

Op weg naar een weerbare onderwijsethiek: een rol-analyse van docenten

Wes Holleman en Albert Pilot

Personalia

Dr. J.W. Holleman is oud-medewerker van IVLOS (mienieke-wes@hetnet.nl; www.onderwijsethiek.nl).
Prof. dr. A. Pilot is werkzaam bij IVLOS, Universiteit Utrecht (a.pilot@ivlos.uu.nl).

Inleiding en samenvatting

Door schaalvergroting en bezuiniging ontwikkelen professionele organisaties zich tot bureaucratisch gerunde ondernemingen. De professionele beroepsethiek staat onder druk. In een recente publicatie werden vijftien principes voorgesteld voor een beroepsethiek van docenten in het hoger onderwijs (Holleman, 2006). De gekozen ordening van ethische principes en vuistregels was gebaseerd op een analyse van de rollen van docenten. In dit artikel wordt verslag gedaan van deze *rolanalyse*: welke rollen worden door hen vervuld en welke rolaspecten kunnen daaraan onderscheiden worden? De uitkomsten worden vervolgens vergeleken met rollen en rolaspecten die door andere auteurs zijn voorgesteld. Ten slotte wordt onze rolanalyse afgezet tegen de *waardenanalyse* die ten grondslag ligt aan een recente beroepscode voor universitaire docenten en onderzoekers (NGW, 2004).

Theoretisch kader en methode

Rolanalyse is een klassieke methode uit de sociologie en sociale psychologie (zie bijvoorbeeld Van Doorn & Lammers, 1959; Katz & Kahn, 1978; Biddle, 1986; Breese, 1997). Doel is het beschrijven en verklaren van het handelen van mensen in wisselwerking met de posities die zij innemen in groepen of sociale systemen. Aan een positie (bijvoorbeeld stagiair) is een *rol* verbonden: datgene wat van iemand in die positie verwacht wordt. Per positie kan er ook meer dan één rol in het spel zijn (bijvoorbeeld tijdelijk werknemer, lerende, examinandus). De rolverwachtingen kunnen gegroepeerd naar *rolaspecten* (bijvoorbeeld: zelfredzaamheid in het werk). Een rolaspect is een dimensie voor het beschrijven van rolverwachtingen, of meer inhoudelijk geformuleerd, een verantwoordelijkheidsgebied met betrekking waartoe rolverwachtingen bestaan. Een *rolverwachting* is een normatieve uitspraak betreffende een verantwoordelijkheidsgebied (bijvoorbeeld: van aankomende stagiairs mag worden verwacht dat ze de taken XYZ zelfstandig, vlot en adequaat kunnen verrichten). Posities en rollen zeggen *waar je staat en wat je bent* in de context van een sociaal systeem, terwijl rolaspecten en rolverwachtingen zeggen *hoe je behoort te handelen en waarop je kunt worden aangesproken* in het kader van die posities en rollen.

De input van een rolanalyse bestaat uit empirische gegevens over het handelen van positiebekleders. De output wordt gevormd door uitspraken waarin hun handelen verklaard wordt op basis van hun rollen en de bijbehorende rolverwachtingen waaraan zij bloot staan. Dit artikel gaat over docenten in het Nederlandse hoger onderwijs. De empirische gegevens betreffende hun handelen zijn verzameld via participerende observatie vanuit een rol van onderwijskundig dienstverlener.

De docent is gepositioneerd in een professionele organisatie (Systeem I): een onderwijsorganisatie die onderwijs- en examendiensten verzorgt. We laten vooralsnog buiten beschouwing dat een universiteit/hogeschool ook nog andere maatschappelijke taken vervult. De genoemde onderwijsorganisatie omvat behalve docenten ook bestuurders, managers en allerlei andere functionarissen. Systeem I opereert in een institutionele omgeving, die bevolkt wordt door stakeholders: de studenten als afnemers van diensten, de marktpartijen die studenten toeleveren (waaronder de potentiële studenten zelf), de marktpartijen die als afnemers van gediplomeerden optreden en de rijksoverheid die namens de samenleving als financier van de onderwijsorganisatie fungeert.

Met één categorie stakeholders, de studenten, wordt een zeer intensieve relatie onderhouden. Studenten en docenten maken deel uit van een 'onderwijs- en leergemeenschap' (Systeem II). De professionele organisatie is dus ingebed in een sociale systeem dat enerzijds wij-docenten (en -functionarissen) en anderzijds zij-studenten omvat.

