

Onderwijsethiek

**een literatuurstudie over
professioneel handelen van
docenten in het hoger onderwijs**

Wes Holleman

IVLOS-Reeks Hoger Onderwijs

In deze reeks zijn eerder verschenen:

Milius, J., Oost, H., & Holleman, W. (2001). *Werken aan academische vorming: ideeën voor actief leren in de onderwijspraktijk.*

Frencken, H., Nedermeijer, J., Pilot, A., & Dam, I. ten (2002). *ICT in het hoger onderwijs: stand van zaken.*

Oost, H. & Wils, S. (2003). *Kennis ontwikkelen: 22e Landelijke Dag Studievaardigheden.*

Jong, Y. de, Ramaekers, S. & Worm, G. (2004). *Van studiehuis naar collegezaal: in gesprek met studenten over de overstap van Tweede Fase naar de universiteit.*

Scager, K., & Thoolen, B. (2005). *De docent als coach in het hoger onderwijs.*

Berg, I. van den, Pilot, A., & Admiraal, W. (2005). *Peer assessment als leermiddel: voorbeelden uit het hoger onderwijs.*

Holleman, W.

Onderwijsethiek: een literatuurstudie over professioneel handelen van docenten in het hoger onderwijs

Uitgever: Universiteit Utrecht (IVLOS). Postbus 80127, 3508 TC Utrecht

Distributie: hollemanproducties@hetnet.nl

Ook digitaal beschikbaar via www.darenet.nl (gratis download)

Eerste druk: november 2006

Trefwoorden: NUR 841 (onderwijskunde) / hoger onderwijs /

NUR 734 (praktische filosofie) / ethiek / beroepsethiek / docenten

Omslagontwerp en -foto: Rob Houwen

Druk: ZuidamUithof

ISBN-10: 90-811323-1-8

ISBN-13: 978-90-811323-1-2

© IVLOS en J.W. Holleman, Utrecht

Alle rechten voorbehouden (All rights reserved)

Box 0.1: Inhoudsopgave

<p>--- Summary, voorwoord en dankbetuigingen</p> <p>0. Inleiding bij de vijftien principes</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. De docent als professional: u zult zich in uw handelen laten leiden door uw professionele gelofte jegens de student en jegens de samenleving. 2. De docent als expert: u zult het vertrouwen niet beschamen dat in u als deskundige op een bepaald vakgebied gesteld is. 3. De docent als gids en coach: u zult het vertrouwen niet beschamen dat studenten in u hebben gesteld door zich aan uw opleidings- en cursusregiem te onderwerpen. 4. De docent als examiner: u zult het vertrouwen niet beschamen dat de samenleving in u heeft gesteld door u de bevoegdheid te geven tentamens en examens af te nemen en certificaten en diploma's uit te reiken. 5. De docent als studentbegeleider: u zult in uw studentbegeleiding de belangen van studenten en aspirant-studenten tot richtsnoer nemen, duidelijkheid scheppen over doel en grenzen ervan, en zorgvuldig omgaan met eventuele dubbelrollen. 6. De docent als kostenbeheerser: u zult zuinig omspringen met de hulpbronnen (tijd en geld) die studenten in hun studie moeten steken. 7. De docent als aanbieder en uitvoerder van een studiecontract: u zult uw doelgroep definiëren, met haar belangen rekening houden en gewekte verwachtingen nakomen. 8. De docent als hoeder van a-normale studenten: u zult met de belangen van a-normale studenten rekening houden. 9. De docent als groepswerker: u zult de mogelijkheden van interactie en samenwerking tussen studenten benutten, voor zover dat vanuit uw professionele verantwoordelijkheden gerechtvaardigd is. 10. De docent als deelgenoot: u zult studenten bejegenen zoals het betaamt tussen gelijkwaardige deelgenoten in 'learning communities' en 'communities of practice'. 11. De docent als rolmodel: u zult het goede voorbeeld geven. 12. De docent als opvoeder of socialisator: u zult zichzelf en uw studenten bewust maken van uw vormingsdoelen en hun voldoende ruimte geven eigen keuzes te maken in hun ontwikkeling. 13. De docent als werknemer: u zult zich getrouw aan de regels houden die in het belang van studenten zijn uitgevaardigd en hen gelegenheid geven voor hun belangen op te komen. 14. De docent als taaksteller: u zult studenten ervoor behoeden dat ze door de uitvoering van studietaken schade ondervinden. 15. De docent als supervisor: u zult studenten ervoor behoeden dat ze bij de uitvoering van studietaken schade toebrengen aan anderen of aan zichzelf.
<ol style="list-style-type: none"> 16. De zeven hoofdzonden (Michael Lewis): <i>hebben we misschien principes vergeten?</i> 17. Rollen (en rolaspecten) van docenten: <i>hebben we misschien rollen of rolaspecten vergeten?</i> 18. Wat vindt de modale docent ervan? <i>hebben de principes en vuistregels draagvlak bij docenten?</i> 19. Belendende bronnen voor onderwijsethiek: <i>zijn er verbindinglijnen met andere beroepsgebieden?</i> 20. De VSNU-gedragscode: <i>hoe verhouden de vijftien principes zich tot de NGW?</i> 21. Ethische principes versus bindende gedragsregels: <i>wat te denken van ethische codes en gedragscodes?</i> 22. Beroepsethiek versus organisatie-ethiek: <i>hoe verhoudt beroepsethiek zich tot organisatie-ethiek?</i> 23. De uitkomsten van de docenten-enquêtes: <i>het bronmateriaal bij hoofdstuk 18</i>
<p>--- Samenvatting van de principes en vuistregels</p> <p>--- Literatuurverwijzingen</p> <p>--- Systematisch register</p>

4 *Onderwijsethiek*

Toelichting bij box 0.1:

De hoofdstukken 16 t/m 23 (tezamen Deel II genoemd) bieden een verantwoording bij Deel I (de vijftien principes voor professioneel handelen van docenten in het hoger onderwijs). De tekst van de vijftien principes die is opgenomen in box 0.1, kan kosteloos worden gereproduceerd of overgenomen, mits voorzien van volledige bronvermelding.

Summary, voorwoord en dankbetuigingen

Summary (Ethics of teaching: a study of literature on teacher professionalism in higher education)

This study is on *academic ethics*: guidelines on the professional responsibilities and aspirations of teachers in higher education. Recent North-American and British literature in this area formed the basis of this research. Furthermore it draws on existing ethical codes of other professional groups, such as psychologists and primary and secondary school teachers.

The goal of the study is to identify and to develop (general) ethical principles and (more specific) ethical rules of thumb for teachers in Dutch and Belgian universities, professional schools, and other higher education institutions.

Recently an ethical code for Dutch university teachers and researchers has been proposed (NGW 2004), in which *research* ethics is strongly emphasized.

This study is focused on *teaching* ethics.

A meta-analysis was made of the ethical principles put forward in the existing literature. They pertain to four different teacher roles: instructor/coach for learning, examiner, counseling and guidance worker, and party to the study contract.

Moreover, within these four teacher roles, ten role-aspects can be distinguished which give rise to ethical principles: subject matter expert, agent for controlling study costs, protector of 'special' students, group worker, partner in a 'community of learning' or 'community of practice', role model, educator/socializator, employee, task-setting agent, and supervisory agent. Being a member of a (teaching) profession and complying with the study contract are two more role-aspects relevant to the four teacher roles.

Each of these roles and role-aspects corresponds to one sub-set of ethical principles and rules of thumb. This role-oriented systematization of academic ethics is a significant contribution to the analysis of ethical problems in higher education. It may help teachers to clarify their own responsibilities, aspirations, and dilemmas.

ERIC-descriptors: "teaching (occupation)"; ethics; "codes of ethics"; "teacher responsibility"; "teacher student relationship"; "higher education"; NOT "elementary education"; NOT "secondary education".

Voorwoord

Dit is het verslag van een literatuurstudie over onderwijsethiek. Doel van het project was ethische principes op te sporen voor professioneel handelen in het hoger onderwijs. Na een inleiding (hoofdstuk 0) worden in Deel I vijftien principes voorgesteld, die telkens in vuistregels worden uitgewerkt. Daarna wordt in Deel II een verantwoording geboden (hoofdstuk 16 t/m 23).

Wie snel een indruk van de vijftien principes wil krijgen, kan beginnen met box 0.1 op de vorige pagina's. Vervolgens wordt in schema 0.2 de onderliggende structuur verhelderd. En in de samenvatting aan het eind van dit boek zijn de vijftien principes met hun bijbehorende vuistregels op een rij gezet.

De principes zijn genummerd van 1 tot 15, telkens voorafgegaan door "#", het Angelsaksische nummerteken. Diezelfde notatie wordt gebruikt bij de verwijzing naar de nummering van principes of spelregels die elders zijn voorgesteld

(dus: NGW #III verwijst naar het derde principe van NGW 2004 en Brock #3 naar de derde spelregel van Brock 1999).

De tekst van Deel I is gelardeerd met nadere uitweidingen (toelichtingen, illustraties, concrete ervaringen en dergelijke). Om de hoofdlijn van het verhaal duidelijk te houden, zijn deze veelal ondergebracht in tekstkaders (boxes), in tekstgedeelten die in een kleiner font gezet zijn en in 'naschriften'. Niet omdat het bijzaken zouden zijn, maar omdat ze van iets andere orde zijn dan de hoofdtekst.

Verder moet hier worden toegelicht waarom de lezer in dit boek twee levens-echte personen tegenkomt: docent Dora en student Simon. Deze verbeelding was nodig om moeilijke zinsconstructies te vermijden ("de ene partij zus en de wederpartij zo", sekse-neutrale meervoudsvormen, het sekse-neutrale "hij/zij"). De gekozen roepnamen zijn afkomstig uit respectievelijk het Duitse en het Nederlandse spellingsalfabet.

Voor wie is dit boek bestemd? Toen ik met mijn project begon, ruim een jaar geleden, hoopte ik een boek te schrijven dat tevens bruikbaar was voor docenten. Bij nader inzien heb ik gekozen voor een meer wetenschappelijk getinte publicatie:

- om alvast te laten zien hoever ik gekomen ben en zodoende een bijdrage te leveren aan het denken over onderwijsethiek in Nederland en België,
- om in gesprek met anderen (collega-onderwijskundigen? professionele onderwijsgevers? vakfilosofen en ethici?) te toetsen of ik op de goede weg ben, en
- om een verantwoord (en daarmee toetsbaar en falsificeerbaar) fundament te leggen waarop volgende publicaties (van mij of van anderen) kunnen voortbouwen.

Vooralsnog is dit een verslag van een literatuurstudie, dus een soort onderzoeksrapport. Ik hoop wel dat dit project op den duur kan uitmonden in teksten die rechtstreeks bruikbaar zijn voor docenten. En tot op zekere hoogte is het boek ook een voorstudie voor zo'n publieksversie: bij mijn keuze van toelichtingen en illustraties in Deel I loop ik vooruit op een publicatie voor docenten. In Deel II daarentegen staat het onderzoeksdoel voorop. In de hoofdstukken 18 en 23 wordt bijvoorbeeld verslag gedaan van Amerikaanse docenten-enquêtes. Dat enquêtemateriaal had tevens een belangrijke functie in Deel I kunnen vervullen: als reflectie- en discussievragen bij de onderscheiden ethische principes en vuistregels. Maar na ampele overweging zijn de enquêtevragen vooralsnog in hoofdstuk 23 weggelaten.

Het boek is dus gebaseerd op literatuurstudie. Dat betekent dat veel van de opgenomen teksten en gedachten aan andere auteurs ontleend zijn. Ik heb geprobeerd de gehanteerde bronnen telkens getrouw in de tekst van Deel I en II te vermelden. In de wetenschapsbeoefening is het gebruikelijk om tekstgedeelten die *letterlijk* aan anderen ontleend zijn, van aanhalings-, weglatings- en toevoegingstekens te voorzien. Terwille van de leesbaarheid heb ik gemeend deze zorgvuldigheid te moeten laten varen. Mijn parafraseringen kunnen dus ook (al dan niet vertaalde) *letterlijke* citaten omvatten, die *niet* als zodanig gemarkeerd zijn. De betrokken auteurs bied ik hiervoor mijn excuses aan. Mijn doel is eerbaar geweest: ik was er niet op uit om uw teksten te ontvreemden maar om uw gedachten beter toegankelijk te maken voor geïnteresseerden. Verder heb ik het trachten goed te maken door waar mogelijk naar internetbronnen te verwijzen die de lezer zonder veel moeite zelf kan raadplegen.

