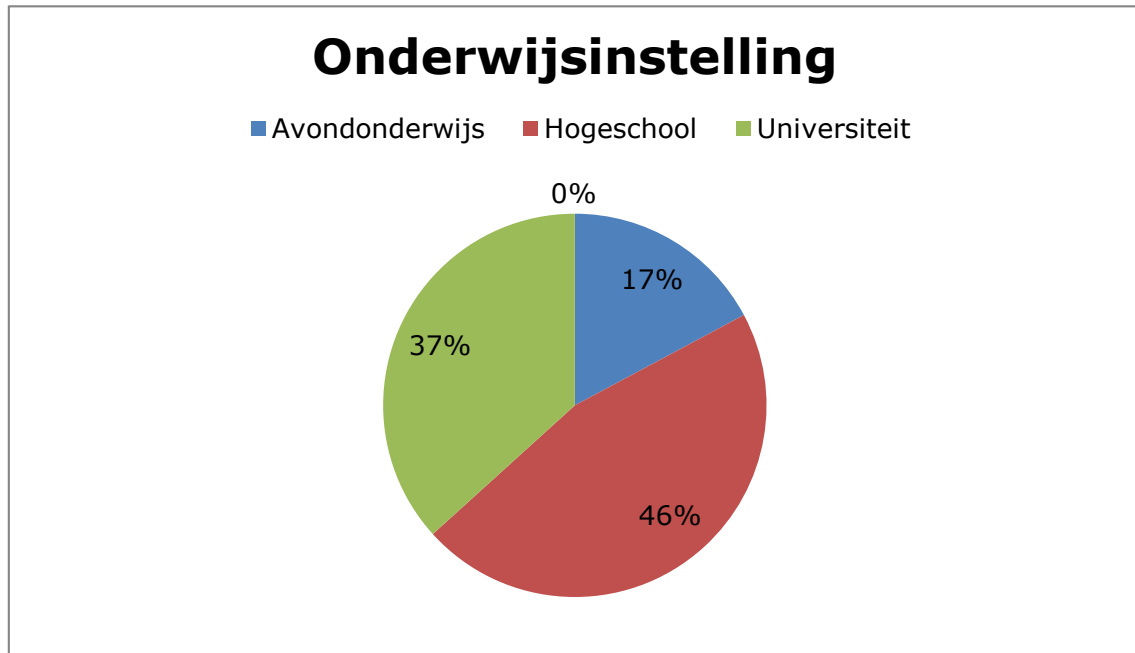
Respondenten van deze studie werden verzekerd dat hun deelname vrijwillig en anoniem was. Aan de respondenten werd eerst een basis van demografische informatie gevraagd, meer bepaald, leeftijd, studiejaar, geslacht, gemiddelde puntenscore en of de respondent al in zijn studie werd onderwezen over ethiek. Voor deze studie werd beroep gedaan op de medewerking van studenten uit de afstudeerrichting accounting en finance, zowel aan de universiteit, de hogeschool als aan het avondonderwijs. Studenten die kiezen voor accounting en finance kiezen vaak voor een carrière waar accounting centraal staat. Zij zullen later geconfronteerd worden met ethische accounting vraagstukken en zijn hierdoor een geschikte doelgroep voor het invullen van de enquête. De enquête werd elektronisch verstuurd naar de hogescholen de PHL, KHLim en XIOS na goedkeuring van de departementshoofden. Er werd gevraagd aan de departementshoofden om deze enquête enkel te sturen naar studenten met als afstudeerkeuze 'accountancy - finance', een afstudeerrichting die aanwezig is bij de drie hogescholen. Het departementshoofd van de PHL

heeft de enquête echter naar alle studenten uit de richting 'accountancy en fiscaliteit' doorgestuurd. Dit omdat de richting 'accountancy en fiscaliteit' op de PHL geen afstudeerrichting is, maar een drie jaar durende opleiding. In het totaal werd er van 59 hogeschoolstudenten data verzameld.

Vervolgens werd de enquête schriftelijk afgenomen bij de studenten aan de UHasselt. De enquête werd afgenomen bij zowel studenten toegepaste economische wetenschappen als bij studenten handelsingenieur. Hierbij werden opnieuw enkel studenten geselecteerd die kozen voor de master of minor "accountancy en financiering". 47 Universiteitsstudenten hebben de enquête voltooid. Dit hoge aantal is te danken aan de schriftelijke enquêtes, waar een hogere respons wordt verkregen in vergelijking met de elektronische enquêtes.

De laatste doelgroep zijn de studenten aan het avondonderwijs. Er werden drie avondonderwijsinstellingen gecontacteerd, namelijk de PCVO Handel Hasselt, Syntra Hasselt en Syntra Neerpelt. Opnieuw werd er gekozen voor studenten die "accountancy en fiscaliteit" studeren. Enkel Syntra Neerpelt weigerde mee te werken aan de enquête omwille van de overdaad aan enquêtes waaraan zij de afgelopen weken aan hebben meegewerkt. Er waren 22 studenten uit het avondonderwijs bereid om de enquête in te vullen. In de doelgroep studenten in het avondonderwijs werden niet enkel studenten in hun laatste jaar ondervraagd. De reden hiervoor is dat studenten in het avondonderwijs vaak starten met een studierichting met het oog op een specifieke beroepsuitweg, in dit geval het accountingberoep. In het totaal werd de enquête afgerond door 128 studenten. Er waren geen studenten de enquête onvolledig invulden. De samenstelling van de respondenten wordt samengevat in figuur 4.

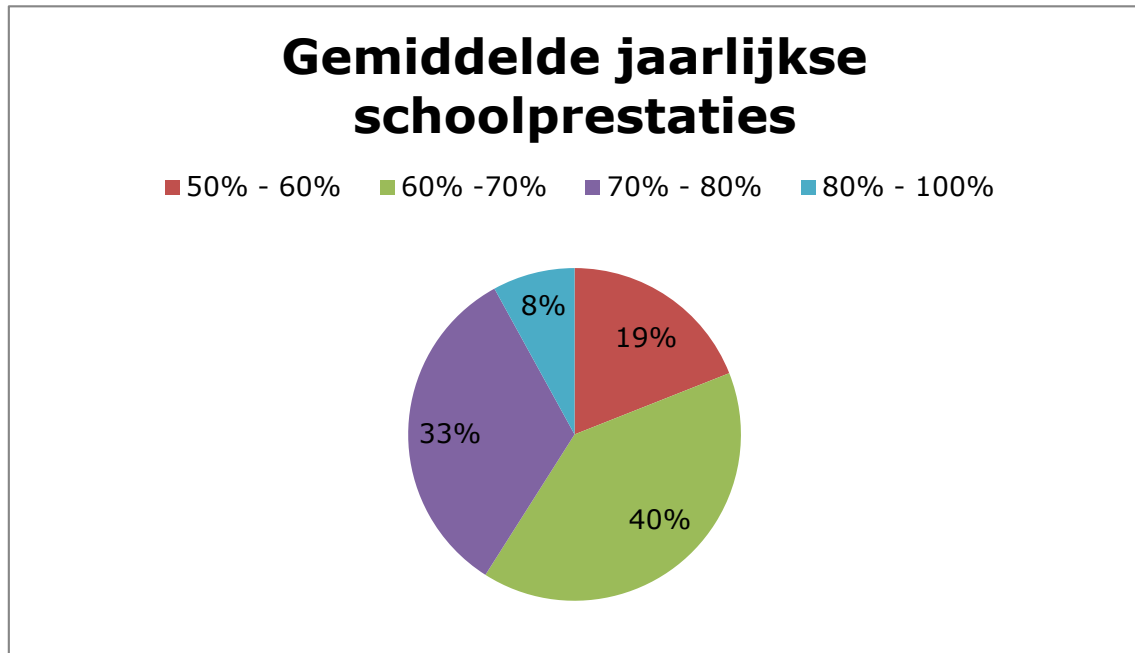
Figuur 4: Aantal respondenten per onderwijsinstelling