Docenten worden in hun handelen beïnvloed door de rolverwachtingen van de andere actoren die posities binnen Systeem II innemen. Dus zowel van de collega's en functionarissen binnen de onderwijsorganisatie als van de studenten. Sommige rolverwachtingen zijn vastgelegd in reglementen, contracten of andere geschreven en ongeschreven verplichtingen. Deze vormen de *morality of duty* voor hun beroepsmatig functioneren. Daarnaast zijn er rolverwachtingen die hen in hun *morality of aspiration* aanspreken (Fuller, 1964): normen en verwachtingen waarvan de naleving niet wordt afgedwongen maar

die volgens relevante actoren op het profiel van de *ideale* docent betrekking hebben. De beroepsethiek van docenten betreft dus niet alleen hun *morality of duty* maar vooral ook hun *morality of aspiration*. De meest relevante actor op dit gebied is in wezen de docent zelf: in de beroepsethiek draait het vooral ook om wat hij/zij van zichzelf meent te mogen verwachten in de uitoefening van zijn/haar beroepsrol(len).

Bij verdere analyse, ontwaart men trouwens nog een *derde* sociaal systeem waarbinnen rolverwachtingen op docenten worden afgevuurd. Als leveranciers van gediplomeerden interacteren docenten en functionarissen namelijk met vertegenwoordigers van het 'afnemend veld'. De professionele organisatie is ingebed in Systeem III, dat behalve de leveranciers ook de afnemers van gediplomeerden omvat.

Vraagstelling

We zullen in dit artikel inventariseren welke rollen door docenten worden vervuld en welke rolaspecten daaraan kunnen worden onderscheiden. We zoeken naar een verzameling rollen en rolaspecten die als 'kapstukken' kunnen dienen voor de rolverwachtingen die vanuit de systemen I, II en III naar docenten worden gezonden. We zijn daarbij vooral geïnteresseerd in rollen en rolaspecten die van belang zijn voor een beroepsethiek van docenten, dus voor het verhelderen van de dilemma's en verleidingen waarmee docenten in hun beroepsuitoefening geconfronteerd worden. We denken in de eerste plaats aan rollen en rolaspecten waarin de verantwoordelijkheden belichaamd zijn die de docent *jegens studenten* heeft. Bij het rapporteren van de door ons gevonden rollen en rolaspecten (Tabel B) zijn deze aangeduid als 'student-centered' dan wel 'neutraal', terwijl de derde kolom van Tabel B 'overige' rolaspecten aan de orde stelt waarin de belangen van andere partijen (waaronder de docent zelf) uitdrukkelijker meespelen. We beginnen nu met onze inventarisatie. In eerste instantie wordt uitgegaan van slechts één rol (docent), waaraan rolaspecten onderscheiden worden. Later wordt de docentenrol in vier (sub-)rollen uitgesplitst. De geïdentificeerde rollen en rolaspecten worden telkens **vet** gedrukt. Korthedshalve worden docenten in de manlijke vorm aangeduid, maar de lezer gelieve dit als hij/zij en zijn/haar te verstaan.

Systeem I: rolconflicten tussen binnen- en buitenwereld

Als leden van een professionele organisatie verwachten docenten van elkaar dat ze zich **als professional** gedragen. Men houdt zich aan zijn professionele beroepsrol en schermt zich af tegen invloeden van zijn *buitenprofessionele rollen*. De docent bekleedt niet alleen een positie in een universiteit/hogeschool, maar maakt ook deel uit van de wereld daarbuiten. Hij heeft een positie in een familie of gezin, misschien heeft hij eigen nevenwerkzaamheden (of zelfs een eigen bedrijf), hij opereert op een markt van vriendschappelijke en/of seksuele relaties, et cetera. Van de professional wordt verwacht dat hij het najagen van eigenbelang in toom houdt en zijn professionele *rolintegriteit* beschermt tegen aantasting door de buitenprofessionele rollen, die met zijn posities in de wereld *buiten* zijn werkring verbonden zijn.

Rolconflicten tussen *binnen-* en *buitenwereld* kunnen ook een specifiek aspect van de docentenrol betreffen: **als expert** is hij belast met kennisoverdracht. Van hem wordt verwacht dat hij als spreekbuis van zijn vakgebied fungeert en de studenten binnenleidt in het aldaar aanvaarde kennisbestand. Maar vanuit zijn buitenprofessionele posities, bijvoorbeeld als lid van een kerkgenootschap of politieke partij, kan hij zich laten verleiden tot eenzijdige behandeling van de vakinhoud of tot het propageren van persoonlijke opvattingen. Een soortgelijk risico doet zich trouwens voor als hij zich zo sterk verbonden voelt met een bepaalde wetenschappelijke school of stroming dat hij in de verleiding komt studenten daarin te indoctrineren.

Systeem I: rolconflicten tussen multiple posities binnen de universiteit/hogeschool

De docent, lid van een professionele organisatie, behoort zich **als professional** te gedragen, maar een complicerende factor treedt op als hij ook nog andere posities in de universiteit/hogeschool bekleedt. Wellicht behoren die posities zelfs tot zijn formele functie- en taakomschrijving: hij werkt bijvoorbeeld tevens als onderzoeker of als derdegeldstroom-dienstverlener. De onderwijsethiek wil de belangen van studenten beschermen tegen roofbouw vanuit zulke concurrerende posities. Van roofbouw kan bijvoorbeeld worden gesproken als hij te zeer toegeeft aan de prestatiedruk die hij in zijn onderzoekstaak ondervindt, waardoor zijn onderwijs in de verdrukking komt. Ook is er het risico dat hij studenten exploiteert ten voordele van zijn onderzoeks- en ten nadele van hun opleidingsbelangen.