De literatuurverwijzingen achterin het boek kunnen ook gedownload worden via www.darenet.nl. Op die manier kan men de URL's in een handomdraai aanklikken (maar kans op succes is niet verzekerd, want internetpaden worden snel gemaakt maar even snel gewijzigd).

Dankbetuigingen

Dank is verschuldigd aan mijn oud-collega's Jaap Milius, Pierre van Eijl en Albert Pilot en aan docent-onderzoeker Bregje Holleman, die commentaar gaven op een eerdere versie van dit boek. Ook gaat mijn dank uit naar John Thämer, Dick de Bie en Marja Magnée (Uitgeverij Bohn Stafleu van Loghum), die mij geholpen hebben om de doelgroep van deze publicatie te definiëren. Verder bedank ik de directie van het IVLOS, waar ik tot mijn pensionering (medio 2006) in dienst was, die mij gelegenheid heeft gegeven deze rapportage in de IVLOS-reeks Hoger Onderwijs te publiceren. En ten slotte dank ik Mieneke, die een jaar lang de woning met een kluizenaar deelde.

Contact-informatie

Bij mijn weten is dit in het Nederlandse taalgebied de eerste boekpublicatie die gewijd is aan de ethiek van het hoger onderwijs. Ik moest dus op eigen kompas varen. Een kompas dat geijkt is door mijn opleiding (in de sociologie) en ervaring (in de onderwijskundige dienstverlening). In de systematische bestudering van beroepsethiek ben ik dus slechts een amateur. Commentaren, opmerkingen en aanmerkingen van lezers zijn dan ook zeer welkom.

Naam en adres: dr. J.W. Holleman, Oudegracht 425, (NL) 3511 PJ Utrecht.
E-mail: hollemanproducties@hetnet.nl.

Schema 0.2: Rollen en rol-aspecten van docenten in het hoger onderwijs

		professionele rollen van de docent			
		#3. Gids en coach: helpt studenten programmaonderdelen te doorlopen en programmadoelen te bereiken	#4. Examinator: beoordeelt of studenten de doelen van (onderdelen van) het programma bereikt hebben	#5. Studentbegeleider: helpt studenten bij het doorlopen van hun studieloopbaan	#7. (a) Aanbieder van een studiecontract: stelt kaders (o.a. programmadoelen en beoordelingscriteria)
rol-aspecten van de docent	#1. Professional (algemeen)	3:1	4:1	5:1	7a:1
	#2. Expert	3:2	4:2	5:2	7a:2
	#6. Kostenbeheerser	3:6	4:6	5:6	7a:6
	#7. (b) Uitvoerder van een studiecontract	3:7b	4:7b	5:7b	7a:7b
	#8. Hoeder van a-normale studenten	3:8	4:8	5:8	7a:8
	#9. Groepswerker	3:9	4:9	5:9	7a:9
	#10. Deelgenoot	3:10	4:10	5:10	7a:10
	#11. Rolmodel	3:11	4:11	5:11	7a:11
	#12. Opvoeder of socialisator	3:12	4:12	5:12	7a:12
	#13. Werknemer	3:13	4:13	5:13	7a:13
	#14. Taaksteller	3:14	4:14	5:14	7a:14
	#15. Supervisor	3:15	4:15	5:15	7a:15

0. Inleiding bij de vijftien principes

In 1982 wijdde de *Journal of Higher Education* een themanummer aan 'Ethics and the academic profession'. David Dill (1982a) constateerde dat er toentertijd nauwelijks belangstelling voor dit onderwerp bestond. Dat illustreerde hij met de lijdensweg van de *Committee on Professional Ethics* van de American Association of University Professors (AAUP). De Association werd opgericht tijdens de Oorlog 1914-1918, toen gebrek aan vaderlandsliefde een reden was voor gedwongen ontslag. Er werd binnen de Association een *Committee on Academic Freedom* ingesteld die daartegen een vurig protest moest voorbereiden. De onderwijsfilosoof John Dewey werd aangezocht om die commissie voor te zitten. Hij weigerde. De roep om academische vrijheid is volgens hem ongegrond als zij niet gepaard gaat met een binnen de beroepsgroep gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel. Hij stelde voor tegelijkertijd een *Committee on Professional Ethics* te formeren. Die commissie kwam er, maar voorzitter Dewey moest ervaren dat de tijd nog niet rijp was voor een beroepsethiek van docenten. Al snel verviel de commissie in een slapend bestaan, waaruit zij pas veertig jaar later ontwaakte. Inmiddels waren de verschrikkingen van de oorlog tegen nazi-Duitsland en keizerlijk Japan achter de rug, evenals de communistenjacht van senator McCarthy. In 1956 stelde de commissie een conceptverklaring over beroepsethiek op, maar die werd door de AAUP-vergadering verworpen. Het duurde nog tien jaar voordat de Association, in de roerige tijd van Martin Luther King, Bob Dylan en Johnson Moordenaar, haar eerste versie van de *Statement on Professional Ethics* (AAUPa) uitbracht. Korte tijd later ondertekende zij de *Joint Statement on Rights and Freedoms of Students* (JS), waarna ook voor docenten een *Statement on Freedom and Responsibility* (AAUPb) gepubliceerd werd.

Bij lezing van deze documenten wordt duidelijk dat verdediging van de academische vrijheid nog steeds voorop staat en dat Dewey's doel - reflectie op de professionele verantwoordelijkheden van docenten - slechts schetsmatig is uitgewerkt. Toch is er inmiddels het een en ander veranderd. Sinds de jaren 1960 zijn de studenten- en docentenaantallen immens gegroeid. De relaties tussen het Amerikaanse hoger onderwijs en de kenniseconomie zijn veel intensiever geworden (Bok 2003). In de U.S.A. is het aantal publicaties over de beroepsethiek van docenten (en het aantal aanklachten wegens *unethical conduct*) navenant toegenomen (c.f. Holtschneider 2001). Sinds 2003 bestaat er zelfs een *Journal of Academic Ethics*. In het boek dat hier voor u ligt wordt dan ook ruim gebruik gemaakt van Amerikaanse bronnen.

Schema 0.3: Door welke belangen laten docenten zich leiden in hun handelen?

	A. als mens	B. als functionaris in een collectief	C. als lid van een collectief (overige)
a) door eigen belangen	A:a	B:a	C:a
b) door verplichtingen waaraan sancties op naleving verbonden zijn	A:b	B:b	C:b
c) door <i>ethische</i> verantwoordelijkheden (morele verplichtingen jegens anderen)	A:c	B:c	C:c

Waardoor kunnen docenten zich laten leiden in hun handelen? Deze vraag wordt in schema 0.3 beantwoord. Docenten bekleden een functie in een onderwijsinstelling (kolom B). Zij kunnen zich dus laten leiden door hun functie- en taakomschrijving. Daarin worden grenzen gesteld aan het najagen van eigenbelang (rij a). Tot op zekere hoogte worden er sancties gezet op naleving van die functionele verplichtingen (cel B:b). Fuller (1964) noemt dat de beroepsgebonden plichtenleer (*morality of duty*). Goede functieervulling wordt beloond en plichtsverzaking wordt gestraft. In dat laatste geval kunnen eventueel ook andere collectiva in het geweer komen (cel C:b). Iemand die over de schreef gaat, kan bijvoorbeeld berispt of geroeyeerd worden door de beroepsorganisatie waar hij of zij lid van is; ook heeft zo iemand reputatieschade te duchten.

Toegewijde docenten laten zich echter niet zozeer door de kans op beloningen en straffen leiden maar veeleer door *ethische* verantwoordelijkheden (rij c): door normen en waarden die zij *vrijwillig* tot richtsnoer voor hun handelen kiezen. Fuller (1964) spreekt van de *morality of aspiration*. Daaraan is dit boek gewijd, en meer in het bijzonder aan de beroepsethiek van docenten (cel B:c). Hamilton (2002 p.viii) noemt dat de 'ethics of aspiration, which represents the highest ideals of the academic profession' (c.f. Loth & Gakeer 2005 p.348-50; De Ruyter et al. z.j.).

Dit boek gaat dus over de beroepsethiek van docenten (professionele onderwijsgevers). Beroepsethiek is een samenstel van principes (en daaruit afgeleide vuistregels) die docenten tot leidraad voor hun handelen kunnen nemen uit hoofde van hun verantwoordelijkheid jegens de onderscheiden partijen met wie zij beroepshalve te maken hebben (c.f. McKeachie & Svinicki 2006 p.326). Organisatorisch zijn docenten ingebed in een onderwijsinstituut (een professionele organisatie van onderwijsgevers). De beroepsethiek ('u zult ...') betreft dus niet alleen het handelen van de individuele docent ('ik zal ...') maar ook het handelen van het instituut als samenwerkingsverband van professionals ('wij zullen ...').

Docenten hebben beroepshalve met diverse partijen te maken: met hun studenten, met de 'afnemers' van hun gediplomeerden, met hun collega's en vakgenoten, met hun werkgever, etc. In hun omgang met al deze partijen kunnen ze zich laten leiden door ethische principes en overwegingen. Maar het overgrote deel van de beroepsethiek van professionals (docenten) betreft hun verantwoordelijkheid *jegens cliënten (studenten)*. Daarmee zal ik me met name bezighouden: de beroepsethiek van docenten, voorzover deze betrekking heeft op hun verantwoordelijkheid jegens studenten. Dat neemt niet weg dat docenten ook verantwoordelijkheden jegens andere partijen hebben. Bijvoorbeeld als examinator hebben zij tevens een verantwoordelijkheid jegens de samenleving. Uiteindelijk zal de docent knopen moeten doorhakken en een handelingsalternatief moeten kiezen waarin de gevolgen voor de onderscheiden partijen zijn afgewogen.

Ik wil dus de ethische principes inventariseren die docenten in hun relatie tot studenten voor ogen kunnen nemen en die ze moeten afwegen bij het kiezen tussen handelingsalternatieven. Ik concentreer me daarbij op het *hogere onderwijs*, maar vermoedelijk zal de beroepsethiek voor docenten in de bovenbouw van het secundair onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs daaraan sterk verwant zijn.

Het project heeft de vorm van een literatuurstudie, gericht op inventarisatie van mogelijke principes voor ethisch handelen van docenten in het hogere

onderwijs, in hun relatie met studenten. Dat heeft geresulteerd in vijftien principes (box 0.1). Welke literatuurbronnen zijn daartoe aangeboord? Ik heb in eerste instantie gezocht naar literatuur over ethische principes, gehanteerd in de kring van *docenten in het hoger onderwijs*. Zo is er bijvoorbeeld de gedragscode van de Nederlandse universiteiten (NGW 2004). Maar al doende trof ik tevens andere literatuur aan: over *andere lagen of sectoren van het onderwijsbestel*. Waar gevonden principes ook op het hoger onderwijs van toepassing leken te zijn, heb ik ze in mijn documentatie opgenomen. Verder kwam ik ook *bindende* normen en gedragscodes tegen (die in België *deontologische codes* worden genoemd). Maar deze kunnen tevens ethische principes weerspiegelen: wat in sommige culturen, sectoren of instellingen in bindende voorschriften gecodificeerd is, wordt elders aan de zelfregulering van het onderwijsinstituut of de individuele beroepsbeoefenaar overgelaten. In de derde plaats ben ik te rade gegaan bij ethische codes die in *andere professionele beroepsgroepen* (dus voor niet-docenten) zijn uitgewerkt. In mijn hoofdstukindeling ben ik uitgegaan van de verschillende rollen die docenten in hun functieuitoefening jegens studenten vervullen. Daarbij heb ik zoveel mogelijk aansluiting trachten te vinden bij roldefinities van andere beroepsbeoefenaren, elders in de samenleving. Aldus valt gemakkelijker te onderzoeken in hoeverre ethische principes die elders zijn uitgewerkt, ook op het handelen van docenten kunnen worden toegepast. In schema 0.2 wordt een overzicht gegeven van de rollen en rolaspecten die hier onder de loep genomen worden.