Bron: Eigen werk

In de enquête werd er vervolgens gevraagd naar het gemiddelde percentage van de jaarlijkse schoolprestaties van de respondent. Hierbij werd de keuze gelaten tussen: <50 procent, tussen 50 en 60 procent, tussen 60 en 70 procent, tussen 70 en 80 procent of tussen 80 en 100 procent. Respectievelijk leverden deze mogelijkheden volgende percentages (en aantallen) op: 0, 19 (24), 40 (51), 33 (43), 8 (10). Deze analyse is terug te vinden in figuur 5.

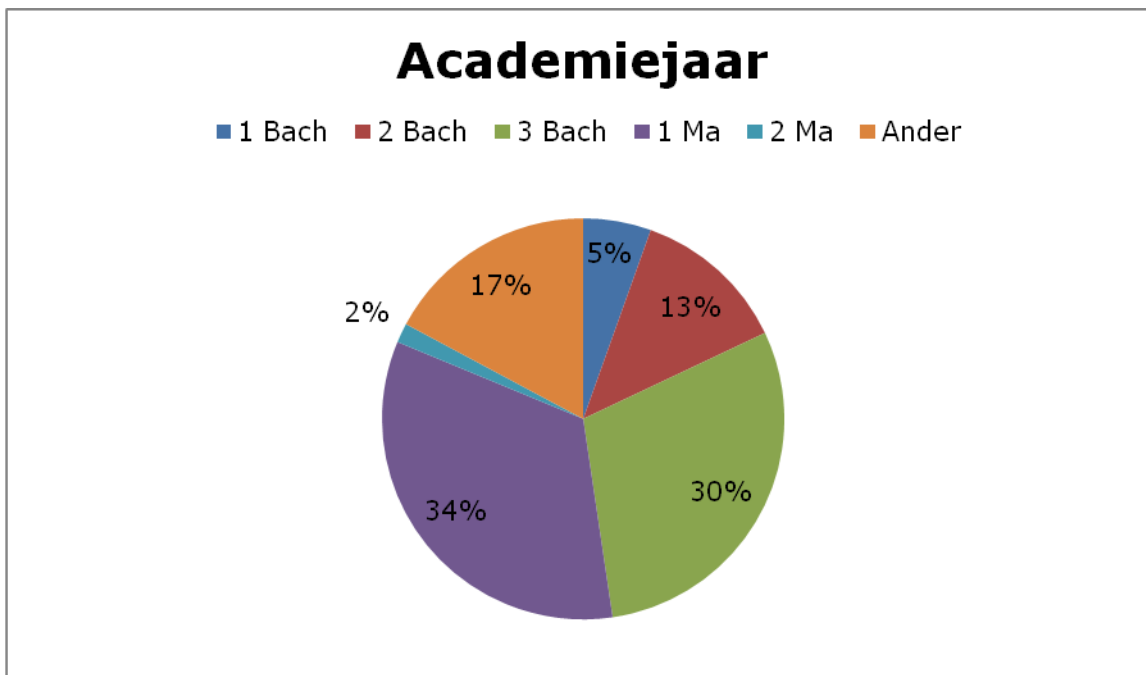
Figuur 5: Aantal respondenten per gemiddelde jaarlijkse schoolprestaties



Bron: Eigen werk

Vervolgens werd er in de enquête gepolst naar het academiejaar waarin de student het meeste aantal studiepunten opneemt. Omdat dit moeilijk te definiëren is voor studenten in het avondonderwijs, werd een categorie "Ander" gemaakt. Hogeschoolstudenten konden een keuze maken tussen '1 Bach', '2 Bach' en '3 Bach'. Universiteitsstudenten konden kiezen tussen '1 Master' en '2 Master' aangezien enkel masterstudenten geselecteerd zijn in de steekproef. Deze analyse is grafisch uitgewerkt in figuur 6.

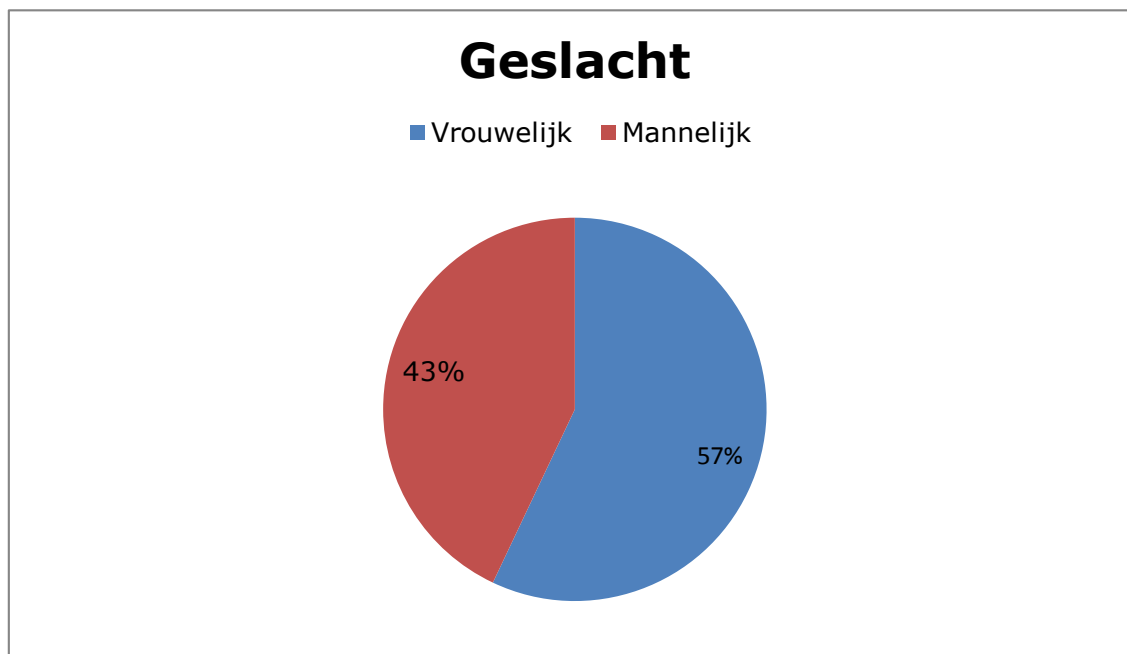
Figuur 6: Respondenten op basis van het academiejaar met het meest opgenomen studiepunten.



Bron: Eigen werk

In een verdere analyse van de respondenten maken we een indeling op basis van geslacht. 43 procent (55) van de respondenten is mannelijk en 57 procent (73) is vrouwelijk. Dit wordt grafisch voorgesteld in figuur 7.