Kortom: als we de onderwijsorganisatie als de *binnenwereld* beschouwen, dan vallen er twee concentrische 'buitenwerelden' te onderscheiden. Enerzijds de buitenwereld buiten de universiteit/hogeschool, maar anderzijds ook de buitenwereld die weliswaar binnen de universiteit/hogeschool maar buiten de onderwijsorganisatie gesitueerd is. Als hij binnen zijn werkring ook andere posities bekleedt, wordt van een professionele docent verwacht dat hij de integriteit van zijn docentenrol tevens beschermt tegen concurrerende rolverwachtingen waaraan hij in die andere posities blootstaat.

Systeem II: uiteenlopende rolverwachtingen

We gaan nu over naar Systeem II (de 'onderwijs- en leergemeenschap'), waarin de docent zowel aan rolverwachtingen van collega's en functionarissen als van studenten blootstaat. Dit systeem is interessant omdat tussen deze actoren lang niet altijd consensus bestaat over de rol die de docent moet vervullen. Zij verschillen in positie en daardoor ook in de rolverwachtingen die ze naar hem uitzenden. Merton (1957) introduceert in dit verband de term *role-set*: wat op het eerste gezicht één docentenrol leek, is bij nadere beschouwing een samenstel van rolverwachtingen die met elkaar wringen of zelfs incompatibel zijn. Dat rolverwachtingen uiteenlopen wordt vaak veroorzaakt door het feit dat er aan een rol verschillende aspecten kunnen worden onderscheiden en dat actoren verschillend denken over de prioriteit die aan de onderscheiden rolaspecten moet worden gegeven. Een gangbaar ideaalbeeld is dat de docent het leerproces van de student voorop stelt. Maar de posities die actoren bekleden, beïnvloeden hun kijk op de rol van de docent en op de rangorde van diens rolaspecten. Tabel A inventariseert rolaspecten die, afhankelijk van hun prioritering, tot uiteenlopende rolverwachtingen kunnen leiden.

Tabel A. De posities van actoren beïnvloeden hun prioritering van rolaspecten

- Van de managers krijgt de docent sterke impulsen om de kosten en baten voor de onderwijsorganisatie in de hand te houden; zijn blikveld wordt verengd tot dat van **groepswerker**, ook al zouden individuele studenten daaronder lijden; degenen die niet aan het model van de normstudent beantwoorden, dreigen tussen wal en schip te raken (hij moet zijn plichten **als hoeder van a-normale studenten** verzaken); om kosten voor de onderwijsorganisatie te besparen worden studenten op kosten gejaagd (hij dreigt zijn plichten **als beheerser van de kosten-voor-de-student** te verwaarlozen).
- Vanuit de onderwijsorganisatie wordt hij verder in zijn hoedanigheid van **werknemer** aangesproken, die zich aan de geldende spelregels moet houden; en uit het oogpunt van de ARBO-wetgeving wordt hij door de werkgever ook **als taaksteller** verantwoordelijk gesteld voor de veiligheid en gezondheid van studenten.
- Zowel de managers als de studenten verlangen dat hij bedacht is op zijn verplichtingen **als uitvoerder van het studiecontract** dat gesloten is tussen studieleiding en student.
- Naast de primaire onderwijsdoelen kunnen binnen de onderwijsorganisatie allerlei vormingsdoelen worden gesteld die de docent **als opvoeder/socialisator** zou moeten verwezenlijken, terwijl studenten prioriteit plegen te geven aan de geëxamineerde onderwijsdoelen en wellicht kritisch staan tegenover vormingsdoelen die naar paternalisme of manipulatie zwemen.
- Als studenten levensechte taken vervullen, zoals in stages binnen of buiten de universiteit/hogeschool, raken ze de belangen van derden (bijvoorbeeld cliënten, patiënten, opdrachtgevers); om de belangen van deze actoren te beschermen moet de docent (stagebegeleider) **als supervisor** optreden.