Om onze benadering te karakteriseren, kan hier een recent boek over onderwijsethiek in het hoger onderwijs worden aangehaald. Bruce Macfarlane (2004), een Britse hoogleraar afkomstig uit de hoek van Management en Bedrijfsethiek, schreef een boek over 'rechtschapenheid' van docenten. Volgens hem kan de docent op twee manieren met ethische kwesties omgaan: als autonome mens (Optie 1) of als gedweeë uitvoerder van ethische gedragsregels (Optie 2). Uitgaande van schema 0.4, kiest Macfarlane vol overtuiging voor Optie 1. Vanuit zijn achtergrond is dat goed te verklaren: het bedrijfsleven wordt gedomineerd door *gereguleerd eigenbelang*. De bedrijfsethiek wil mensen helpen op basis van zelfgekozen waarden nadere grenzen stellen aan het najagen van hun eigenbelang.

Hoe kunnen we ons boek positioneren in dit schema? Dat lukt niet, want onderwijs heeft een heel ander uitgangspunt: *gereguleerd altruïsme*. Docenten oefenen een dienstverlenend beroep uit en van hen wordt verwacht dat ze in hun handelen aan professionele maatstaven voldoen. Hun professionele keuzevrijheid is beperkter dan Optie 1 doet voorkomen. Anderzijds wekt Optie 2 de valse suggestie dat docenten nauwelijks iets te kiezen hebben: Macfarlane vereenzelvigt ethische codes ten onrechte met een 'morality of duty', die is vastgelegd in bindende regels, bindende afspraken of bindende gedragscodes (c.f. schema 0.3b; zie ook hoofdstuk 21). Zoals schema 0.5 laat zien, gaan wij van een 'rol-ethiek' uit, die een gulden middenweg tussen Optie 1 en Optie 2 vormt.

Het is trouwens niet bij toeval dat in deze inleiding een hoogleraar uit de hoek van de bedrijfsethiek komt opdraven. In mijn literatuurstudie bleek keer op keer dat er de laatste decennia een intensieve kruisbestuiving tussen *academic ethics* en *business ethics* bestaat. Er is een grote discrepantie tussen de academische idealen enerzijds en onethische praktijken in het bedrijfsleven anderzijds. Uit de botsing van die twee werelden is het vakgebied der bedrijfsethiek voortgekomen. Maar dat heeft inmiddels tot een nieuwe botsing geleid:

Schema 0.4: Twee ethische benaderingen voor professionals (Macfarlane 2004)

	mijn belangrijkste vraag	mijn voedingsbron voor 't kiezen tussen handelingsalternatieven	mijn werkwijze bij 't kiezen tussen handelingsalternatieven
Optie 1	1a. Wie wil ik zijn: wat is mijn ideaal van rechtschapenheid?	1b. een inventarislijst van <i>algemene</i> deugden of waarden, die ik aan mijn (beroeps-)leven ten grondslag wil leggen	1c. ik kies de deugden of waarden die ik voor deze handelings situatie relevant vind en maak een eigen afweging
Optie 2	2a. Wat moet ik doen: wat is deugdzaam in deze handelings situatie?	2b. een inventarislijst van <i>specifieke</i> handelingsnormen, opgesteld door derden (bv. 'indien geconfronteerd met handelings situatie type-X, kies dan handelingsalternatief X1')	2c. ik stel vast welke handelingsnorm op deze handelings situatie van toepassing is en pas die norm klakkeloos toe

Schema 0.5: De gulden middenweg van de professionele beroepsethiek

	mijn belangrijkste vraag	mijn voedingsbron voor 't kiezen tussen handelingsalternatieven	mijn werkwijze bij 't kiezen tussen handelingsalternatieven
Optie 3	3a. Welke factoren moet ik als professional meewegen om verantwoordelijk te handelen?	3b. een inventarislijst van <i>algemene</i> principes en vuistregels voor professioneel handelen ('indien rol X of rol aspect Y op een handelings situatie van toepassing is, weeg dan de volgende principes en vuistregels mee: ...')	3c. ik stel vast welke principes en vuistregels op deze handelings situatie van toepassing zijn en maak een eigen afweging, mede in het licht van mijn persoonlijke waarden

de idealen van de bedrijfsethiek zijn gaan botsen met een gebrek aan ethisch bewustzijn in de onderwijspraktijk. Voor docenten dreigt er een discrepantie te ontstaan tussen *what they preach* en *what they practice*.

We begonnen dit inleidende hoofdstuk met de onderwijsfilosoof John Dewey, die een eerste impuls heeft gegeven tot de reflectie op *academic ethics* in het Amerikaanse hoger onderwijs. Dit boek beoogt materiaal aan te dragen ten behoeve van docenten die op zijn weg voort willen gaan om hun beroepsethiek te ontwikkelen en versterken. Dat vereist persoonlijke reflectie en discussie met collega's. In de komende vijftien hoofdstukken worden bestaande ethische principes en vuistregels (zoals die van de NGW, samengevat in hoofdstuk 20) geïnventariseerd.

Docenten hebben de ethische plicht zich als verantwoordelijke professionals te gedragen. Professionaliteit is niet een bij voorbaat gerechtvaardigde claim, een kroon waarop de beroepsgroep aanspraak mag maken, maar een ethische opdracht die voortvloeit uit de vertrouwenspositie die docenten en examinatoren bekleden tegenover de student en tegenover de samenleving. Beroepsethiek is de motor van professioneel handelen.

Box 0.6: Inscriptie op het graf van John Dewey (1859-1952)

The things in civilization we most prize (...) exist by the doings and sufferings of the continuous human community in which we are a link. Ours is the responsibility of conserving, transmitting, rectifying, and expanding the heritage of values we have received [in order] that those that come after us may receive it more solid and secure, more widely accessible and more generously shared than we have received it.

Geciteerd door Holtschneider (2001 p.491).

1. De docent als professional

Principe #1: u zult zich in uw handelen laten leiden door uw professionele gelofte jegens de student en jegens de samenleving.

Docenten zijn professionals. Beroepsbeoefenaren mogen zich professionals noemen als ze niet alleen de vakbekwaamheid hebben om hun functie uit te oefenen maar die functie ook op een verantwoordelijke manier vervullen. Zij onderkennen hun professionele en wetenschappelijke verantwoordelijkheid tegenover alle belanghebbenden en betrokkenen en zorgen voor een goede kwaliteit van hun handelen (NIP #II.1.1.4, #III.4.1.1). Zij moeten hun handelen kunnen verantwoorden en rechtvaardigen (McKeachie & Svinicki 2006 p.339).

Maar waaraan toetsen ze hun handelen? Hun basiscriteria zijn samengevat in een professionele gelofte die zij impliciet of expliciet hebben afgelegd (Koehn 1994). Om te beginnen wordt in dit hoofdstuk een formulering van die gelofte voorgesteld (§1.1). Deze gelofte vormt de basis voor de hoofdstukken 2 t/m 15, waar zij wordt uitgewerkt voor de specifieke rollen die de docent jegens studenten vervult. Maar er bestaan ook *algemene* vuistregels die voor alle professionals gelden, ongeacht hun maatschappelijke functies en rollen (c.f. Callahan 1988, Gorlin 1994). Deze *algemene* vuistregels voor ethisch handelen van professionals worden in dit hoofdstuk geïnventariseerd.

1.1 De professionele gelofte van de docent

Medische beroepsbeoefenaren zijn pas echte artsen als zij zich in hun beroepsuitoefening laten leiden door een hippocratische eed of gelofte (box 1.1). Daaraan ontleent de samenleving het vertrouwen dat hun bepaalde bevoegdheden en verantwoordelijkheden kunnen worden toebedeeld. Barker (1992, geparafraseerd door Hamilton 2002, p.3) noemt als wezenskenmerk van een professie dat nieuwelingen zich committeren aan een hoog ideaal van dienstbaarheid waaraan ethische eisen zijn verbonden die niet voor gewone burgers gelden, dat professionals hun eigenbelang in toom houden en dat ze hun speciale bekwaamheden voor de belangen van de samenleving inzetten. Impliciet of expliciet hebben professionals de gelofte afgelegd dat ze hun vakbekwaamheid voor welomschreven doelen zullen aanwenden (Koehn 1994). Daarmee treden ze tot een 'sociale overeenkomst' toe die de beroepsgroep met de samenleving heeft gesloten (Hamilton 2002). Ook de Association of University Professors (AAUPd) spreekt van een gelofte van onderzoekers en docenten, namelijk dat zij in hun professie de absolute vrijheid van denken, onderzoeken, discussiëren en onderrichten in ere zullen houden, die essentieel is voor het vervullen van hun opdracht jegens de samenleving, en dat zij zich aan

Box 1.1: Nederlandse artseneed (2003)

Ik zweer/beloof dat ik de geneeskunst zo goed als ik kan zal uitoefenen ten dienste van mijn medemens. Ik zal zorgen voor zieken, gezondheid bevorderen en lijden verlichten. Ik stel het belang van de patiënt voorop en eerbiedig zijn opvattingen. Ik zal aan de patiënt geen schade doen. Ik luister en zal hem goed inlichten. Ik zal geheim houden wat mij is toevertrouwd. Ik zal de geneeskundige kennis van mijzelf en anderen bevorderen. Ik erken de grenzen van mijn mogelijkheden. Ik zal mij open en toetsbaar opstellen, en ik ken mijn verantwoordelijkheid voor de samenleving. Ik zal de beschikbaarheid en toegankelijkheid van de gezondheidszorg bevorderen. Ik maak geen misbruik van mijn medische kennis, ook niet onder druk. Ik zal zo het beroep van arts in ere houden.

zodanige 'standards of professional character, and of scientific integrity and competency' zullen houden dat ze die opdracht waardig zijn.

Ashby (1968/9) en Davis (1981) hebben gepoogd een gelofte van *docenten* in het hoger onderwijs te formuleren. De Britse geleerde Eric Ashby denkt aan een gelofte van de volgende strekking: *Als universitair docent en onderzoeker aanvaard ik als mijn primaire plicht om goed onderwijs te geven aan mijn studenten. Ik zal onderwijs geven met de attitude van een wetenschappelijk onderzoeker, zodanig dat zij enerzijds kennis nemen van de gevestigde wetenschappelijke opvattingen maar anderzijds een constructief-kritische benadering tegenover die opvattingen aanleren. Wat ik hun zal bijbrengen is dat men bestaande opvattingen moet toetsen en dat men die opvattingen in constructieve dialoog met vakgenoten kan wijzigen (en nieuwe kennis ingang kan doen vinden) door nieuwe empirische gegevens aan te dragen of bestaande gegevens opnieuw te interpreteren.*

Davis (1981) stelt een zesledige gelofte voor. Het sluitstuk wordt gevormd door de gelofte de eigen bekwaamheden te gebruiken om studenten te onderwijzen en de samenleving voor te lichten; zonder vrees de waarheid volgend, waarheen die ook moge leiden, en zonder de oren te laten hangen naar gevestigde belangen; in eigen tijdsbesteding de hoogste prioriteit te geven aan de intellectuele ontwikkeling van de studenten; en hun optimale vorming te waarborgen door eigen handelen als docent telkens opnieuw te evalueren. Het verschil tussen beide auteurs is dat Ashby de wetenschappelijke vormingsdoelen van de universiteit in zijn gelofte opneemt, terwijl Davis in het midden laat welke doelen moeten worden nagestreefd. Maar de auteurs zijn het met elkaar eens dat docenten toegewijd moeten zijn aan de opleiding en vorming van de student en dat daarop geen roofofbouw mag worden gepleegd door concurrerende taken.