Figuur 7: Aantal respondenten per geslacht



Bron: Eigen werk

Hoofdstuk 7: Verwerking en analyse van de gegevens

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek besproken. De afgenomen enquêtes van de studenten worden na afronding van de dataverzameling omgezet van een Excel bestand naar SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Aan de hand van dit programma kunnen tabellen worden opgesteld waaruit de resultaten van dit onderzoek kunnen worden afgeleid.

7.1 Hypothesetoetsing

7.1.1 De relatie tussen PIE en ethisch oordelen

De eerste hypothese stelt dat er een relatie is tussen het gepercipieerde belang van een ethisch vraagstuk door het individu en het oordeel dat dit individu velt over dit ethisch vraagstuk, namelijk hogere niveaus van PIE zullen resulteren in het sneller veroordelen van een actie als onethisch. Twee testen werden uitgevoerd om deze hypothese te testen, een test binnen de beide scenario's en een test tussen de twee scenario's. De resultaten van deze testen zijn samengevat in tabel 8.

In de eerste analyse worden de gemiddeldes op de univariate schaal vergeleken tussen respondenten met een hoge PIE-score en respondenten met een lage PIE-score. De univariate schaal van ethisch oordelen is de zeven punten schaal: ethisch (1) – onethisch (7). Daarnaast werden de scores op de multivariate schaal vergeleken tussen respondenten met een hoge PIE-score en respondenten met een lage PIE-score. De multivariate schaal van ethisch oordelen werd overgenomen van de *Moral Equity* schaal van Reidenback en Robin (1990), en is de gemiddelde score van vier vragen zodat (1) moreel gerechtvaardigd en (7) moreel ongerechtvaardigd.

Tabel 8: Ethisch oordeel en het gepercipieerde belang van een ethisch vraagstuk (PIE)

Statistieken	Meer onethisch gepercipieerde scenario		Minder onethisch gepercipieerde scenario	
	Univariate maatstaf	Multivariate maatstaf	Univariate maatstaf	Multivariate maatstaf
<u>Within-scenario analysis</u>				
Hoge PIE-score				
Gemiddelde	5,21	4,907	3,451	4,012
Standaardafwijking	1,572	1,364	1,64	1,5717
N	35	35	45	45
Lage PIE-score				
Gemiddelde	5,4	4,7721	3,96	3,5588
Standaardafwijking	1,538	1,4891	1,809	1,459
N	34	34	34	34
Verskil tussen de gemiddelden	0,19	0,1349	0,509	0,4532*
<u>Between-scenarios analysis</u>				
Ethisch oordelen				
Gemiddelde	5,32	5,0527	4,05	3,5742
Standaardafwijking	1,463	1,349	1,572	1,4063
N	128	128	128	128
PIE maatstaf				
Gemiddelde	4,9531		4,9883	
Standaardafwijking	1,13366		0,94372	
N	128		128	

*: Significant op 10% niveau

Bron: Eigen werk

Een hoge PIE-score is een score in het laagste kwartiel, een lage PIE-score is een score in het hoogste kwartiel. De groottes tussen deze twee kwartielen verschillen omwille van dubbele scores die voorkomen. Het laagste kwartiel van PIE-waarden in het meer onethische scenario bevat alle PIE-scores groter of gelijk aan 5,75. Alle scores met dezelfde waarde of hoger werden dus opgenomen. Dezelfde methode werd toegepast op de andere kwartielen in beide scenario's.

Het verschil in gemiddelden in het meer onethische scenario tussen de hoge en lage PIE-scores op de univariate en multivariate schaal is respectievelijk 0,19 en 0,135. Deze verschillen zijn echter niet significant. Het uitblijven van significante resultaten kan te wijten zijn aan een te beperkte respondentengroep. Wanneer we dezelfde analyse doen voor het minder onethische scenario vinden we verschillen van 0,509 en 0,453. Enkel het verschil op de multivariate maatstaf bleek significant op het 10% niveau.

Als we vervolgens kijken naar de *between scenario* analyse vinden we wel twee keer significante verschillen. De gemiddelden op de univariate en de multivariate maatstaf voor het meer onethische scenario zijn 5,32 en 5,053. Het verschil tussen deze gemiddelden is significant op het 10% niveau. De gemiddelden op dezelfde schalen voor het minder onethische scenario zijn 4,05 en 3,574. Dit verschil is significant op het 5% niveau.

De eerste hypothese kan dus zeker niet verworpen worden. Indien studenten een academisch wangedrag als belangrijk ervaren, zullen zij dit sterker veroordelen als onethisch gedrag. Omgekeerd geldt ook, indien studenten een academisch wangedrag als minder belangrijk ervaren, zullen zij dit gedrag als minder snel als onethisch beschouwen.

7.1.2 De relatie tussen PIE en gedragsintentie

De tweede hypothese onderzoekt de relatie tussen PIE en het vertonen van een bepaalde gedragsintentie. Deze hypothese werd getoetst door het vergelijken van de gemiddelden op de univariate gedragsintentie maatstaf, zowel tussen de beide scenario's als binnen elk scenario. Deze univariate gedragsintentie maatstaf bestond uit de vraag: "Indien u verantwoordelijk zou zijn voor de genomen beslissing in dit scenario, zou u dan dezelfde actie ondernemen?". De antwoorden op deze vraag werden gemeten aan de hand van een zeven punten schaal met als extreme waarden 'zeker' (1) en 'zeker niet' (7). Een lager gemiddelde betekent dus een grotere kans op het vertonen van onethisch gedrag. De resultaten van deze analyse vindt u terug in tabel 9.

Tabel 9: Gedragsintentie en gepercipieerde belang van een ethisch vraagstuk (PIE)

Statistieken	Meer onethisch gepercipieerde scenario	Minder onethisch gepercipieerde scenario
<u>Within-scenario analyse</u>		
Hoge PIE-score		
Gemiddelde	3,74	2,4
Standaardafwijking	1,864	1,543
N	34	34
Lage PIE-score		
Gemiddelde	3,94	2,79
Standaardafwijking	1,679	1,610
N	35	45
Vershil in gemiddelden	0,20	0,39*
<u>Between-scenarios analyse</u>		
Gedragsintentie		
Gemiddelde	4,1	2,57
Standaardafwijking	1,747	1,52
N	128	128
PIE maatstaf		
Gemiddelde	3,05	3,01
Standaardafwijking	1,564	1,476
N	128	128

*: Significant op 10% niveau

Bron: Eigen werk

De resultaten van de *within scenario* analyse geven gemiddelden weer van respectievelijk 3,74 en 3,94 voor hoge en lage PIE-scores in het meer onethische scenario. De hoge PIE-score heeft een lager gemiddelde, wat duidt op een grotere gedragsintentie van onethisch gedrag. Dit verschil was echter niet significant. In het minder onethische scenario vonden we gemiddelden van 2,4 voor het hoogst kwartiel van PIE-scores en 2,79 voor het laagste kwartiel van PIE-scores. Dit verschil is significant op het 10% niveau.