Systeem II: de multipele relatie tussen docent en student

We blijven nog even in Systeem II, maar concentreren ons nu op de relatie tussen docent en student. Die relatie is heel complex, zelfs als de wederzijdse rolverwachtingen van docenten en studenten in principe overeenstemmen. In sommige situaties gelden namelijk andere rolverwachtingen dan in andere. Docenten en studenten staan in een multipele relatie tot elkaar. Tussen hen vallen de volgende relaties (met bijbehorende rolverwachtingen) te onderscheiden:

- de docent als **gids en coach**, die het leerproces van studenten voedt, stuurt en ondersteunt;
 - de docent als **examinator**, die vaststelt of de beoogde leerresultaten verworven zijn, op basis waarvan studenten hun tentamenbriefjes en diploma's kunnen behalen;
 - de docent als **studentbegeleider**, die studenten helpt bij het doorlopen van hun studieloopbaan; en
 - de docent die behalve als uitvoerder ook als **(mede-)aanbieder van een studiecontract** fungeert, die voorwaarden stelt waaraan studenten moeten voldoen om gebruik te (blijven) maken van zijn diensten.
- Als deze vier rollen in één en dezelfde persoon verenigd zijn, kunnen er problemen optreden. Er kan *rol-ambigüiteit* ontstaan, bijvoorbeeld als studenten niet goed weten of ze door 'domme' vragen op werkcolleges hun kansen op een voldoende eindcijfer verkleinen. De docent kan voor *botsende prioriteiten* komen te staan, bijvoorbeeld als de examinator het onnodig vindt feedback te geven na een tussentijdse toets, terwijl dat van een toegewijde coach wel verwacht wordt. En hij kan in *onverenigbare dubbelrollen* terechtkomen, bijvoorbeeld als in het studiecontract niet is vastgelegd welke criteria en beslissingsregels door de examinator gehanteerd zullen worden, waardoor hij zijn rolintegriteit verliest op het moment dat hij vanuit zijn rechterstoel eerst nog voor wetgever moet spelen.

Opgemerkt moet worden dat onze rolaspecten (zoals die in tabel A) niet alleen betrekking hebben op de docentenrol in het algemeen, maar ook op de vier genoemde subrollen afzonderlijk. Door Holleman (2006, p. 8) werd het universum van rolverwachtingen gevisualiseerd als een 4x12 tabel, met de subrollen

op de x-as en de rolaspecten op de y-as. Afhankelijk van de subrol kunnen de rolverwachtingen per rol-aspect andere accenten vertonen. We illustreren dat aan het rolaspect *De docent als professional*. Van een professionele **gids/coach** wordt onder meer verwacht dat hij toewijding en respect tegenover de lerende student betoont. Van de professionele **examinator** wordt daarentegen verwacht dat hij studenten zonder aanzien des persoons beoordeelt. Voor beide subrollen geldt als voorwaarde dat de professionele docent voldoende thuis is in zijn vakgebied. Die voorwaarde geldt niet zozeer voor de professionele **student-begeleider**. Veeleer zullen studenten van hem eisen dat hij helder maakt wat ze in deze (sub-)rol van hem kunnen verwachten, bijvoorbeeld in hoeverre hij een professionele geheimhoudingsplicht inachtneemt.

Systeem III: rolverwachtingen van andere stakeholders

We verlaten Systeem II en laten de studenten nu buiten beschouwing, althans in hun hoedanigheid van actoren die rolverwachtingen uitzenden. In vele opleidingen is de professionele organisatie (Systeem I) namelijk tevens ingebed in een derde sociaal systeem. Daarbinnen interacteren de docenten als leveranciers met de afnemers van gediplomeerden (in casu met vertegenwoordigers van vervolgoopleidingen, werkgevers of van de ontvangende beroepsgroep). In Systeem III is de blik gevestigd op aard en niveau van de eindtermen en op de selectie en socialisatie van aanstaande en aankomende beroepsbeoefenaars. Door de afnemers worden rolverwachtingen dienaangaande op de docent afgevuurd. Maar vaak blijven dergelijke processen min of meer latent omdat hij, zelf behorend tot de ontvangende beroepsgroep, haar rolverwachtingen tot de zijne heeft gemaakt. Binnen de universiteit hangen die latente processen ook samen met haar traditionele missie 'Bildung durch Wissenschaft', en met name in een latere variant daarvan ('vorming tot zelfstandige beoefening der wetenschap'): de docent-onderzoeker is geneigd rolverwachtingen afkomstig van onderzoekers (afnemers van gediplomeerden) in zijn rol van docent (leverancier van gediplomeerden) te incorporeren, ook al komen lang niet alle diplomabezitters in een research-traject of -functie terecht.

Bij een rolanalyse van docenten moet men dus incalculeren dat ze in hun denken over de eindtermen en over de selectie en socialisatie van nieuwe generaties beroepsbeoefenaars door rolverwachtingen van het 'afnemend veld' beïnvloed worden. Niet alleen het Niveau van de opleiding is daar aan de orde. Competentiegerichte curriculumvernieuwers stellen bijvoorbeeld ook de disciplinegewijze verkaveling van de eindtermen ter discussie (terwijl de **docent-als-expert** de conceptuele samenhang van de stof uit zijn vakgebied juist essentieel acht). Vooral als (**mede-)**aanbieder van een studiecontract en als **examinator** staan docenten aan rolverwachtingen van het afnemend veld bloot. In zoverre studenten de marktwaarde van gediplomeerden en hun overlevingskansen in het latere beroep voor ogen nemen, zullen hun rolverwachtingen overigens met die van het afnemend veld samenvallen.