Beide auteurs stellen zelfs dat de belangen van studenten zwaarder behoren te wegen dan de belangen van onderzoek of externe dienstverlening. Zij gaan er blijkbaar van uit dat de professionele gelofte betrekking heeft op alle functiebestanddelen van hun werkkruis binnen een instelling van hoger onderwijs. Dill (1982b) werpt echter de vraag op of men er niet beter aan doet onderscheid te maken tussen de verschillende functiebestanddelen. Dat kan tot de conclusie leiden dat onderwijs, onderzoek en externe dienstverlening elk een afzonderlijke professie representeert en dus ook een afzonderlijke gelofte vereist (op.cit. p.267). De professionele gelofte van docenten zou dan kunnen luiden:

dat zij (binnen bepaalde grenzen) de belangen van studenten bij het doorlopen van hun studieloopbaan als richtsnoer voor eigen handelen zullen nemen; dat zij hun vakbekwaamheid toegewijd zullen inzetten om het leren van studenten te bevorderen en te ondersteunen (c.f. NYSSED #2); en dat zij ertegen zullen waken dat op de vervulling van deze verantwoordelijkheden door concurrerende taken roofofbouw wordt gepleegd.

De Higher Education Academy (2005), een Brits accreditatieorgaan voor stafontwikkelingsprogramma's, is voornemens een verderreikende gelofte te eisen van docenten die als *registered practitioner* willen worden toegelaten:

- toewijding tot 'scholarship in teaching' [c.f. Boyer 1990, geciteerd door Macfarlane 2004 p.149, 152], in het algemeen zowel als binnen het eigen vakgebied;
- respect voor lerenden als persoon en voor hun ontwikkeling en hun streven greep te krijgen en te houden op hun eigen levenssituatie;
- toewijding om studenten, docenten en andere studie-ondersteuners samen te brengen in 'learning communities';

- toewijding om deelname aan het hoger onderwijs aan te moedigen en gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen; en
- toewijding om voortdurend op de eigen beroepspraktijk te reflecteren, en deze te evalueren en waar nodig te verbeteren.

1.2 Helderheid over professionele rollen

Docenten willen betrouwbaar zijn voor de student: ze maken alle betrokkenen duidelijk welke rollen ze vervullen en handelen in overeenstemming daarmee (NIP #II.1.1.1). Ze onderkennen de moeilijkheden die kunnen ontstaan als ze verschillende professionele rollen tegenover studenten of derden vervullen en bij voorkeur vermijden ze het ontstaan van dubbelrollen (#III.1.3.1). Maar sommige dubbelrollen zijn inherent aan de functie (zoals docent en examinator). Waar bij studenten onduidelijkheid kan ontstaan over de rol die de docent in een bepaalde situatie vervult, zal deze uitdrukkelijk omschrijven welke rol op dat moment aan de orde is en welke spelregels in die situatie gelden. Brown & Krager (1985) benadrukken dat de spelregels veelal niet alleen betrekking hebben op de rol van de docent (Dora) maar ook op die van de student (Simon) in zijn relatie tot Dora. De relatie is gebaseerd op het samenspel van *beider* rollen. Als professional moet Dora dus niet alleen helderheid scheppen over de vraag wat Simon van haar mag verwachten, maar ook over de vraag wat zij van Simon meent te mogen verwachten. Vervolgens trachten de auteurs zowel voor de rollen van de docent als voor die van de student vuistregels uit te werken.

1.3 Professionele integriteit

Integere docenten hebben oog voor de waarden en belangen die in het geding zijn (UVTA p.3) en laten concurrerende belangen daarvoor wijken. Zij handelen in overeenstemming met de professionele rol die voor een bepaalde situatie geldt. Als ze daarin tekortschieten, komt hun onkreukbaarheid (rolintegriteit) in het geding. Zo is een centraal uitgangspunt dat docenten geen professionele en buitenprofessionele rollen vermengen, die elkaar zodanig kunnen beïnvloeden dat ze niet meer in staat zijn een professionele afstand tot studenten te bewaren of dat studenten in hun belangen geschaad worden (NIP #III.1.3.4; zie evenwel ook §11.2). Hieronder worden drie spanningsvelden belicht: a) onderwijs- versus onderzoeksbelangen, b) instellingsbelangen versus externe belangen en c) machtsmisbruik binnen persoonlijke relaties.

a) In het hoger onderwijs staan docenten aan de verleiding bloot hun *belangen en belangstellingen als onderzoeker* voorrang te geven boven hun verantwoordelijkheden als docent. Om dat tegen te gaan, worden vuistregels in de volgende trant voorgesteld. Docent-onderzoekers zijn medeverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijsprogramma waarvoor ze onderwijs verzorgen; ze volgen hun eigen voorkeuren alleen voor zover dat daarmee verenigbaar is (NGW #I.11). Zij stemmen de cursusinhoud op de functie af die hun cursus in het studieprogramma van de student moet vervullen (STLHE #1). En men geeft studenten geen onderzoekopdrachten die meer de doelen en belangen van de docent dan de opleidingsdoelen dienen (Toelichting bij STLHE #4).

Ook kan men in dit verband denken aan mogelijke belangenverstrengeling bij het inschakelen van *studenten als respondenten of proefpersonen* in wetenschappelijk onderzoek (zie ook §14.5). Hier doemt het risico op dat docenten hun machtspositie misbruiken om deelname aan het onderzoek af te dwingen. Potentiële deelnemers moeten zorgvuldig worden voorgelicht over doel en aard van het onderzoek zodat ze

vrij kunnen kiezen of ze al dan niet eraan deel willen nemen; ze moeten expliciet gelegenheid krijgen hun deelname te weigeren of op enig moment te beëindigen; aangezien studenten in een afhankelijke positie verkeren, waardoor al dan niet bewust dwang op hen kan worden uitgeoefend, zijn zorgvuldige procedures voor het verkrijgen van hun *informed consent* noodzakelijk (AOM). Als deelname in de rol van respondent of proefpersoon tot de studieverplichtingen behoort, moeten studenten in de gelegenheid worden gesteld zich aan die verplichting te onttrekken en een vervangende opdracht uit te voeren (APA #8.04). De algemeen aanvaarde principes van de research-ethiek moeten dus te allen tijde in acht worden genomen (Heilbron 2005 p. 25-6), maar men kan hun bereidheid tot deelname natuurlijk wel bevorderen door ervoor te zorgen dat deelname substantieel aan het realiseren van de opleidingsdoelen bijdraagt. Eigensoortige ethische problemen treden op als docenten (al dan niet toegepast-wetenschappelijk) onderzoek verrichten dat betrekking heeft op de onderwijs-leerprocessen van hun eigen studenten (Hutchings 2002).

b) Verder zijn vuistregels voorgesteld om te voorkomen dat *externe belangen van de docent of van derden* de overhand krijgen. Als docenten beslissingen nemen over studieboeken, de te behandelen stof, de eisen waaraan studenten moeten voldoen of de eindcijfers die moeten worden toegekend, laten zij zich uitsluitend door professionele criteria leiden en niet door financiële of andere prikkels (ASA #18.02c). Zij mogen niet van hun professionele positie gebruikmaken om zelf gewin te trekken uit de verkoop van producten of diensten aan of voor de studenten die ze onder hun hoede hebben, noch betaling aanvaarden voor bijles die ze aan hun cursusdeelnemers geven (ATA #6/7). Het voorschrijven van uitsluitend eigen studieboeken in het onderwijs wordt in elk geval op curriculumniveau vermeden (NGW #IV.6) en moet wellicht met procedurele waarborgen worden omkleed om onterechte zelfbeoordeling te voorkomen (AAUPE). Nevenfuncties die onvereenigbaar zijn met het belang van de onderwijsinstelling of die hun objectiviteit en onafhankelijkheid kunnen aantasten, worden vermeden (EUR 2002 p.4/5), nevenwerkzaamheden mogen niet ten koste gaan van of in strijd zijn met hun hoofdtaak (UVTA p.8). Iedere instelling registreert van haar werknemers de nevenfuncties die in dat opzicht relevant zijn en dit register is bij voorkeur openbaar (NGW #IV.7).

In het voorgaande is overigens nog slechts een deel van het probleem belicht. Er is niet alleen een spanningsveld tussen facultair en privébelang, maar er is ook het *spanningsveld tussen eerste- en derdegeldstroomactiviteiten*. Docent-onderzoekers verrichten hun werk in academische vrijheid en onafhankelijkheid (NGW #V). Als ze onderwijs of onderzoek in opdracht verrichten, worden zij in staat gesteld om, nadat de kaders zijn vastgesteld, de opdracht onafhankelijk van de opdrachtgevers uit te voeren (#V.1). Contractonderwijs en -onderzoek wordt slechts verricht voor zover dat synergie met de primaire taken oplevert (EUR 2002 p.3). In hun streven om ten behoeve van de faculteit extra inkomsten te genereren, kunnen docenten en onderzoekers roofbouw plegen op de tijd en deskundige menskracht die eigenlijk voor het reguliere onderwijs en onderzoek bestemd was. Gezien het grote belang dat aan onderzoek gehecht wordt, lopen de studenten dan het risico dat er te weinig tijd en deskundige menskracht voor het onderwijs overblijft. Het spanningsveld tussen eerste- en derdegeldstroomactiviteiten kan zich ook voordoen in stages die studenten bij derden lopen: als het werk van de stagiair economisch nut afwerpt voor de stagebiedende instelling, moet zij daarvoor dan betalen, en zo ja aan wie? Die vraag wordt beantwoord in de *Stagecode* van de HBO-raad (2006).

c) Bovendien zijn er vuistregels geformuleerd om de schijn van *machtsmisbruik binnen persoonlijke relaties* tegen te gaan. Schema 1.3 geeft een overzicht van de machtsrelatie tussen docent Dora en student Simon. Professionals vermijden persoonlijke relaties die een redelijke twijfel zouden kunnen wekken aan de objectiviteit van hun beslissingen, of die tot enige vorm van dwang of uitbuiting van studenten of stagiairs zouden kunnen leiden (NGW #1.7). De docent zal professionele relaties met studenten onderhouden (E.I. #2.d) en die relaties niet gebruiken om daar persoonlijk voordeel uit te trekken (NEA #1.5). Om belangenconflicten te vermijden knoopt de docent geen dubbele rolrelaties met studenten aan die de aandacht voor hun leerproces kunnen afleiden of die tot (de schijn van) voorkeursbehandeling kunnen leiden (STLHE #5). De docent zal alles vermijden wat het leerproces kan hinderen, zoals uitbuiting van studenten (#4) en zal geen giften, geschenken of gunsten aanvaarden die professionele besluitvorming of professioneel handelen kunnen belemmeren of de schijn daarvan kunnen wekken (NEA #2.8).

Uit het bovenstaande zou ten onrechte kunnen worden gelezen dat de integriteit van docent Dora uitsluitend bedreigd wordt door haar eventuele neiging eigen positie voor persoonlijk gewin te misbruiken. Een minstens even grote bedreiging gaat evenwel uit van persoonlijke relaties waardoor student Simon in een positie komt waardoor hij macht over Dora kan uitoefenen: zodra professionals in enigerlei opzicht van hun studenten afhankelijk worden, bij hen in het krijt staan of door hen gehanteerd kunnen worden, komt hun rolintegriteit in het geding. Met name in haar rol van examinator moet Dora ertegen waken dat ze zich door Simons 'referent power', 'reward power' of 'coercive power' laat beïnvloeden om haar bevoegdheden oneigenlijk te gebruiken (schema 1.3, maar dan in spiegelbeeld gelezen).