Bij het toetsen van deze hypothese voeren we ook een *between scenario* analyse uit van gedragsintentie. Deze analyse blijkt significant op het 1% niveau. In het meer onethische scenario zien we een gemiddelde van 4,1 op de gedragsintentie maatstaf. Het minder onethische scenario heeft een gemiddelde van 2,57. Een hoger gemiddelde wijst op het minder bereid zijn om hetzelfde onethische gedrag te vertonen als de persoon in het bijhorende scenario. Deze resultaten wijzen op een verband tussen het gepercipieerde belang van het academische wangedrag en de waarschijnlijkheid dat een student zal deelnemen aan onethisch gedrag. Wanneer de student het ethisch vraagstuk serieuzer neemt, zal hij minder bereid zijn om zich op een onethisch manier te gedragen. Het omgekeerde geldt ook, wanneer een student het ethische vraagstuk niet serieus opneemt, zal hij sneller bereid zijn om onethisch gedrag te vertonen.

7.1.3 De relatie tussen de demografische variabelen en PIE en ethisch oordelen.

Bij het afnemen van de enquête werd gepolst naar een aantal demografische karakteristieken van de respondenten. Hierdoor kunnen er analyses gemaakt worden op basis van geslacht, leeftijd, gemiddelde percentage van de jaarlijkse schoolprestaties, type onderwijs en het al dan niet onderwezen zijn in ethiek. In de volgende analyses werd er gekeken of er een relatie bestaat tussen deze demografische variabelen en PIE. Alsook werden deze demografische variabelen gelinkt aan het *Moral Equity* concept. De resultaten van deze analyses zijn samengevat in tabel 10 en tabel 11.

Uit de resultaten van deze analyses blijkt er geen significant verschil tussen de percepties over ethiek van mannen en vrouwen. Ook blijkt er geen significant verschil te zijn tussen de veroordeling van ethische vraagstukken tussen mannen en vrouwen.

Tabel 10: Demografische analyse van PIE en *Moral Equity*

	PIE			<i>Moral equity</i>		
	Gemiddelden		z	Gemiddelden		z
Scenario						
Geslacht	Man	Vrouw		Man	Vrouw	
Meer onethisch gepercipieerde scenario	3,0455	3,0479	0,0121	5,1364	4,9897	0,7169
Minder onethisch gepercipieerde scenario	3,0682	2,9692	0,56898	3,4955	3,6336	0,6477
N	55	73		55	73	
Leeftijd	≤ 1989	> 1989		≤ 1989	> 1989	
Meer onethisch gepercipieerde scenario	2,9051	3,2755	1,8912*	5,1171	4,949	0,784
Minder onethisch gepercipieerde scenario	2,9968	3,0357	0,2195	3,8673	3,3924	2,1481**
N	49	79		49	79	
Gemiddeld percentage	70% - 100%	50% - 70%		70% - 100%	50% - 70%	
Meer onethisch gepercipieerde scenario	2,9352	3,1284	1,9794**	5,3519	4,8345	2,5128**
Minder onethisch gepercipieerde scenario	2,9907	3,027	0,2091	3,6481	3,5203	0,5986
N	74	54		74	54	
Cursus ethiek	Ja	Nee		Ja	Nee	
Meer onethisch gepercipieerde scenario	3,0281	3,0781	0,2548	5,0063	5,1302	0,5769
Minder onethisch gepercipieerde scenario	3,075	2,9063	0,9487	3,4406	3,7969	1,6523*
N	80	48		80	48	

* : Significant op 10% niveau

** : Significant op 5% niveau

***: Significant op 1% niveau

Bron: Eigen werk

Tabel 11: Relatie tussen de onderwijsinstelling en PIE of *Moral Equity*

PIE				
Gemiddelden				z
Scenario	Universiteit	Hogeschool	Avondonderwijs	
Onderwijsinstelling				
Meer onethisch gepercipieerde scenario	2,8564	3,1144	3,2727	1,209
Minder onethisch gepercipieerde scenario	3,0691	3,1017	2,6477	2,024
N	47	59	22	

<i>Moral equity</i>				
Gemiddelden				z
Onderwijsinstelling	Universiteit	Hogeschool	Avondonderwijs	
Meer onethisch gepercipieerde scenario	5,1011	5,1229	4,7614	0,619
Minder onethisch gepercipieerde scenario	3,7234	3,1525	4,3864	7,232***
N	47	59	22	

***: Significant op 1% niveau

Bron: Eigen werk

Op basis van leeftijd vinden we twee significante resultaten. Zo blijkt uit de analyse dat respondenten geboren in 1989 of eerder een hogere PIE-score toewijzen aan het meer onethische scenario in vergelijking met respondenten die na 1989 geboren werden. Zij hechten dus meer belang aan het meer onethische scenario in vergelijking met de jongere respondentengroep. De oudere respondenten veroordelen dit eerste scenario ook sneller als onethisch als de jongere respondenten, maar dit verschil in ethisch oordelen blijkt niet significant. In het minder onethische scenario is dit verschil in ethisch oordelen wel significant. Respondenten geboren in 1989 of eerder veroordelen de actie genomen in het minder onethische scenario dus sneller als onethisch in vergelijking met de jongere respondenten. Oudere respondenten hechten ook meer belang aan dit scenario, maar opnieuw blijkt dit verschil niet significant te zijn in dit onderzoek.

Als we kijken naar het gemiddelde percentage van de jaarlijkse schoolprestaties bemerken we hetvolgende. De respondentengroep met het hogere percentage hecht meer belang aan de genomen actie in het meer onethisch scenario in vergelijking met de respondentengroep met het lagere percentage. De respondenten met het hogere jaarpercentage veroordelen deze actie sneller als onethisch in vergelijking met de respondentengroep met het lagere percentage. Een opmerkelijk resultaat vinden we als we kijken naar de analyse met betrekking tot het al dan niet gehad hebben van een cursus ethiek. De actie uit het minder onethische scenario wordt als belangrijker ervaren door studenten die nog nooit in contact kwamen met ethiek in hun curriculum, al is dit verschil niet significant. Het verschil tussen de gemiddelden op de moral equity schaal is echter wel significant. Hieruit blijkt dat studenten zonder cursus ethiek de actie uit dit scenario sneller veroordelen als studenten die wel al een onderdeel ethiek achter de rug hebben. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat studenten die nog nooit in aanraking kwamen met ethiek in hun curriculum deze vragenlijst invulden met extreme waarden, die niet overeenkomen met hun werkelijke gedachtegang. Ook moeten we rekening houden met de vraagstelling in de enquête. Er wordt de vraag gesteld: "Bent u in uw opleiding reeds het begrip ethiek tegen gekomen?". Het positieve antwoord bestaat uit: "Ja, ethiek zat verweven in één of meerdere onderdelen van mijn opleiding". Dit zegt ons niets over de mate waarin de respondent onderwezen is over ethiek.

De laatste analyse die uitgevoerd wordt heeft betrekking tot de onderwijsinstelling waar de respondent momenteel onderwezen wordt in accounting. Ook hier werden weinig significante resultaten gevonden. Er is enkel een significant verschil in de veroordeling van het minder ethische scenario. Na verdere analyse blijkt dat universiteitsstudenten acties sneller als onethisch zullen beoordelen als studenten uit hogescholen. Studenten aan avondscholen veroordelen acties nog sneller als onethisch in vergelijking met universiteitsstudenten. Deze verschillen zijn steeds significant op 5%. Dit kan een uiting zijn van een meer ontwikkeld

ethisch bewustzijn. Studenten aan avondscholen zijn in het algemeen ouder dan universiteits- en hogeschoolstudenten. Dit past binnen het idee dat een individu zijn ethisch bewustzijn door de jaren heen ontwikkelt.