Door Systeem III wordt de docent uiteraard ook op zijn verantwoordelijkheden **als socialisator** aangesproken. En er zijn twee aanverwante rolaspecten. Van de docent wordt verlangd dat hij **als rolmodel** voor studenten optreedt en in eigen handelen dus demonstreert wat van een volleerde vakman of -vrouw verwacht wordt. In de tweede plaats verlangt men dat hij zich, vooral tegen het eind van een beroepsopleiding, **als deelgenoot** van een *community of practice* (Wenger, 1998) manifesteert en zijn aanstaande vakgenoten tot die *community* toelaat. Opdat ze ingroeien in hun latere beroepsrol, bejegent hij ze nu reeds als waren ze gelijkwaardig lid van de lerende *community* waartoe ze na hun afstuderen zullen behoren.

Toetsing van de uitkomsten van de rolanalyse

Hierboven zijn zestien rollen en rolaspecten gelabeld die van belang kunnen zijn voor een beroepsethiek van docenten. De uitkomsten van deze rolanalyse zijn gebruikt in een literatuurstudie waarin concrete rolverwachtingen werden verzameld, namelijk principes en vuistregels voor een beroepsethiek van docenten (Holleman, 2006). De rollen en rolaspecten dienden als categoriseringsschema voor de rapportage van het verzamelde materiaal. De uitkomsten van onze rolanalyse bleken bruikbaar te zijn voor die exercitie. Ook bleek het mogelijk de rolopvattingen van geënquêteerde docenten in het categoriseringsschema onder te brengen (op. cit., p. 119-125).

Om te toetsen of er geen belangrijke rollen of rolaspecten over het hoofd zijn gezien, zijn de uitkomsten vergeleken met publicaties van andere auteurs die zich hebben toegelegd op de hogeronderwijsethiek (op. cit., p. 113-118). Brown & Krager (1985) komen tot vijf rollen die enigszins van de onze afwijken: *instructor* (een combinatie van gids/coach en examinator), onderzoeker (een *on the job instructor*), curriculumplanner (een plannende gids/coach die niet op cursus- maar op curriculumniveau opereert en die tevens de voorwaarden van het studiecontract uitwerkt), mentor (een bepaald soort studentbegeleider die een bijzondere vertrouwensrelatie met de student onderhoudt), en *faculty adviser* (een dubbelrol van studentbegeleider enerzijds en regulator van de studieloopbaan anderzijds). Dat leidde tot de constatering

dat de *vertrouwensrelatie* tussen student en mentor en de *regulerende functie* van de faculty adviser (gericht op 'customizing' van het studiecontract) rolverwachtingen representeren die in de uitkomsten van onze toenmalige rolanalyse niet als zelfstandige rolaspecten gelabeld waren.

Verder is een analyse verricht van de 'zeven hoofdzonden' die Lewis (1997) in het handelen van docenten aan de kaak stelt (Holleman, 2006, p. 109-112). Eén ervan komt uit de hoogmoed van de expert voort. Dat deed de vraag rijzen of men rolverwachtingen zou kunnen identificeren die weliswaar beroep doen op zijn expertise, maar die zijn eventuele hoogmoed temperen. En dat leidde tot een mogelijk nieuw rolaspect: de nederige *gids in het cultureel erfgoed*, die niet de wijsheid in pacht heeft maar studenten slechts de weg wijst opdat zij zelf de opvattingen van belangrijke vertegenwoordigers van het cultureel erfgoed bestuderen (zich aldus vormend tot cultuurdrager en lid van een intellectuele en morele elite?).

Ook buiten de hogeronderwijsethiek worden rollen van docenten geanalyseerd, maar vaak heeft men daarbij niet zozeer relaties en rolverwachtingen in sociologische of sociaalpsychologische zin op het oog. Zo stellen Van den Bosch et al. (2006), voortbouwend op Harden & Crosby (2000), vijftien rollen van docenten in het medisch onderwijs voor. Zij onderscheiden de traditionele rol van *kennisoverdrager* (in theorie- en praktijkgericht leren), *beoordelaar/examinator*, en *rolmodel* (in off- en on-the-job leren op medisch en op wetenschappelijk gebied). Vervolgens vestigen zij de aandacht op onderwijstaken die pas de laatste decennia in de schijnwerpers zijn gekomen:

- taken van de *gids en coach* die het leren van de student faciliteert, die als formatieve toetser en feedbackgever fungeert en die studiehandleidingen en andere hulpbronnen voor het leren ontwikkelt;
- taken inzake het organiseren van cursussen en het ontwerpen en evalueren van cursussen en curricula (waarbij het *studiecontract* en de *uitvoering* ervan gepland wordt); en
- de rol van *studentbegeleider* (mentor) die studenten in hun ontwikkeling ondersteunt.