Schema 1.3: Waarom doet Simon wat Dora wil of accepteert hij wat Dora zegt? (French & Raven 1959)

Expert power	omdat Dora volgens Simon op dit gebied deskundiger is dan hijzelf
Legitimate power	omdat Dora volgens Simon als leidinggevende het recht heeft hieromtrent te beslissen
Referent power	omdat Simon zich met Dora identificeert: hij wil bij Dora horen of haar evenbeeld worden
Reward power	omdat Simon denkt dat Dora hem daarvoor zou kunnen belonen
Coercive power	omdat Simon denkt dat Dora hem anders zou kunnen straffen

1.4 Toewijding en respect

Professionals zijn *toegewijd* aan hun taak en trachten zorgvuldig te handelen. Toegewijde docenten koesteren de hoogste verwachtingen van wat iedere student in staat is te bereiken, hebben zicht op hun individuele behoeften, belangen, belangstellingen en capaciteiten, en bieden uitdagingen die hen inspireren, motiveren, bijsturen en die hen tot de hoogst mogelijke prestaties aanzetten, zelfs bij tijdelijke of ogenschijnlijke stagnatie (Brock #1). Strijdig met deze toewijding is het eventuele uitgangspunt dat studenten uitsluitend voor eigen rekening en risico studeren. Zorgvuldig professioneel handelen omvat in elk geval dat schade ontstaan door fouten of nalatigheid naar vermogen hersteld wordt (NGW #I.10).

Die toewijding houdt tevens in dat studenten *met respect* worden bejegend, als persoon en als mondige partner in het onderwijsleerproces. In de beroepsethiek van professionele beroepen wordt die mondigheid onder meer uitge-

	handicap: leerhandicap	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
i, k	handicap: lichamelijke of zintuiglijke	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
i, k	handicap: verstandelijke of psychische	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
f	land van herkomst	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
c, e, k	leeftijd	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
a, d, i, j	levensovertuiging, persoonlijke normen, waarden, opvattingen	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
	levensstijl of subculturele achtergrond	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
g	moedertaal	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
c	nationaliteit	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
a	persoonlijkheid of karakter	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
d, f	politieke gezindheid	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
a, h	politiek gedrag, mate van politiek activisme	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
a, b, d, e, f, j, k	ras of huidskleur	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
a, b, d, e, f, h, i, j, k	godsdienst/religie, levensbeschouwing, geestelijke achtergrond,	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
b, d, e, j, k	seks of gender	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
c, e, f, j, k	seksuele geaardheid/oriëntatie	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
e, f, k	sociale achtergrond, klasse of stand	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
	strafblad of oneerbare levenswandel	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
	studie- en loopbaan-doelen of -aspiraties	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
	uiterlijke verschijning of lichaamsbouw	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
	uitzonderlijke begaafdheid	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
	vooropleiding of eerdere studie	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
	woonomstandigheden	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
	woonplaats, benodigde reistijd naar onderwijsplaats	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?
	zwangerschap of zoogsterschap	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?	j/n/?

Voetnoten: dit achtergrondkenmerk is onder meer genoemd door a) AAUPb, b) AOM, c) CGB, d) Nederlandse Grondwet, e) GTC, f) NEA, g) OCTb, h) Sau(ser 1990), i) UNCRC, j) UVTb, k) VLOR.

lijk, seksueel of qua eigendunk beter van zou worden); ze vermijdt discriminatie op Simons achtergrondkenmerken en toont zodoende gevoel te hebben voor persoonlijke en culturele verschillen tussen studenten (AOM). In tabel 1.4 worden achtergrondkenmerken opgesomd die in ons boek aan de orde komen, waar het gaat om negatieve discriminatie dan wel om factoren waarmee men positief rekening kan houden. Met de gewetensvragen in kolom I t/m VII anticiperen we op hoofdstuk 4 (objectiviteit), 7 (contracten) en 8 (buitenbeentjes).

1.5 Privacybescherming en geheimhouding

Een algemeen gangbaar aandachtsgebied in de professionele beroepsethiek is dat niet onnodig inbreuk wordt gemaakt op de *persoonlijke levenssfeer* van de cliënt. Dat is een maatschappelijke grondregel die zelfs voor kinderen van kracht is: minderjarigen mogen nimmer worden onderworpen aan willekeurige of onrechtmatige inmenging in hun privéleven, in hun familielevens, woning of briefwisseling, noch aan enige onrechtmatige aantasting van hun eer en goede naam (UNCRC #16.1). Privacybescherming kan bijvoorbeeld in het geding zijn waar onderwijs in groepsverband verzorgd wordt: zijn er vragen die niet gesteld mogen worden aan studenten? zijn er antwoorden die niet 'in de klas' maar uitsluitend in persoonlijke coachingsgesprekken thuis horen? of hoe kunnen garanties worden geschapen dat medestudenten zorgvuldig omgaan met persoonlijke informatie die hun is toevertrouwd?

Maar privacybescherming gaat nog verder: docenten respecteren de psychische en lichamelijke integriteit van studenten en tasten hen niet in hun waardigheid aan; zij dringen niet verder in hun privéleven door dan voor het doel van hun beroepsmatig handelen noodzakelijk is (NIP #III.2.1.2).

Zo zijn er ook vuistregels voorgesteld betreffende leertaken gericht op het bevorderen van 'self-understanding or growth' (ACA88 #H.13/14; zie echter ACA05 #F.7.b):

- docenten moeten garanderen dat deelname aan groeitrainingen of -ervaringen facultatief is;
- als deelname verplicht is, moet men aanstaande deelnemers daarvan tijdig op de hoogte stellen (*informed consent*);
- zij moeten in de gelegenheid worden gesteld deelname te weigeren en vervangende studietaken uit te voeren;
- als leertaken een groei-ervaring bieden waarin van studenten geëist wordt dat ze veel van zichzelf laten zien of zich anderszins intiem en persoonlijk openstellen, mag de (bege)leiding niet bij iemand berusten die elders in de studie macht over hen kan uitoefenen.

Professionals komen desondanks allerlei dingen over hun studenten te weten. Zij hebben beroepshalve toegang gekregen tot hun persoonlijke levenssfeer. Daarbij zijn ze gebonden aan een *geheimhoudingsplicht*. Docenten respecteren de vertrouwensrelatie met hun studenten (AAUPA #2). Cijfers, presentielijsten en 'private communications' worden als vertrouwelijk materiaal behandeld; ze mogen alleen naar buiten worden gebracht als de student daarin toestemt, of als het om een legitiem doel gaat binnen de organisatie van onderwijs en studie, of als er redelijke grond is om aan te nemen dat de student daar baat bij heeft of dat daarmee schade aan anderen kan worden voorkomen (STLHE #6). Docenten zullen geen gegevens over studenten openbaren die ze bij het vervullen van hun functie hebben verkregen, tenzij daarmee een dwingend professioneel belang gediend is of aan een wettelijke verplichting gevolg wordt gegeven (NEA #1.7/8). Zij zullen de verschuldigde zorg, toewijding en vertrou-

weljkheid betrachten in alles wat het welbevinden van hun studenten aangaat (E.I. #2.g).

1.6 Verantwoordelijkheden bij vervanging, delegering, doorverwijzing

Om de belangen van hun studenten veilig te stellen, trachten professionals de *continuïteit van hun dienstverlening* te waarborgen. Bij tijdelijke of blijvende afwezigheid worden maatregelen voor vervanging en overdracht van werkzaamheden getroffen (NIP #III.4.5). Docenten geven prioriteit aan het vervullen van de verantwoordelijkheden die uit hun dienstverband voortvloeien en passen aard en omvang van hun externe werkzaamheden daaraan aan; als ze overwegen hun dienstverband te onderbreken of beëindigen, geven ze zich rekenschap van de gevolgen die dat voor het programma van de instelling heeft en maken ze dat voornemen tijdig kenbaar (AAUPa #4).

Docenten *delegeren* de eindverantwoordelijkheid voor onderwijstaken uitsluitend aan bevoegde krachten (Minn #2.F). Als zij overwegen verantwoordelijkheden aan anderen te delegeren, maken ze een deugdelijke professionele afweging (S.D. #3.6). Als ze verantwoordelijk zijn voor een opleidings- of trainingsprogramma, waarborgen ze dat tijdelijke onderwijsgevers en assistenten de stof voldoende beheersen en over de didactische vaardigheden beschikken om studenten in hun leerproces te ondersteunen; docenten geven hun assistenten voldoende training en supervisie en zorgen ervoor dat de onderwijstaken 'responsibly, competently and ethically' door hen vervuld worden (ASA #18.01c/02d).

Docenten zullen hun verplichtingen en verantwoordelijkheden dus *niet* delegeren aan derden die daarvoor niet gekwalificeerd zijn, althans niet zonder de voorwaarden te scheppen die hun eindverantwoordelijkheid gebiedt. Indien hulppersoneel in onderwijs of examinering wordt ingeschakeld (promovendi, junior-docenten, ondersteunend personeel, gastdocenten, stagegebiedende instellingen, student-assistenten, ouderejaarsstudenten, medestudenten), moet de docent hun voldoende training, voorbereiding en supervisie geven om die eindverantwoordelijkheid jegens de student na te komen.

De professionele beroepsethiek kent ook vuistregels op het gebied van het *doorverwijzen* van cliënten: als de professionele relatie onverrichterzake wordt afgebroken, zal de professional zich inspannen om samen met de cliënt een goed alternatief te vinden. Zo komt in hoofdstuk 5 en 7 de doorverwijzing van 'ongeschikte' studenten aan de orde. Maar men kan ook denken aan de verantwoordelijkheden van de examencommissie. Voordat men studenten toestemming geeft elders een stage of een vervangende cursus te volgen of hen vrijstelt van bepaalde examenverplichtingen op basis van elders verrichte studie (c.q. elders verworven beroepservaring), zal men zich voldoende op de hoogte stellen of dit in hun belang is in het licht van de kwaliteitsgaranties die aan het diploma verbonden zijn.

Maar als dat in hun belang is, zal men bevorderen (of in elk geval toelaten) dat studenten cursussen bij andere onderwijsinstututen volgen, ook al zou men daar zelf niet blij mee zijn (Toelichting bij STLHE #7). Docenten waken ertegen dat persoonlijke wrijvingen met collega's, of intellectuele verschillen van opvatting, ertoe leiden dat studenten gedwarsboomd worden bij het leggen van contacten met collega's, bij het inrichten van hun leerproces, bij hun studievoortgang of bij hun ontwikkeling tot professional (ASA #18.02e).

1.7 Vakbekwaamheid als ethische verplichting

Uiteraard is *vakbekwaamheid* een voorwaarde voor professioneel handelen. Als 'reflective practitioner' (Schön 1984) trachten professionals te leren van hun ervaringen en zo doende steeds beter in hun vak te worden. Meer in het algemeen geldt als uitgangspunt dat docenten er zorg voor dragen dat hun deskundigheid voor het uitvoeren van hun taken op peil blijft (NGW #I.9).

Docent-onderzoekers hebben als 'primary responsibility to their respective subjects (...) to seek and to state the truth as they see it. To this end, they devote their energies to developing and improving their scholarly competence' (AAUPa #1). Docenten zijn toegewijd aan hun professionele ontwikkeling; ze trachten hun kennis te verdiepen en hun oordeelsvermogen te scherpen, het repertoire van hun onderwijscompetenties te verbreden en hun onderwijs aan te passen aan wetenschappelijke en professionele ontwikkelingen die daarvoor in aanmerking komen (Brock #16). Daarbij gaat het om handhaving niet alleen van *intellectual integrity* in relatie tot hun inhoudelijk vakgebied, maar ook van *vocational integrity* als onderwijsgever (T&L #2): de eis van vakbekwaamheid geldt voor *alle* taken en taakaspecten van docenten, dus ook voor de kunst van het onderwijzen en tentamineren.

Professionals onderkennen hun professionele en persoonlijke beperkingen en zijn daar open over; ze roepen waar nodig deskundig advies en ondersteuning in en verwijzen zo nodig door (NIP #III.3.3.1). Ook collegiale intervisie- en supervisietrajecten dragen aan optimalisering van de eigen functieuitoefening bij: professionals onderkennen de noodzaak van een voortdurende kritische reflectie op hun beroepsmatig handelen; ze stellen hun beroepsmatig handelen met enige regelmaat in intervisieverband aan de orde (NIP #III.3.1.2). Ook voor tijdelijke of beginnende onderwijsgevers behoort het tot *good practice* dat zij in hun onderwijstaken voldoende training en supervisie krijgen (AAUPC #6).