Hoofdstuk 8: Besluit

In dit besluit wordt geprobeerd een zo duidelijk mogelijk antwoord te formuleren op de centrale onderzoeksvraag, 'In hoeverre zijn Limburgse accountingstudenten zich gewaar van het belang van ethische vraagstukken uit de academische omgeving?'. Daarnaast worden de beperkingen van dit onderzoek op een rij gezet.

8.1 Het gepercipieerde belang

Deze hypothese werd getest aan de hand van een scenario gebaseerde enquête. Dit onderzoek gebeurde al door Guffey en McCartney (2008). Het onderzoek test de relatie tussen het gepercipieerde belang van een ethisch vraagstuk en de ethische veroordeling van de ondernomen handeling. Ook wordt er gekeken of er een relatie bestaat tussen het gepercipieerde belang van een ethisch vraagstuk en de gedragsintentie. Onder gedragsintentie wordt verstaan of het individu dezelfde actie zou ondernemen als het hoofdpersonage in het scenario. Ondanks dat er dezelfde scenario's gebruikt werden als in het onderzoek van Guffey en McCartney (2008), vertoonden de twee scenario's volgens de Limburgse respondenten géén significante verschillen. Dit kan een verklaring zijn voor het uitblijven van verdere significante resultaten in de analyses.

De eerste hypothese stelt dat indien studenten een academisch ethisch vraagstuk als belangrijk percipiëren, ze dit sterker zullen veroordelen als onethisch gedrag. Hoge PIE-scores komen dus overeen met hoge scores op de "moral equity" schaal. Voor deze hypothese vonden we geen significante resultaten, al wezen de gevonden verschillen in PIE-scores wel in deze richting. Het uitblijven van significante resultaten is mogelijk toe te wijzen aan het te beperkte verschil in PIE-scores tussen de beide scenario's. Bij het toetsen van de tweede hypothese, waarin de relatie tussen de PIE-scores en de gedragsintentie geanalyseerd werd, bleven opnieuw veel significante resultaten uit. De gevonden resultaten wezen wel opnieuw in de richting van de vooropgestelde hypothese, deze mag dus zeker niet verworpen worden. Indien studenten een ethisch vraagstuk als belangrijk percipiëren zijn zij minder geneigd om een onethische gedragsintentie te vertonen.

Er werden geen significante verschillen voor de PIE-scores en *Moral equity* scores met betrekking tot het geslacht van de respondenten. Wel toonde de resultaten van het onderzoek aan dat er sprake kan zijn van een ethisch volwassenheid. Uit de resultaten van dit onderzoek bleek dat oudere respondenten ethische vraagstukken als belangrijker percipiëerden, alsook dat zij deze sterker gingen veroordelen. Dit kunnen we linken aan het model van Kohlberg (1976), waarin we zes fasen terugvinden van morele ontwikkeling (tabel

4). Ethische volwassenheid is een begrip waar individuen naar kunnen evolueren doorheen de tijd.

De resultaten met betrekking tot het gemiddelde jaarlijkse schoolpercentage vertoonden een vreemd resultaat. Zo vonden studenten met een lager percentage de voorgelegde ethische vraagstukken belangrijker als de studenten met een hoger percentage. Toch veroordeelden zij dezelfde actie minder snel als onethisch in vergelijking met de studenten met het hogere percentage.

De resultaten met betrekking tot de relatie tussen de onderwijsinstelling en *moral equity* wezen uit dat studenten aan avondscholen de acties uit het minder onethische scenario sneller zullen veroordelen als onethisch in vergelijking met de universiteitsstudenten en de hogeschoolstudenten. Opnieuw kunnen we de relatie leggen met tussen leeftijd en ethische volwassenheid. Dit blijkt een constante te zijn doorheen het onderzoek. Naarmate een individu ouder wordt, zal hij als individu sterker staan bij het innemen van een ethisch standpunt.

8.2 Beperkingen

Zoals we reeds eerder vermeld hebben, maakte we in dit onderzoek gebruik van de scenario's uit het onderzoek van Guffey en McCartney (2008). De acties uit deze scenario's moesten zich bevinden in de grijze zone, er was geen juist of fout antwoord. De acties moesten de respondenten doen nadenken over de grijze zone waarin zij geplaatst werden. In het minder onethische scenario moesten zij beslissen over het melden van een fout in hun voordeel bij de quotering van een paper. Indien zij dit zouden melden, moest de paper herschreven worden, dit zou dus een nadelig effect hebben. In het meer onethische scenario werden de respondenten in een situatie geplaatst waar zij moesten nadenken over het stelen van een examenkopie. Indien zij deze actie niet zouden ondernemen, zouden zij hoogstwaarschijnlijk een onvoldoende halen voor dit vak. De grijze zone werd in beide gevallen weliswaar bereikt, want de gemiddelde PIE-scores bevonden zich in het midden van de PIE-schaal. Het probleem bij het gebruik van deze twee scenario's was echter dat de respondentengroep geen significant verschil tussen beide scenario's zag. Indien deze aanpak in verdere onderzoeken opnieuw gebruikt wordt, moet ervoor gezorgd worden dat de twee scenario's wel verschillen in ervaren belangrijkheid. Het minder onethische scenario moet afgezwakt worden, of het meer onethische scenario moet versterkt worden. Dit zonder de grijze zone te verlaten.

Lijst van geraadpleegde werken

Abbott, A.: 1983, 'Professional Ethics', *American Journal of Sociology* **88**, 856–88.

Abdolmohammadi, M. J. and C. R. Baker: 2006, 'Accountants' Value Preferences and Moral Reasoning', *Journal of Business Ethics* **69**, 11-25.

Accountancynieuws: 2008, 'Amerikaanse professor noemt boekhoudfraude oorzaak kredietcrisis',

<http://www.accountancynieuws.nl/actueel/accountancymarkt/amerikaanse-professor-noemt-boekhoudfraude-oorzaak.67257.lynkx>, (Opgevraagd 21 Oktober 2010)

Adkins, N. and Radtke, R.: 2004, 'Students' and Faculty Members' Perceptions of the Importance of Business Ethics and Accounting Ethics Education: Is there an Expectations Gap?', *Journal of Business Ethics* **51**, 279-300.

Ameen, E. , Guffey, D. and McMillan, J.: 1996a, 'Accounting students' perceptions of questionable academic practices and factors affecting their propensity to cheat.', *Accounting Education: an international journal* **5**, 191-205.

Ameen, E. , Guffey, D. and McMillan, J.: 1996b, 'Gender differences in determining the ethical sensitivity of future accounting professionals', *Journal of Business Ethics* **15**, 591–597.

Anemaet, J: 2010, 'Cursus Kantiaanse ethiek zou accountants niet misstaan.', <http://www.accountant.nl/Accountant/Opinie/Meningen/Cursus+Kantiaanse+ethiek+zou+accountants+niet+miss.aspx>, (Opgevraagd, 12 oktober 2010).