Hun vijftien 'rollen' weerspiegelen wel onze vier rollen, maar slechts drie van onze twaalf rolaspecten (cursusorganisator als uitvoerder van het studiecontract, kennisoverdrager als expert en docent als rolmodel). Naar onze indruk hebben de auteurs geen complete, sociaalwetenschappelijke rolanalyse verricht. Hun project had veeleer het HRM-perspectief van de werkgever, die via functieontwikkeling, functieanalyse (job analysis) en taakanalyse tot competentieprofielen voor 'de docent van de toekomst' wil komen.

Het verschil in benadering kan worden geïllustreerd via een gedachte-experiment. Het is denkbaar dat genoemde auteurs een zestiende docentenrol hadden opgevoerd: de docent als groepswerker. Qua naamgeving is die rol identiek aan een van onze rolaspecten, maar zij zouden deze heel anders uitwerken. Zij zouden uitweiden over de faciliterende functie van groepswerk voor het leerproces (in de jaren 1970 een baanbrekende onderwijsinnovatie!) en over de groepsdynamische bekwaamheden die de docent daarvoor nodig heeft. Wij hebben dit rolaspect daarentegen opgevoerd om te verhelderen dat docenten (in hun rol van gids/coach en examinator) de belangen van studenten kunnen schaden door in hun onderwijs en toetsing voor groepsgewijze werkvormen te kiezen. Het gaat ons niet om taken in technische zin, maar om de daarachter liggende verantwoordelijkheden van de docent.

De uitkomsten van de rolanalyse in kaart gebracht

In Tabel B zijn de uitkomsten van de rolanalyse samengevat in zestien vetgedrukte rollen en rolaspecten. Deze gelabelde rollen en rolaspecten zijn bedoeld als 'kapstokken' voor de ethische principes en vuistregels die door Holleman (2006) via literatuurstudie zijn opgespoord. Bij wijze van illustratie zullen in Tabel C de ethische aandachtspunten worden opgesomd (waaronder professionele rolintegriteit) die aan de 'kapstok' *De docent als professional* zijn opgehangen: waarop worden docenten aangesproken in verband met het professionele karakter van hun rollen?

Cursief gedrukt zijn in Tabel B complementaire rolaspecten toegevoegd die bij de literatuurstudie naar ethische principes en vuistregels een nuttige context bleken te bieden voor de interpretatie van de zestien labels. De drie 'vergeten' rolaspecten die bij de toetsing naar voren kwamen, zijn eveneens slechts als cursieve items in Tabel B opgenomen: in het Nederlandse hoger onderwijs zijn deze aspecten van de docentenrol naar onze indruk weinig gangbaar.

De derde kolom van Tabel B bevat weinig gelabelde items. Dat is verklaarbaar uit het feit dat we vooral gezocht hebben naar rollen en rolaspecten waarin de verantwoordelijkheden belichaamd zijn die de docent *jegens studenten* heeft. De derde kolom is gewijd aan rolaspecten waarin de belangen van andere partijen uitdrukkelijk meespelen. Het is denkbaar dat een rolanalyse gericht op de *maatschappelijke* verantwoordelijkheid van docenten tot andere uitkomsten zou leiden; wellicht zou dan in de derde kolom bijvoorbeeld uitdrukkelijk plaats worden ingeruimd voor de rol van de docent als leverancier van gediplomeerden.

In het licht van de ethische dilemma's die uit de literatuurstudie (op. cit., 2006) naar voren zijn gekomen, zijn de cellen horizontaal enigszins in thema's geordend: 1. Waarop zijn de diensten van de

Tabel B. De rollen en rolaspecten van de docent in kaart gebracht

NEUTRALE ROLLEN EN ROLASPECTEN	STUDENT-CENTERED ROLASPECTEN	OVERIGE ROLASPECTEN	rij #
GIDS en COACH in het leerproces	taaksteller voor studenten: beheerst arbo-risico's	supervisor van studenten: beheerst derdenrisico's	1
professional: onafhankelijk en integer	<i>respecteert de autonomie van iedere student</i>	werknemer: trouw aan de geldende spelregels	2
opvoeder/socialisator: maakt studenten competent	deelgenoot in een lerende 'community'	<i>toont zich een loyale collega</i>	3
rolmodel voor studenten: toont zich competent			
expert in het vakgebied / volleerde vakman of -vrouw	<i>kan als nederige gids in het cultureel erfgoed fungeren</i>	<i>houdt eigen vakkennis op peil</i>	4
groepswerker ten nutte van individueel leerresultaat	<i>geeft iedere student het volle pond</i>	<i>bewaakt het niveau van de gediplomeerden</i>	5
EXAMINATOR van het leerresultaat			
uitvoerder van het studiecontract	kostenbeheerser voor iedere student: optimaliseert hun kosten en baten	<i>zaakwaarnemer: optimaliseert de kosten en baten voor de aanbieders (of voor derden)</i>	6
(Mede-)AANBIEDER van een STUDIECONTRACT			
<i>trekt 'geschikte' studenten aan en stoot 'ongeschikte' af</i>	<i>ontwikkelt ieders talenten</i>	<i>biedt een kweekvijver voor toptalent</i>	7
<i>past meer of minder onderwijsdifferentiatie toe</i>	hoeder van a-normale studenten		
<i>reguleert de individuele studieloopbaan</i>	<i>ondersteunt keuzeprocessen</i>	<i>werft studenten</i>	8
STUDENTBEGELEIDER in de studieloopbaan	<i>is toegewijd raadgever en vertrouwenspersoon</i>		