1.8 Ethische competentie als onderdeel van vakbekwaamheid

Professioneel handelen berust niet alleen op vakbekwaamheid, intellectuele vaardigheid, scholingsgraad en collegiale toetsing, maar ook op het *vermogen tot ethische reflectie* rond de kernproblemen met een morele dimensie die in het vak- of beroepsgebied spelen; beroepsethiek is een integraal onderdeel van vakbekwaamheid (Van Es & Meijlink 1995 p.124-5; c.f. ook Goodlad 1990 p.17). Men spreekt ook wel van *moreel oordeelsvermogen* (BIOS 2006 p.15). Verantwoordelijke docenten zullen telkens overwegen en afwegen welk handelingsalternatief optimaal tegemoet komt aan de belangen van studenten. Daarbij dienen ze op de hoogte te zijn van de ethische principes die ze kunnen meewegen. Zo kan van Nederlandse universitaire docenten verwacht worden dat ze bekend zijn met de NGW, de Gedragscode Wetenschapsbeoefening (UVTA p.7). Professionals volgen de ethische discussie binnen hun beroepsgroep (NIP #III.3.1.2). Tevens maken ze zich kritisch bewust van de invloed die hun eigen sociale, culturele, levensbeschouwelijke en financiële ervaringen op hun persoonlijke waarden hebben uitgeoefend, en op hun vooronderstellingen en visies inzake onderwijzen en studeren; in dat verband dienen ze ook rekening te houden met hun vroegere opleidingservaringen en andere relevante achtergrondfactoren (Brock #3).

Maar vaak voelen professionals zich nogal eenzaam in hun pogingen tot ethische reflectie. Men krijgt het nare gevoel de enige te zijn die z'n hoofd breekt over zulke ogenschijnlijk 'softe' kwesties. Een voorwaarde voor ethisch handelen is dat ethische vragen bespreekbaar worden gemaakt: men moet ge-

zamenlijk werken aan een *ethische cultuur* binnen het onderwijsinstituut (Fisch 1996b, Campbell 2003).

Aanstaande en aankomende docenten moeten niet alleen hun vakinhoudelijke en didactische, maar ook hun *ethische* competentie ontwikkelen (zie box 1.8). Dat vereist training in het systematische inventariseren en wegen van handelingsalternatieven en in het hanteren van ethische principes die daarbij meegewogen kunnen worden (Eraut 1994, Campbell 2003, Valstar z.j.). Wie (mede-)verantwoordelijkheid draagt voor de studieprogrammering moet ervoor zorgen dat ethische onderwerpen deel uitmaken van de beroepsopleiding (ASA #18.01d). Studenten moet gevoeligheid worden bijgebracht voor de ethische aspecten van het vakgebied (AOM). Nash (2002) beschrijft op levendige wijze hoe hij zijn ethiekcursussen inricht. Evenals Davis (1998) biedt hij een tweesporig boek: enerzijds over praktische ethiek als 'studiestof' en anderzijds over strategieën om praktische ethiek in een hogeronderwijssetting te onderwijzen.

Box 1.8: Competenties van docenten

Wat hun verantwoordelijkheden jegens studenten betreft, onderscheiden wij hier dus grofweg drie competentiegebieden van docenten:

- vakinhoudelijke competentie
- didactische competentie
- ethische competentie

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL z.j.) brengt een nadere verfijning aan. Zij hanteert een engere definitie van didactische competentie en onderscheidt daarnaast: interpersoonlijke, pedagogische en organisatorische competentie.

De *ethische competentie* wordt door de SBL in een competentiegebied van andere orde ondergebracht: bekwaamheden m.b.t. persoonlijke reflectie & ontwikkeling. Goede leraren zijn in staat op een professionele manier over hun vakbekwaamheid en beroepsopvattingen na te denken en hun professionaliteit te ontwikkelen en op peil te houden. Wij menen echter dat ethische competentie een centralere plaats verdient, als motor van professioneel handelen. Dit competentiegebied omvat niet alleen reflectievermogen, maar ook kennis van de ethische principes die kunnen worden meegewogen bij het kiezen tussen handelingsalternatieven.

1.9 Botsende loyaliteiten: collega's of studenten?

Campbell (2003) wijdt een heel hoofdstuk aan gedragsregels inzake de collegialiteit tussen docenten. In de gedragscode van een professionele beroepsgroep wordt gewoonlijk veel aandacht besteed aan de norm dat men het aanzien van de beroepsgroep niet mag beschadigen, dat men collegiale loyaliteit moet betonen en dat men collega's niet mag afvallen of zwartmaken. Maar er treedt een ethisch dilemma op als collega's onethisch handelen en daarmee zowel schade aan studenten als aan de reputatie van de beroepsgroep berokkenen. De vraag rijst dan of men collega's (al dan niet publiekelijk) moet aanspreken als zij onethisch handelen en gedragsregels overtreden.

In vele professionele codes wordt deze vraag bevestigend beantwoord. Maar dat sorteert het meeste effect in een collegiaal werkklimaat waarin men elkaars handelen ter discussie kan stellen, waarin men naar elkaar luistert en elkaar ondanks alles in z'n waarde laat (c.f. Keith-Spiegel et al. 1996). Als ideaal wordt gesteld dat men de eigen handelwijze aan anderen kan en wil uitleggen, en andersom, dat men anderen altijd op hun handelwijze durft en kan aanspreken (SH 2005).

De volgende vraag is of er *bij grove normoverschrijding* ook reden kan zijn nadere stappen te ondernemen. Zo is als ethische regel voorgesteld dat men formeel aangifte

doet bij de verantwoordelijke leidinggevende als informele correctie niet het beoogde effect heeft gehad (EUR 2002 p.5) of dat grove normoverschrijding van collega's bij de 'integriteitsfunctionaris' van de instelling gemeld wordt (SH 2005). Docenten zullen op professionele wijze de juiste mensen verwittigen als er beleidslijnen of praktijken bestaan die heroverwogen of herzien zouden moeten worden (оста #12). Uitgaande van een gildenbestel met soevereiniteit in eigen kring, huldigt de Association of University Professors het principe dat de facultaire staf ethisch verplicht is (Ham #III.1/2/8):

- in eerste instantie feitelijk vast te stellen wanneer individuele docenten hun verantwoordelijkheden als competent en ethisch handelende professional onvoldoende nakomen; en
- heldere standaarden voor professioneel gedrag te formuleren, en actie te nemen opdat deze stelselmatig gehandhaafd worden.
- En als iemand reden heeft te vermoeden dat een collega die standaarden geschonden heeft, is hij/zij ook verplicht dat nader te (doen) onderzoeken en dat eventueel aan de kaak te (doen) stellen. Maar in 1998 werd hierbij aangetekend dat de instelling daartoe eerst een klokluidersregeling voor het rapporteren van on-ethisch gedrag moet vaststellen (Hamilton 2002 p.49; c.f. uvtb).

Maar dan gaat het om grove normoverschrijding. We hebben het dan met name over normen uit de *morality of duty* (hoofdstuk 0, zie ook §21.4-5). Dat zijn minimumnormen waar docenten zich aan te houden hebben en waarvan de naleving kan worden afgedwongen door de werkgever. Daarnaast zijn er de *ethics of aspiration*: ethische normen die niet kunnen worden afgedwongen. Tot deze ethische normen behoort dat collega's elkaar steunen (en elkaar waar nodig bijsturen) om hun *ethics of aspiration* te verwezenlijken. En tot die ethische normen kan ook behoren dat men actie neemt als een collega de minimumnormen grof overschrijdt, althans als studenten daardoor ernstig in hun belangen geschaad worden.

1.10 On-ethische arbeidsomstandigheden

Tabachnick et al. (1991) werpen in hun docenten-enquête de vraag op of docenten als verantwoordelijke professionals onethisch handelen door een dienstverband aan te gaan of te continueren waarin zij gedwongen zijn te handelen op een manier die wringt met hun ethische principes (zie het laatste gedeelte van box 23.1): in hoeverre vind je 't onethisch ...

- onderwijs te geven in een instituut dat geen adequate klachtenprocedure voor studenten kent?
- onderwijs te geven in gebouwen die niet geschikt zijn voor studenten met een lichamelijke handicap?
- onderwijs te geven [aan een etnisch gemengde studentenpopulatie] in een instituut dat een in etnisch opzicht eenzijdig samengestelde staf heeft?
- cursussen te geven die zo overbevolkt zijn dat de effectiviteit van het onderwijs in het gedrang komt?

Dit lijstje kan zonder veel moeite worden uitgebreid. In hoeverre vind je 't bijvoorbeeld onethisch ...

- cursussen te geven waarvoor niet de personele en materiële middelen beschikbaar zijn gesteld die nodig zijn om de onderwijstaken conform gangbare professionele kwaliteitsmaatstaven uit te voeren?

Overigens maken CAO's het mogelijk dat iemand opdrachten weigert op grond van ernstige gewetensbezwaren (VSNU 2006 #1.13). En onderwijsvakbonden beschouwen het als een professionele plicht dat docenten protest aantekenen tegen omstandigheden waardoor zij hun taak niet op professionele wijze kunnen vervullen (ATA #8) en tegen beleidslijnen en praktijken die zij in geweten niet kunnen aanvaarden (#16). Ook de wetgever toont zich niet ongevoelig voor dergelijke problemen (box 1.10).

Box 1.10: De opstand der professionals

Wij professionals zijn 't zat. We krijgen niet de ruimte en waardering die we verdienen. We raken overbelast en verliezen onze arbeidsvreugde. We worden door bureaucratie bekneeld en bedolven. Dit is geen professionele organisatie, - dit is intensieve menshouderij. De professionals klagen wat af, in vele maatschappelijke sectoren en ook in het hoger onderwijs. Hun signalen zijn zo luid geworden dat zelfs de wetgever er aandacht aan begint te besteden. Instellingsbesturen krijgen uitdrukkelijk van de hogeronderwijs-wetgever op het hart gedrukt: geef docenten en onderzoekers voldoende ruimte voor de uitoefening van hun beroep (WHOO #2.2.2).

De *mission statement* van de Stichting Beroepseer (z.j.) somt op wat professionals als pijnpunten ervaren:

- de professionele deskundigheid op de werkvloer wordt ondergewaardeerd;
- het intellectuele, culturele en morele kapitaal van de professionals wordt onvoldoende aangesproken;
- de duurbetaalde managers maken de dienst uit, met hun 'doelmatigheid' en 'tucht van de markt', met hun permanente reorganisaties en schaalvergrotingen, met hun regels, procedures en formulieren;
- de eigen verantwoordelijkheid van de professionals wordt uitgehold;
- hun beroepstrots en zelfrespect wordt ondermijnd;
- ze krijgen niet de ruimte om kwaliteit te leveren en naar eer en geweten te handelen.

Daarenboven wordt in de onderwijssector, bij monde van Beter Onderwijs Nederland (z.j.), een pijnpunt opgevoerd dat niet alleen de feitelijke kwaliteit maar ook de gestelde kwaliteitsnormen betreft:

- de kwaliteitsmaatstaven, van oudsher gesteld aan onderwijsvoorzieningen en diploma's, worden verkwanseld door onbeheerste hervormingen uit de koker van ambitieuze beleidsmakers en modieuze onderwijskundigen, waar de professionals op de werkvloer machteloos tegenover staan.

2. De docent als expert

Principe #2: u zult het vertrouwen niet beschamen dat in u als deskundige op een bepaald vakgebied gesteld is. Evenals het geval is in andere professionele beroepen (zoals arts, advocaat, fysiotherapeut) worden docenten tot hun functie toegelaten op basis van de deskundigheid die zij door opleiding en ervaring hebben verworven. Die deskundigheid op een bepaald vakgebied is een noodzakelijke (zij 't niet voldoende) voorwaarde om hun functie met een grote mate van autonomie te mogen uitoefenen. Van docent Dora wordt verwacht dat zij de haar toegekende 'expert power' (c.f. schema 1.3) zorgvuldig zal gebruiken in haar *onderwijs*. In hoofdstuk 4 komt de expert opnieuw aan bod, als verantwoordelijke *examinator*.