Beauvais, L. L., Desplaces, D. E., Melchar, D. E and Bosco, S. M.: 2007, 'Business Faculty Perceptions and Actions Regarding Ethics Education.', *Journal of Academic Ethics* **5**, 121-136.

Bernardi, R. A., Metzger, R. L., Scofield Bruno, R. G., Wade Hoogkamp, M. A., Reyes, L. E. and Barnaby, G. H.: 2004, 'Examining the decision of students' cheating behavior: An empirical study.' *Business Ethics Quarterly* **50**, 397-414.

Betz, M. , O'Connell, L. and Shepard, J.: 1989, 'Gender differences in proclivity for unethical behaviour', *Journal of Business Ethics* **8**, 321–324.

Blanthorne, C., Kovar, S. E. and Fisher, D. G.: 2007, 'Accounting educators' opinions about ethics in the curriculum: An extensive view.' *Issues in Accounting Education* **22**(3), 355–390.

Borowski, S. C. and Ugras, Y. J.: 1998, 'Business students and professional ethics: a meta analysis', *Journal of Business Ethics* **17**, 1117–1127.

Cohen, J and L. plant: 1989, 'Accounting Educators' Perceptions of Ethics in the Curriculum', *Issues in Accounting Education* **4**, 70-81.

Cohen, J., Pant, L. and Sharp, D.: 2001, 'An examination of differences in ethical decision-making between Canadian business students and accounting professionals', *Journal of Business Ethics* **30**, 319–336.

Dempsey, M.: 2000, 'Ethical Profit: An Agenda for Consolidation or for Radical Change', *Critical Perspectives on Accounting* **11**, 531–548.

De Wulf, R. : 2011, 'Geen economie zonder vertrouwen', <http://www.vkwmetena.be/artikels/geen-economie-zonder-vertrouwen>, (Geraadpleegd: 10 augustus 2011).

Everett, J. S.: 2007, 'Ethics education and the role of the symbolic market.' *Journal of Business Ethics* **75**, 215–228.

Fleming, A.I.M.: 1996, 'Ethics and accounting education in the UK – a professional approach?', *Accounting Education* **5**, 207-217.

Flory, S., Phillips, T. J., Reindenbach R. and Robin, D.: 1992, 'A multidimensional analysis of selected ethical issues in accounting', *The Accounting Review* **67**, 284–302.

Garvin, D.: 1984, 'What does product quality really mean?' *Sloan Management Review* **26**, 25-45.

Geary, W. and R. Sims: 1994, 'Can ethics be learned?', *Accounting Education* **3**, 3-18 Green, S. and Weber, J.: 1997, 'Influencing ethical development: exposing students to the AICPA code of conduct', *Journal of Business Ethics* **16**, 777–790.

Guffey, D. and McCartney, M.: 2008, 'The perceived Importance of an Ethical Issue as a Determinant of Ethical Decision-making for Accounting Students in an Academic Setting', *Accounting Education: an international journal* **17**, 327-348.

Green, S. and Weber, J.: 1997, 'Influencing ethical development: exposing students to the AICPA code of conduct', *Journal of Business Ethics* **16**, 777-790.

Guffey, D. and McCartney, M.: 2008, 'The perceived Importance of an Ethical Issue as a Determinant of Ethical Decision-making for Accounting Students in an Academic Setting', *Accounting Education: an international journal* **17**, 327-348.

Gunz, S. and J. McCutcheon: 1989, 'Are Academics Committed to Accounting Ethics Education?', *Journal of Business Ethics* **17**, 1145-1154.

Haines, R., Street, M.D. en Haines, D.: 2008, 'The Influence of Perceived Importance of an Ethical Issue on Moral Judgement, Moral Obligation and, Moral Intent.', *Journal of Business Ethics* **81**, 387-399.

Haywood, M. E. and D.E. Wygal: 2009, 'Ethics and professionalism: Bringin the topic to life in the classroom', *Journal of Accounting Education* **27**, 71-84.

Hiltebeitel, K.M and Jones, S.K: 1992, 'An assessment of ethics instruction in education, *Journal of Business Ethics* **11**, 37-46.

Holloman, C. R. and H. W. Hendrick: 1971, 'Problem solving in Different Sized Groups', *Personnel Psychology* **24**, 489-500.

Hummels, E. en E. Karssing: 2000, 'Ethiek organiseren', In Jeurissen, R. (2000), *Bedrijfsethiek, een goede zaak* (Van Gorcum, Assen), 196-224.

Jones, T. M.: 1991, 'Ethical decision making by individuals in organizations: an issue-contingent model', *Academy of Management Review* **16**, 366-395.

Kerr, D. and L. Smith: 1995, 'Importance of and Approaches to Incorporating Ethics into the Accounting Classroom', *Journal of Business Ethics* **14**, 987-998.

Klein, E. R.: 1998, 'The one necessary condition for a successful business ethics course: Te teacher must be a philosopher.', *Business Ethics Quarterly* **8**, 561-574.

Kohlberg, L.: 1969, 'Stages and sequence: the cognitive-development approach to socialization, in: D. Goslin (Ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research*, 347-480

Kohlberg, L.: 1976, 'Moral stages and moralization: the cognitive-development approach', in: T. Lickona (Ed.) *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, 34-35.

LaGrone, R. M., Welton, R. E. and Davis, R.: 1996, 'Are the effects of accounting ethics interventions transitory or persistent?', *Journal of Accounting Education* **14**, 259-276.

Lehman, C.: 1988, 'Accounting ethics: Surviving survival of the fittest', *Advances in Public Interest Accounting* **2**, 71-82.

Loeb, S.E.: 1988, 'Teaching Students Accounting Ethics; Some crucial issues', *Issues in Accounting Education* Fall, 316-29.

Low, M., Davey, H., and Hooper, K.: 2008, 'Accounting scandals, ethical dilemmas and educational challenges', *Critical Perspectives on Accounting* **19**, 222-254.

Maclagan, P.:1993, ' Issues concerning the moral development of people in organisations. Working paper HUSM/PWM/20, University of Hull.

Maesschalk, J. En Schram, F.: 2006, 'Meer dan een brochure of affiche: de deontologische code als kernelement van een effectief ambtelijk integriteitsbeleid', *Burger bestuur & beleid* **3**, 49-61.

Marino, G.: 2004, 'Before teaching ethics, stop kidding yourself', *The Chronicle of Higher Education* **50**, 5.

Mayhew, B. en P. Murphy: 2009, 'The Impact of Ethics Education on Reporting Behavior', *Journal of Business Ethics* **86**, 397-416.

Melchar, D.E. and Beauvais, L. L.: 2005, 'The role of ethical culture and ethics education in the development of moral reasoning and judgment competence in business students.', *Eastern Academy of Management Proceedings*.

Misiewicz, K. M.: 2007, 'The Normative Impact of CPA Firms, Professional Organizations, and State Boards on Accounting Ethics Education.', *Journal of Business Ethics* **70**, 15-21.

O'Leary, C. and G. Pangemanan: 2007, 'The Effect of Groupwork on Ethical Decision-Making of Accountancy Students', *Journal of Business Ethics* **75**, 215-228.