Legenda der lettertypen:

GELABELDE ROLLEN / **gelabelde rolaspecten** / *ongelabelde, complementaire rolaspecten.*

Tabel C. Een illustratie: rolverwachtingen en dilemma's
behorende bij het rolaspect *De docent als professional*

- (explicitering en naleving van) de professionele gelofte van de docent
- helderheid over professionele rollen
- professionele (rol-)integriteit
- toewijding en respect
- privacybescherming en geheimhouding
- verantwoordelijkheden bij vervanging, delegering, doorverwijzing
- vakbekwaamheid als ethische verplichting
- ethische competentie als onderdeel van vakbekwaamheid
- botsende loyaliteiten: collega's of studenten?
- on-ethische arbeidsomstandigheden (hoe daarmee om te gaan?)

Bron: Holleman (2006, p. 13-25)

docent gericht: gaat het om leerprocessen of om iets anders? 2. Welke randvoorwaarden zijn er gesteld aan professioneel handelen? 3. Is de relatie van de docent tegenover andere actoren hiërarchisch of egalitair? 4. Welke eisen worden gesteld aan de vakbekwaamheid van de docent? 5. Wat is een rechtvaardige docent? 6. Hoe stelt de docent zich als contractpartij op? 7. Op wie zijn de diensten van de docent gericht? 8. Waarop wordt het accent gelegd in de loopbaansturing door de docent? Deze horizontale, thematische ordening is overigens enigszins uit de losse pols gedaan; bijvoorbeeld zou collegialiteit (3) evengoed als een randvoorwaarde van professionaliteit (2) kunnen worden beschouwd.

Discussie

In een vorige paragraaf is gerapporteerd in hoeverre de uitkomsten van onze rolanalyse getoetst zijn. Nadere toetsing en optimalisering zou systematisch opgezet empirisch onderzoek vereisen naar de *morality of duty* van docenten in het Nederlandse hoger onderwijs (hun afwegingen inzake taken en verantwoordelijkheden), naar hun *morality of aspiration* (hun idealen), naar de rechten van hun studenten en naar de rolverwachtingen die studenten jegens de modale dan wel ideale docent koesteren. Onze rolanalyse had echter niet de pretentie van een zelfstandig wetenschappelijk onderzoek: zij was slechts een voortraject voor een literatuurstudie. Een minimale wetenschappelijke eis is dan dat men de gevolgde werkwijze en de uitkomsten ervan nauwkeurig omschrijft om ze toetsbaar en falsificeerbaar te maken. Dat hebben we in dit artikel gedaan.

Tot slot van dit artikel wordt besproken of rolanalyse tot betere resultaten leidt dan andere methoden die worden ingezet om een beroepsethiek van docenten te ontwikkelen (Holleman, 2006, p. 129-32). Daartoe kijken we naar de Gedragscode Wetenschapsbeoefening (NGW, 2004), die bedoeld is als ethische code voor universitaire docenten en onderzoekers.

De code begint met een omschrijving van *vijf waarden* die ten grondslag liggen aan het handelen van professionele docenten en onderzoekers: zorgvuldigheid, betrouwbaarheid, controleerbaarheid, onpartijdigheid en onafhankelijkheid. Het ziet er niet naar uit dat de opstellers een systematische analyse van relevante sociale systemen, posities, rollen en stakeholders hebben beproefd. Bij het ontwikkelen van een ethiek voor wetenschappelijk onderzoekers is dat een verdedigbare keuze, omdat de spil van het universitaire onderzoeksbedrijf gevormd wordt door een beperkt aantal posities met convergerende rolverwachtingen: onderzoeker, collega-onderzoeker, onderzoeker-in-opleiding, begeleider/promotor en Wetenschappelijk Forum. Uit een oogpunt van academische vrijheid komt aan proefpersonen, financiers/subsidiënten, opdrachtgevers en toepassers van onderzoeksresultaten slechts een ondergeschikte rol toe. Het ziet ernaar uit dat de opstellers het volgende stappenplan gehanteerd hebben:

- *normen research-ethiek*: inventariseer spelregels voor universitaire onderzoekers op basis van bestaande codificeringen van de researchethiek;
- *waardenanalyse*: identificeer de waarden die daarin centraal staan en subsumeer de gevonden spelregels onder die (vijf) waarden;
- *normen onderwijsethiek*: leid uit die waarden spelregels voor de onderwijsethiek van docenten af;
- *integratie van research- en onderwijsethiek*: tracht het aantal spelregels te reduceren door formuleringen te kiezen die zowel op onderzoekers als op docenten van toepassing zijn.