2.1 The ethics of knowledge

Clark Kerr (1911-2003), oud-rector van Berkeley, ex-president van de University of California en oud-voorzitter van de *Carnegie Commission on Higher Education* en de *Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education*, heeft twaalf ethische vuistregels uitgewerkt die hij samenvat als 'the ethics of knowledge' (Kerr 1994b). Ze betreffen vooral de wijze waarop integere onderzoekers hun functie moeten vervullen en hoe de leden van de 'academic community' met elkaar behoren om te gaan (c.f. hoofdstuk 10), maar sommige omschrijven tevens hoe docenten als experts de studiestof moeten behandelen in hun relatie tot studenten als nog-niet-experts:

- *gebruik bewijsmateriaal zorgvuldig en ga ook naar onwelkome feiten op zoek;*
- *gebruik de opvattingen van andere onderzoekers zorgvuldig;*
- *wees sceptisch tegenover stellingen die nog niet afdoende bewezen zijn;*
- *stel je open voor alternatieve verklaringen;*
- *houd je bij je leest en doe geen beleidsaanbevelingen tenzij je alle mogelijke beleidsoverwegingen overziet en volledig voor je verantwoording kunt nemen dat ze zouden worden opgevolgd;*
- *maak duidelijk onderscheid tussen persoonlijke, op morele en politieke waarden gebaseerde evaluatie enerzijds en presentatie en analyse van feiten anderzijds; en maak uitdrukkelijk melding van het persoonlijke karakter van eventuele evaluaties;*
- *misbruik je positie en de voorzieningen die jou ter beschikking zijn gesteld niet om eigen financiële of politieke doelen te dienen die daaraan vreemd zijn of om ideologische opvattingen te propageren.*

Hieronder worden deze vuistregels uitgewerkt. Waar hierna van vakgebieden gesproken wordt, zij men erop bedacht dat expertise niet alleen op een theoretische wetenschapsdiscipline maar ook op de praktische beroepsuitoefening gebaseerd kan zijn.

2.2 Verantwoordelijkheid van de deskundige

Docenten putten uit de kennisbasis die in hun vakgebied beschikbaar is. Zij hebben brede, gedegen en kritische kennis van de disciplines waaraan de stof ontleend is: zowel inhoudelijk als wat de discussies en waarden betreft die daar aan de orde zijn (Brock #5). Zij bereiden zich zorgvuldig voor en steken daar voldoende tijd in; om in hun vak bijdetijds onderwijs te geven, moeten ze breed inzicht in de theorie, het onderzoek en de praktijk hebben en up-to-date

studiematerialen gebruiken; als ze niet voldoende thuis zijn in de te behandelen onderwerpen, moeten ze die expertise alsnog verwerven (AOM). Zij houden hun kennis van de stof op peil en zorgen dat de cursusinhoud up-to-date, nauwkeurig en representatief is (STLHE #1). Ze verkopen geen 'overjarige waar': in hun lessen en opdrachten gebruiken ze recente onderzoeksbevindingen en voorbeelden en bijdetijdse theorieën, methoden, teksten en commentaren (Sau #3).

In een essay betoogt Benditt (1990) dat onderwijs en onderzoek in het hoger onderwijs onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Hij bedoelt daarmee *niet* dat goed onderwijs alleen door praktizerende onderzoekers gegeven kan worden. Hij bedoelt daarmee dat docenten (met name in de hogere cursussen) hun onderwijstaken alleen op verantwoordelijke wijze kunnen vervullen als ze de te behandelen stof eerst zelf via kritische literatuurstudie hebben doorgeploegd.

2.3 Erkenning van de grenzen van eigen expertise

Docent-onderzoekers aanvaarden geen taken waarvoor hun de nodige deskundigheid ontbreekt; waar nodig maken ze de grenzen van hun deskundigheid kenbaar (NGW #I.9). Dat geldt voor elke professional, evenals voor iedere adviseur die op basis van vermeende deskundigheid is ingehuurd (Ooa/ROA #U3.1, #G3.7). De erkenning van eigen grenzen betreft ook de grenzen van de kennis die in het vakgebied beschikbaar is. Dat laatste kan tevens van belang zijn als bij het aanpakken van een vraagstelling of probleem méér dan één vakgebied of benaderingswijze ingezet kan (en soms moet) worden.

Box 2.4: De cursus Evolutionaire Psychologie

Op de laatste onderwijsbijeenkomst van de cursus Evolutionaire Psychologie (december 2002) vertoont de docent een schema van de Canadese onderzoeker Rushton waarin deze verschillen tussen het blanke, het mongoloïde en het zwarte ras opsomt. Men leest er onder meer uit dat zwarten gemiddeld de kleinste schedelinhoud, de laagste IQ-testscores, de meest vrije moraal, de hoogste sociabiliteit en de kortste levensduur hebben. Het schema is ook in de syllabus opgenomen. De docent tekent hierbij aan dat Rushtons publicaties weliswaar controversieel zijn, maar dat ze uit het oogpunt van de evolutionaire psychologie toch niet zomaar terzijde geschoven kunnen worden. Eén van de cursusdeelnemers is geschokt over de (volgens haar onevenwichtige) wijze waarop Rushtons 'racistische' opvattingen door de docent behandeld zijn. Ze heeft niets tegen de docent, integendeel, hij behoort volgens haar tot de vijf beste docenten die ze in haar studie is tegengekomen. Maar in een e-mail spreekt ze hem op zijn presentatie aan: als hij Rushtons schema belangrijk genoeg vond om te behandelen, had hij ook diens wetenschappelijke en maatschappelijke opponenten aan het woord moeten laten komen.

Toen ze bij de docent onvoldoende weerklank vond, zocht ze het hogerop en uiteindelijk werd er door het College van Bestuur een commissie benoemd die haar klacht moest bekijken. Deze stelde haar in het gelijk. De docent was volgens de commissie onvoldoende tegemoetgekomen aan twee vereisten van *didactische zorgvuldigheid*:

- bij de presentatie van een *wetenschappelijk zeer omstreden* theorie waaraan *vérgaande* gevolgtrekkingen worden verbonden, mag aan de kritiek op die theorie niet voorbij worden gegaan; en
- bij de behandeling van een *maatschappelijk gevoelige* theorie of werkwijze dient de docent op zorgvuldige wijze aandacht te schenken aan de relatie tussen de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en het maatschappelijk gebruik ervan.

Bij dat laatste onderstreept de commissie overigens dat Rushtons *maatschappelijke* (ultra-rechtse en racistische) affiniteiten op zichzelf geen reden mogen zijn om diens *wetenschappelijke* opvattingen te verwerpen.

2.4 Zorgvuldig gebruik van eigen expertise

Van docenten wordt verwacht dat ze als spreekbuis van hun vakgebied opereren en geen valse signalen uitzenden. Zij bekleden als het ware de vertrouwenspositie van een beëdigd getuige-deskundige (c.f. Committee on ethical guidelines 1991). Geleid door een diep besef van het belang en de achtenswaardigheid van de wetenschapsbeoefening, erkennen docent-onderzoekers de speciale verantwoordelijkheden die op hen rusten; hun eerste verantwoordelijkheid jegens hun vakgebied is 'to seek and to state the truth as they see it'; bij het gebruiken, vermeerderen en overdragen van kennis aanvaarden ze de plicht kritische oordeelsvorming en zelfdiscipline te betrachten; ze bewaren hun intellectuele oprechtheid (AAUPA #1). De docent-onderzoeker streeft naar zorgvuldigheid en betrouwbaarheid; bij het verzorgen van onderwijs wordt precisie en nuance betracht (NGW #I.1). Selectieve weergave van beschikbare kennis wordt vermeden of gemotiveerd; overgedragen kennis is duidelijk onderscheidbaar van eigen opvattingen of speculaties (#II.5). Een wetenschappelijk standpunt wordt pas verdedigd als dat wetenschappelijk voldoende onderbouwd is; contraire gegevens en contraire standpunten van anderen worden onpartijdig, 'without misrepresentation or distortion' weergegeven (Ham #II.A.2.c.vii; NGW #IV.5).

In box 2.4 wordt een casus beschreven waar een docent werd aangesproken op onzorgvuldig gebruik van zijn expertise (ontleend aan Ublad Online 2004).

2.5 Geen misbruik van 'expert power'

Docenten gaan in de fout als ze de dingen bewust vertekend weergeven; ze behoren de student in kennis te stellen van hun eenzijdigheden of vooringenomenheden (AOM). Zij zullen geen pressie op studenten uitoefenen om bepaalde opvattingen of waarden over te nemen en ze zullen ook alternatieve theoretische interpretaties behandelen (Toelichting bij STLHE #4). Zij zullen de student niet onredelijk de toegang tot afwijkende opvattingen ontzeggen en ze zullen stof die voor het leren relevant is niet welbewust weglaten of vertekend weergeven (NEA #2.2/3). Zij zullen de vertrouwensrelatie tussen docent en student niet misbruiken om zieltjes te winnen of ideologische opvattingen te verbreiden (E.I. #2.j).

Docenten die deze vuistregels niet naleven, kunnen in botsing komen met de wettelijke bepaling over academische vrijheid (WHW #1.6, WHOO #2.2). Want in de Toelichting bij de WHOO wordt gesteld dat academische vrijheid ook inhoudt dat studenten bij het ontvangen van onderwijs hun eigen wetenschappelijke inzichten mogen volgen en zich niet naar bepaalde politieke, filosofische of wetenschapstheoretische opvattingen hoeven te voegen. En bij de parlementaire behandeling van de WHW werd eertijds gesproken van 'de vrijheid van de student om niet te worden gedwongen bepaalde wetenschappelijke opvattingen aan te hangen of te verkondigen. Zij duidt dus op (...) een vrijwaring van indoctrinatie' (Schuurman & Jordens 2003 p.94-6; zie ook Barnett 1990 p.139).

Markie (1994 p.50-51) vestigt echter de aandacht op een mogelijke valkuil voor docenten die conflictuerende theorieën of standpunten onpartijdig voor het voetlicht willen brengen. Hij citeert een docent die er een gewoonte van maakte elk van de opties met grote welsprekendheid te verdedigen om op die manier vervolgens bij studenten een discussie los te maken over de merites van elke optie. Totdat hij merkte dat deze onderwijsmethode averechts werkte: studenten voelden zich niet aangespoord om, met behulp van de Rede, de Waarheid te vinden maar kwamen veeleer tot de relativistische conclusie dat er blijkbaar verscheidene, tegenstrijdige waarheden naast

elkaar bestaan en dat rationele discussie geen soelaas kan bieden. Docenten moeten controversiële wetenschappelijke onderwerpen evenwichtig behandelen maar het staat hun vrij daarbij met kracht van argumenten partij te kiezen voor een bepaald wetenschappelijk standpunt.

Volgens de deugdenethiek van Macfarlane (2004 p.140-2) komt het erop neer dat docenten terughoudendheid en zelfbeheersing moeten betrachten met betrekking tot onderwerpen die wetenschappelijk of ideologisch controversieel zijn. Enerzijds hebben studenten er misschien wel recht op te weten waar je zelf staat, maar anderzijds moeten ze gelegenheid krijgen een eigen oordeel te vormen en moeten ze verschoond blijven van persoonlijke opvattingen die niet ter zake zijn.

In een *Ethics Statement* stelt de Amerikaanse vereniging van biologiedocenten (NABTB 2003) dat studenten geconfronteerd moeten worden met de breedte en diepte van het wetenschappelijk bewijsmateriaal dat over het behandelde onderwerp beschikbaar is; zij moeten controversiële onderwerpen zelf onderzoeken en hun conclusies op wetenschappelijke gegevens en methoden baseren; docenten hebben de ethische plicht wetenschappelijke concepten te onderwijzen, ook al kunnen die botsen met de persoonlijke leefwereld van studenten; ze laten hen kennismaken met wetenschappelijke sceptis en oordeelsvorming op basis van empirische gegevens en houden daaraan vast in weerwil van politieke en religieuze overtuigingen die binnen de instelling of binnen een samenlevingsverband worden aangehangen. Het is denkbaar dat Kerr vanuit zijn *ethics of knowledge* (§2.1) hierbij zou opmerken dat docenten wel uit hun persoonlijke geloofsovertuiging *kanttekeningen* bij wetenschappelijke onderzoekshypothesen en -uitkomsten mogen zetten, mits ze het persoonlijke karakter daarvan uitdrukkelijk vermelden. In sommige onderwijsinstellingen wordt het misschien zelfs als hun ethische plicht gezien zich te laten inspireren door 'een rijke traditie, die ruimte biedt voor reflectie en die aandacht stimuleert voor levensbeschouwing in relatie tot wetenschap' (UVTA p.2).