Parker, L. D.: 1987, 'An Historical Analysis of Ethical Pronouncements and Debate in the Australian Accounting Profession', *ABACUS* **23**, 122-140.

Ponemon, L.: 1993, 'Can Ethics be Taught in Accounting?', *Journal of Accounting Education* **11**, 185-209.

Reindenbach, R. E. and Dawson, L. E.: 1991, 'An application and extension of a multidimensional ethics scale to selected marketing practices and marketing groups', *Journal of the Academy of Marketing Science* **19**, 83-92.

Rest, J. R.: 1979, 'Development in judging Moral Issues, (University of Minnesota Press, Minneapolis).

Rest, J. R.: 1986, 'Moral development: Advances in research and theory', *New York, NY: Praeger*.

Rest, J. R.: 1994, 'Background: Theory and Research' in J. R. Rest and D. Narvaez (ed.), *Moral Development in the Professions* (Erlbaum, Hillsdale, NJ), 1-26.

Robin, D. P., Reidenbach E. R., Forrest, P. J.: 1996, 'The perceived importance of an ethical issue as an influence on the ethical decisionmaking of ad managers', *Journal of Business Research* **35**, 17-28.

Rokeach, M. J.: 1973, *The Nature of Human Values*, The free press, New York.

Ruegger, D. en E. King: 1992, 'A Study of the Effect of Age and Gender Upon Student Business Ethics', *Journal of Business Ethics* **11**, 179-186.

Saunders, M., Lewis. P., en Thornhill, A.: 2000, '*Research Methods For Business Students.*', *London: Financial Times/Prentice Hall* **2**, 49-57.

Steiner, I. D.: 1972, 'Groups Processes and Productivity', (Academic Press, New York).

Stevens, R., O. Harris en S. Williamson: 1993, 'A comparison of ethical evaluations of Ethical Evaluations of Business School Faculty and Students: A Pilot Study', *Journal of Business Ethics* **12**, 611-619.

Street, M. D., Douglas, S. C., Geiger, S. W. en Martinko, M. J.: 2001, 'The Impact of Cognitive Expenditure on the Ethical Decision-Making Process: The Cognitive Elaboration Model', *Organizational Behavior and Human Decision Processes* **86**, 256-277.

Street, M. D. en V. L. Street: 2006, 'The effects of Escalating Commitment on Ethical Decision-making', *Journal of Business Ethics* **64**, 343-356.

Swanson, D. L.: 2005, 'Business ethics education at bay: Addressing a crisis of legitimacy.' *Issues in Accounting Education* **20**(3), 247-253.

Trevino, L. K.: 1986, 'Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model', *Academy of Management Review* **11**, 601-617.

Trevino, L.K.: 1992, 'Moral reasoning and business ethics; Implications for research, education and management, *Journal of Business Ethics*, **11**(5/6), 445-59.

Universiteit Amsterdam: 2010, 'Audit failure', www1.fee.uva.nl/agbs/pdoa/content/Materiaal/Audit%20Failure.ppt (Geraadpleegt op 14 Oktober 2010).

Velayutham, S.: 2003, 'The Accounting Profession's Code of Ethics: is it a Code of Ethics or a Code of Quality Assurance?', *Critical Perspectives on Accounting* **14**, 483-503.

Vitell, S. J., en Hunt, S. D.: 1990, 'The general Theory of Marketing Ethics: A Partial Test of the Model', in J. N. Sheth (ed.), *Research in Marketing* **10**, 237-265.

Weber, J.: 1990, 'Managers' moral reasoning: Assessing their responses to three moral dilemmas', *Human Relations* **43**, 687-702.

Welton, E.R., R.M. Lagrone en J.R. Davis: 1994, 'Promoting the moral development of accounting graduate students: an instructional desing and assessment', *Accounting education* **3**, 35-50.

Wild, W. and Ahmed, P.K.: 1994, 'The teaching of ethics on accounting courses. Paper to the BAA Annual Conference', Winchester.

Lijst van tabellen en figuren

Tabellen

Tabel 1: Verschillen tussen ethiek en kwaliteit

Tabel 2: Structuur van de *Terminal Values*

Tabel 3: Structuur van de *Instrumental Values*

Tabel 4: De zes fasen van morele ontwikkeling

Tabel 5: PIE schaal

Tabel 6: Gepercipieerde belang van een ethisch vraagstuk (PIE) statistieken van de twee scenario's

Tabel 7: *Moral Equity* schaal

Tabel 8: Ethisch oordeel en het gepercipieerde belang van een ethisch vraagstuk (PIE)

Tabel 9: Gedragsintentie en gepercipieerde belang van een ethisch vraagstuk (PIE)

Tabel 10: Demografische analyse van PIE en *Moral equity*

Tabel 11: Relatie tussen de onderwijsinstelling en PIE en *Moral equity*

Figuren

Figuur 1: Proces tot ethisch gedrag

Figuur 2: Proces van moreel redeneren

Figuur 3: Schema van conceptueel model

Figuur 4: Aantal respondenten per onderwijsinstelling

Figuur 5: Aantal respondenten Per gemiddelde jaarlijkse schoolprestatie

Figuur 6: Respondenten op basis van het academiejaar met de meest opgenomen studiepunten

Figuur 7: Aantal respondenten op basis van geslacht

Bijlagen

Bijlage 1: Inleidende e-mail naar departementshoofden of opleidingscoördinatoren

Bijlage 2: De enquête

Bijlage 1: Inleidende e-mail naar departementshoofden of opleidingscoördinatoren

Beste Departementshoofd

Ik ben een laatstejaarsstudente in de toegepaste economische wetenschappen afstudeerrichting Accountancy & Fiscaliteit aan de UHasselt. In het kader van mijn thesis "Onderwijs aangaande ethiek in accounting" zou ik graag een beroep doen op de medewerking van een aantal studenten die hun opleiding volgen aan (Onderwijsinstelling). Meer specifiek de studenten die gekozen hebben voor de opleiding "Accountancy & Fiscaliteit" en "Taxes & management accounting". De medewerking zou bestaan uit het online invullen van een enquête die slecht 5 minuten van hun tijd kost en polst naar hun perceptie over ethische dilemma's. De antwoorden op deze enquête worden verwerkt in volstrekte anonimiteit. Een voorbeeld van deze enquête vindt u op deze link:

<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=76371>

Dit is slechts een voorbeeld van de enquête, deze resultaten worden dus niet verwerkt.

Zou u mij kunnen laten weten of ik dit onderzoek bij deze studenten mag uitvoeren? Onderaan deze mail vindt u het bericht dat ik graag tot deze studenten wil krijgen.

Met vriendelijke groeten,

Anke Theunis

Masterstudente in de TEW

Bijlage 2: De enquête

Enquête

Geboortejaar: 19..

Studiejaar waarin u dit academiejaar de meeste studiepunten opneemt:

- 1Bach
- 2Bach
- 3Bach
- 1Ma
- 2Ma
- Ander:

Type onderwijs:

- Hogeschool
- Universiteit
- Avondonderwijs

Geslacht:

- M
- V

Gemiddeld percentage van uw jaarlijkse schoolprestaties

- < 50 %
- 50% - 60%
- 60% -70%
- 70% - 80%
- 80% - 100%

Bent u in uw opleiding al het begrip "ethiek" tegen gekomen?