Het voordeel van deze aanpak is dat de resulterende spelregels voor *onderzoekers* zeer herkenbaar zijn. Maar het nadeel is dat de spelregels weinig licht werpen op de dilemma's en verleidingen waarmee *docenten* in hun onderwijs geconfronteerd worden. Het meest schrijnend komt dat tot uitdrukking in het

NGW-uitgangspunt dat gerechtvaardigde verwachtingen van studenten niet beschaamd mogen worden: zolang men niet uitspreekt welke verwachtingen gerechtvaardigd zijn, worden ethische problemen daarmee verplaatst en niet opgelost. Wij hebben in dit artikel aannemelijk gemaakt dat rolanalyse bij uitstek geschikt is om conflicterende rolverwachtingen te verhelderen. Op die basis wordt een weerbare beroepsethiek gebouwd waarmee docenten hun dilemma's zuiver kunnen afwegen en hun verleidingen het hoofd kunnen bieden.

Literatuur

- Biddle, B.J. (1986) Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology* 12, 67-92.
- Bosch, R.T.A. van den, Van Gelder, C.M., Ten Cate, Th.J. (2006). *De rollen van medische docenten volgens de Nederlandse geneeskundestudenten*. Congrespresentatie Landelijk Medisch Studentenoverleg. URL: <http://lmsso.nl/congres/> > De rollen van ... (download 5-1-2007).
- Breese, J.R. (1997) A re-examination of the concept of role and its divergent traditions. *Virginia Social Science Journal*, 32, 113-126. URL: <http://vssa.net/archive/Breese97.txt> (download 15-12-2006).
- Brown, R.D., & Krager, L. (1985) Ethical issues in graduate education: faculty and student responsibilities. *Journal of Higher Education*, 56, 403-418.
- Doorn, J.A.A. van, & Lammers, C.J. (1959) *Moderne sociologie*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Fuller, L.L. (1964) *The morality of law*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harden, R.M., & Crosby, J. (2000) The good teacher is more than a lecturer: the twelve roles of the teacher (AMEE Guide no 20). *Medical Teacher* 22, 334-347.
- Holleman, W. (2006) *Onderwijsethiek: een literatuurstudie over professioneel handelen van docenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS). Ook digitaal via <http://www.darenet.nl> beschikbaar.
- Katz, D., & Kahn, R.L. (1978²) *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley.
- Lewis, M. (1997) *Poisoning the ivy: the seven deadly sins and other vices of higher education in America*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Merton, R.K. (1957) The role-set: problems in sociological theory. *British Journal of Sociology*, 8, 106-120. Ook als monografie herdrukt (Irvington Publishers, 1993).
- NGW, *Nederlandse gedragscode wetenschapsbeoefening: principes van goed wetenschappelijk onderwijs en onderzoek* (2004). Vastgesteld door de Vereniging van Universiteiten (VSNU). URL: [http://www.vsnunl.nl/publicaties > brochures](http://www.vsnunl.nl/publicaties/brochures) (download 5-9-2005).
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Summary in English [Towards powerful academic ethics: an analysis of teacher roles]

In a recent review of literature on academic ethics (Holleman, 2006) fifteen ethical principles were proposed. They were organized according to relevant roles and responsibilities of teachers. In the present article that basic role analysis is accounted for. Role analysis is claimed to be a necessary starting point for the development of powerful academic ethics. Three social systems are distinguished. I) The teaching institution (a professional organisation) in which teachers are employed. II) A community consisting not only of the teachers and their institution but also of the students using their services. III) A system of supply and demand consisting not only of the teachers and their institution but also of the 'customers' taking in their graduates. As suppliers of services to students they act three *roles* matching the kinds of service offered (guide/coach, assessor, advisor/mentor) and one role regarding the terms of the service offered (party to a study contract). In each role they are subject to differing *role expectations*, not only from students (help me to optimize my learning costs and gains; assess my achievements; even if services are offered in a group setting; and even if I am not a 'normal' student) but also from the institution (supply them costefficiently with help and assessment; and be a loyal employee) and from System III focusing on the quality of graduates (select and socialize them). Role expectations also can refer to other responsibilities (role aspects): to be a professional, an unbiased expert, a partner in learning communities, a role model, a protector against health and safety risks, a supervisor against third party risks. Being a professional, they have to maintain their professional integrity against *extraprofessional role expectations and interests* as well as against role conflicts resulting from their competing positions within the institution (such as their research duties).