- Ja, ethiek zat verweven in één of meerdere onderdelen van mijn opleiding
- Nee

Scenario 1

Peter Wuytens studeert aan een grote Vlaamse Universiteit, waar hij ook een bijbaantje heeft genomen in de drukkerij van de universiteit. Peter is verantwoordelijk voor het nemen van kopieën van testen en andere routine taken. In zijn studies heeft hij dit jaar al enkele onvoldoendes opgestapeld en nog een extra onvoldoende zou betekenen dat Peter zijn studies aan de universiteit niet verder mag zetten. Bij het studeren van een theoretisch vak ondervindt Peter veel moeilijkheden, maar op een dag vindt Peter onder een stapel weggegooid papier een examenkopie van zijn volgend examen. Na een snelle doorbladering van het examen beseft Peter dat hij weinig kans heeft om op dit examen te slagen. Indien Peter de examenkopie mee naar huis zou nemen en het examen aan de hand hiervan zou studeren, kan hij wel een zeer hoog cijfer behalen. Peter weet dat het in handen krijgen van een examenkopie nog voor het examen heeft plaatsgevonden een duidelijke overtreding is van de regels van de universiteit.

Actie: Peter besluit de examenkopie mee naar huis te nemen zodat hij zich kan voorbereiden op het examen. Evalueer de ondernomen actie van Peter Wuytens.

Ik vind dit een heel realistisch scenario	1	2	3	4	5	6	7	Ik vind dit absoluut geen realistisch scenario
Dit is een fundamenteel onderwerp	1	2	3	4	5	6	7	Dit is een onbenullig onderwerp
Dit is een actie met aanzienlijke gevolgen	1	2	3	4	5	6	7	Dit is een actie zonder gevolgen
Dit scenario gaat over een zeer belangrijk dilemma voor Peter	1	2	3	4	5	6	7	Dit scenario gaat over een zeer onbelangrijk dilemma voor Peter

Peter heeft eerlijk gehandeld	1	2	3	4	5	6	7	Peter heeft helemaal niet eerlijk gehandeld
Peter ondernam de juiste actie	1	2	3	4	5	6	7	Peter ondernam een foute actie
Deze actie kan volledig moreel gerechtvaardigd worden	1	2	3	4	5	6	7	Deze actie kan helemaal niet moreel gerechtvaardigd worden
Deze handeling is acceptabel in mijn omgeving (familie, vrienden)	1	2	3	4	5	6	7	Deze handeling is niet acceptabel in mijn omgeving (familie, vrienden)
Ik vind deze handeling ethisch	1	2	3	4	5	6	7	Ik vind deze handeling onethisch

Indien u verantwoordelijk zou zijn voor de genomen beslissing in dit scenario, zou u dan dezelfde actie ondernemen als Peter?

1 Zeker	2 Hoogst- waarschijnlijk wel	3 Waarschijnlijk	4 Geen idee	5 Waarschijnlijk k niet	6 Hoogst- waarschijnlijk niet	7 Zeker niet
------------	---------------------------------------	---------------------	-------------------	-------------------------------	--	--------------------

Scenario 2

Stéphanie Bosmans is een laatstejaarsstudente aan een grote Vlaamse Universiteit. Aan het eind van dit semester verwacht ze af te studeren. Voor één vak wordt van Stéphanie verwacht dat ze een paper schrijft, die meetelt voor 50% van haar totale eindscore. Nog voor het einde van het semester worden deze papers verbeterd terug bezorgd aan de studenten. Stéphanie merkt dat haar professor een optelfout heeft gemaakt in haar voordeel. De fout bedraagt 30/50 punten en zal dus een groot verschil maken in haar uiteindelijke score.

Actie: Stéphanie besluit om de fout niet te melden aan haar professor en om de punten in haar voordeel te laten meetellen. Evalueer de ondernomen actie van Stéphanie Bosmans.

Ik vind dit een heel realistisch scenario	1	2	3	4	5	6	7	Ik vind dit absoluut geen realistisch scenario
Dit is een fundamenteel onderwerp	1	2	3	4	5	6	7	Dit is een onbenullig onderwerp
Dit is een actie met aanzienlijke gevolgen	1	2	3	4	5	6	7	Dit is een actie zonder gevolgen
Dit scenario gaat over een zeer belangrijk dilemma voor Stéphanie	1	2	3	4	5	6	7	Dit scenario gaat over een zeer onbelangrijk dilemma voor Stéphanie

Stéphanie heeft eerlijk gehandeld	1	2	3	4	5	6	7	Stéphanie heeft helemaal niet eerlijk gehandeld
Stéphanie ondernam de juiste actie	1	2	3	4	5	6	7	Stéphanie ondernam een foute actie
Deze actie kan volledig moreel gerechtvaardigd worden	1	2	3	4	5	6	7	Deze actie kan helemaal niet moreel gerechtvaardigd worden
Deze handeling is acceptabel in mijn omgeving (familie, vrienden)	1	2	3	4	5	6	7	Deze handeling is niet acceptabel in mijn omgeving (familie, vrienden)
Ik vind deze handeling ethisch	1	2	3	4	5	6	7	Ik vind deze handeling onethisch

Indien u verantwoordelijk zou zijn voor de genomen beslissing in dit scenario, zou u dan dezelfde actie ondernemen als Stéphanie?

1 Zeker	2 Hoogst- waarschijnlijk wel	3 Waarschijnlijk	4 Geen idee	5 Waarschijnlijk k niet	6 Hoogst- waarschijnlijk niet	7 Zeker niet
------------	---------------------------------------	---------------------	-------------------	-------------------------------	--	--------------------

Auteursrechtelijke overeenkomst

Ik/wij verlenen het wereldwijde auteursrecht voor de ingediende eindverhandeling:

Het gepercipieerde belang van ethische vraagstukken door Limburgse accountingstudenten

Richting: **master in de toegepaste economische wetenschappen-accountancy en financiering**

Jaar: **2011**

in alle mogelijke mediaformaten, - bestaande en in de toekomst te ontwikkelen - , aan de Universiteit Hasselt.

Niet tegenstaand deze toekenning van het auteursrecht aan de Universiteit Hasselt behoud ik als auteur het recht om de eindverhandeling, - in zijn geheel of gedeeltelijk -, vrij te reproduceren, (her)publiceren of distribueren zonder de toelating te moeten verkrijgen van de Universiteit Hasselt.

Ik bevestig dat de eindverhandeling mijn origineel werk is, en dat ik het recht heb om de rechten te verlenen die in deze overeenkomst worden beschreven. Ik verklaar tevens dat de eindverhandeling, naar mijn weten, het auteursrecht van anderen niet overtreedt.

Ik verklaar tevens dat ik voor het materiaal in de eindverhandeling dat beschermd wordt door het auteursrecht, de nodige toelatingen heb verkregen zodat ik deze ook aan de Universiteit Hasselt kan overdragen en dat dit duidelijk in de tekst en inhoud van de eindverhandeling werd genotificeerd.

Universiteit Hasselt zal mij als auteur(s) van de eindverhandeling identificeren en zal geen wijzigingen aanbrengen aan de eindverhandeling, uitgezonderd deze toegelaten door deze overeenkomst.

Voor akkoord,

Theunis, Anke

Datum: **22/08/2011**