2.6 Waardenvrije en belangeloze wetenschap?

De Britse onderwijsfilosoof Ronald Barnett (1990 p.79-91) brengt naar voren dat zelfs een conscientieuze, integere expert nauwelijks aan ideologische invloeden kan ontkomen. Wetenschappelijke kennis komt voort uit sociale interactie tussen vakgenoten en uit sociale interactie tussen kennisproducent en omringende samenleving. Het bestand van wetenschappelijke kennis wordt gekleurd door de eigen belangen van de kennisproducenten en door belangen van de samenleving en van invloedrijke sectoren daarbinnen (zoals het bedrijfsleven en professionele beroepsgroepen). Docenten hebben als expert de ethische plicht het kennisbestand van het vakgebied telkens aan kritische analyse te onderwerpen en zich open te stellen voor kritische analyses van anderen (c.f. WUR #D.1), maar tot op zekere hoogte blijven ze altijd gevangen in referentiekaders die medebepaald zijn door bestaande machtsverhoudingen. Waar het op neer komt is dat van experts *intellectuele integriteit* verwacht wordt (Tomlinson & Little 2000). Ze laten zich leiden door de Rede. Ze hebben eerbied voor de methodologie die in hun vakgebied aanvaard wordt en voor het kennisbestand dat op basis daarvan ontwikkeld is, maar hebben anderzijds de moed om gangbare methoden en geaccepteerde kennis met gezonde sceptis te bezien (T&L #1/3).

In Wageningen bepleit men zelfs een grotere distantie jegens de heersende wetenschappelijke opvattingen: in het onderwijs wordt een open houding tegenover andere kennis en culturen gestimuleerd; de student moet een eigen mening kunnen vormen over *heersende* kennis, normen en waarden in vergelijking met *andere* kennis, normen en waarden; om die houding te bevorderen wordt in het onderwijsprogramma aandacht besteed aan andere kennisvormen en culturen (WUR #C.3).

3. De docent als gids en coach

Principe #3: u zult het vertrouwen niet beschamen dat studenten in u hebben gesteld door zich aan uw opleidings- en cursusregiem te onderwerpen. Door het aanbieden van een studieplaats is bij studenten de verwachting gewekt dat de docenten hen naar vermogen zullen sturen en coachen om de gestelde onderwijs- en vormingsdoelen te bereiken. Van hun kant hebben studenten zich verplicht hun best te doen en zich te schikken naar de aanwijzingen van het onderwijsinstituut. Docenten zullen deze 'legitimate power' (c.f. schema 1.3) zorgvuldig gebruiken. In dit hoofdstuk wordt dat ethische principe uitgewerkt. Om te beginnen wordt de sturende en coachende rol van docenten in kaart gebracht. Aan het eind van het hoofdstuk worden enige opvattingen geïnventariseerd die hen ertoe kunnen aanzetten hun toewijding als gids en coach te beperken.

3.1 Drie rollen in twee hoofdstukken

In het vorige hoofdstuk kwam de rol van de docent als *deskundige gids in het vakgebied* aan de orde. Voor studenten is het vakgebied een onbekend land en zij hebben dus een gids en explicateur nodig om dat land te verkennen. In het onderhavige hoofdstuk wordt *een tweede gidsfunctie* van de docent onder de loep genomen. Door docenten worden cursus- en opleidingsprogramma's uitgezet om de gegeven onderwijsdoelen te bereiken; vervolgens wordt de student de weg gewezen en bijstand gegeven om de onderscheiden programma-onderdelen te doorlopen. Als de eerste functie studenten noodt tot *luisteren naar de gids*, dan vormt de tweede gidsfunctie meer een uitnodiging tot *volgen van de gids* (Audi 1990 p.120). Daarnaast kan men nog een derde, minder sturende docent-rol onderscheiden: die van *coach*. Studenten worden ondersteund om zelf studiedoelen op te stellen en zelf hun weg te vinden om die doelen te bereiken. In dat verband is de docent niet zozeer leidsman of -vrouw maar veeleer *begeleider van de mondige student* (De Ruijter 1997, Luigies 1997). De rol van coach zal onder meer worden vervuld in onderzoeks- en scriptieprojecten. Als tussenvorm, zowel aan de gids als de coach gelieerd, kan de tutor in probleemgericht onderwijs worden genoemd (bedoeld is hier de tutor die leerprocessen ondersteunt; in hoofdstuk 5 komen andere, *boven-cursorische* studentbegeleiders op het toneel, die soms eveneens tutores of mentoren genoemd worden).

3.2 Toegewijde sturing en coaching

Docenten maken deel uit van een onderwijsinstelling; ze trachten dus in de eerste plaats professionele docenten en lerende professionals te zijn (AAUPA #4). Studenten moeten de bijstand krijgen die ze nodig hebben om in een adequaat tempo het diploma te verwerven, door toegewijde adviezen, een relevant cursusaanbod, adequate scriptiebegeleiding en door hun studievoortgang in samenspraak met hen te bewaken (AAUPC #2). Goed mentor-schap is essentieel: zij verkeren in een afhankelijke positie en de relevante verantwoordelijkheden van alle medewerkers moeten dus duidelijk omschreven en getrouw vervuld worden (NGW #I.6).

De primaire verantwoordelijkheid van docenten is bij te dragen aan de intellectuele ontwikkeling van de student, in elk geval in de context van hun eigen vakgebied (STLHE #4). Zij zijn bekwaam in het inrichten en begeleiden van

leerprocessen; ze stellen hun studenten in kennis van de onderwijsdoelen; ze weten welke onderwijsmethoden of -strategieën gebruikt kunnen worden en kiezen methoden die (blijkens onderzoek of eigen professionele bevindingen) hun waarde hebben bewezen; en ze bieden studenten effectieve ondersteuning om de onderwijsdoelen te bereiken (#2).

Colleges en andere mondelinge presentaties worden goed voorbereid, hebben een heldere opbouw, zijn functioneel en worden duidelijk over het voetlicht gebracht (Sau #7). Cursushandleidingen, dictaten, hand-outs en audiovisuele hulpmiddelen zijn hoog van kwaliteit en professioneel van vormgeving (#8). Actief leren wordt bevorderd door middel van discussie, bestudering van cases, vraag-en-antwoord sessies, presentaties door studenten, etc. (#9). Docenten tonen zich excellente ambachtslieden die ernaar streven het onderwijs in hun vak analytisch, kritisch, creatief en vasthoudend te verzorgen (Brock #6). Zij laten zien dat *wat* ze onderwijzen onlosmakelijk verbonden is met *hoe* ze onderwijzen en *wie* ze onderwijzen (#8). Zij zijn bedreven in creatief gebruik en kritische evaluatie van multimediale informatietechnologie om hun onderwijs te ondersteunen en het leren van hun studenten te bevorderen (#9). Zij geven studenten telkens precieze feedback op de voortgang van hun leerproces en houden nauwkeurig en volledig bij wat studenten weten, begrijpen, beheersen en belangrijk vinden (ook in vergelijking met de prestaties van hun medestudenten) (#11). En zij creëren een belangwekkende, uitdagende, zinvolle, veilige, positieve en plezierige leeromgeving, waarin samenwerking, zelfstandigheid, verantwoordelijkheidsgevoel en creativiteit wordt aangemoedigd (#13).

Walter & Von Glinow (1987 p.28) benadrukken dat docenten zich in hun rol van gids en coach niet tevreden mogen stellen met het feit dat studenten slagen voor hun cursus. Het doel, de ontwikkeling van studenten, is pas bereikt als de cursus tot duurzame leerresultaten leidt. Indien de beoogde leereffecten belangrijk worden geacht, moeten ze ook duurzaam zijn. Daarbij hoeft niet alleen aan het interne geheugen van de student te worden gedacht, maar ook aan het externe geheugen van handboeken of andere *job aids* die ze tot hun beschikking houden.

Tomlinson & Little (2000, T&L #7) belichten een andere kant van dezelfde medaille. Docenten mogen hun invloed op de ontwikkeling van studenten niet onderschatten. Ze dienen zich ervan bewust te zijn dat ze studenten niet alleen tentamenstof bijbrengen maar dat hun cursus ook duurzame vormings-effecten kan hebben. Die verantwoordelijkheid moeten ze onderkennen en aanvaarden.

3.3 Rechtvaardige verdeling van tijd en aandacht

Een controversiële ethische vuistregel is dat docenten hun tijd en aandacht rechtvaardig behoren te verdelen tussen de cursusdeelnemers. Door velen wordt dit als een ethisch dilemma gezien: gaat het hier om verdelende rechtvaardigheid (iedereen evenveel) of om vergeldende rechtvaardigheid (zoveel als iedere student verdient of nodig heeft, binnen de grenzen van wat mogelijk is)? En aan de hand van welke criteria moet de docent dan bepalen wat iemand verdient of nodig heeft? Wanneer ontaardt extra tijd en aandacht in voortrekkerij of discriminatie?

In CAO-contracten binnen het Amerikaanse hoger onderwijs tracht men er voor te zorgen dat studenten in elk geval buiten het reguliere onderwijs een beroep op wat extra tijd van docenten kunnen doen. Veelal wordt bepaald dat docen-

ten wekelijks minimaal een x-aantal spreekuren van een voorgeschreven duur moeten roosteren (Braxton & Bayer 1999 p.148/9) en soms wordt bovendien verlangd dat ze een deel van de werkdag op hun kamer bereikbaar zijn voor onaangekondigde contacten (p.150). In de periodieke functioneringsgesprekken geldt dat vaak als één van de beoordelingscriteria: studenten moeten in de gelegenheid worden gesteld een staflid met niet teveel moeite binnen redelijke termijn te spreken te krijgen (p.154).

3.4 Voorwaarden voor *doelgericht* leren

De taak van de coach is condities te scheppen opdat studenten doelgericht studeren. Ze worden door de coach aangemoedigd voldoende zicht te houden op eigen leren, daarop te reflecteren en hun leerproces te bewaken (OCTb #1.5b). Ze worden bovendien geholpen hun 'schoolse' leren aan eigen ervaringen te relateren (NYSed #1) en zich te ontwikkelen tot actieve, weetgierige, onderzoekende, scherpzinnige leerders (#2).

Een belangrijk aspect van dergelijke zelfsturing is het opstellen van eigen leer- en ontwikkelingsdoelen binnen het kader van de gestelde onderwijsdoelen. Coach Dora zal haar student Simon daarin ondersteunen: hoe passen de opleidings- en cursusdoelen bij mijn eigen doelen, belangstellingen en ervaringen? wat wil ik leren, waar ben ik nieuwsgierig naar? welke zin en waarde kunnen deze studietaken voor mijzelf hebben? Waar mogelijk zal Dora hem ook ruimte geven om een eigen invulling aan studietaken te geven. Simon wordt als mondige partner bejegend en zijn autonomie wordt niet méér beknot dan nodig is om de gestelde opleidings- en cursusdoelen te bereiken. Dora zal Simon niet onredelijk afhouden van zijn streven zelfstandig dingen aan te leren of aan de weet te komen (NEA #1.1).

Docenten 'encourage the free pursuit of learning (...) and adhere to their proper roles as intellectual guides and counselors' (AAUPa #2). Zij betrachten respect voor de belangen, belangstellingen en behoeften van hun studenten (AOM). Zij erkennen de uniciteit, de individualiteit en de specifieke behoeften van iedere student en moedigen hen aan hun potentieel ten volle te verwezenlijken (E.I. #2.b).

3.5 Regelmatige monitoring van de voortgang van het studieproces

Hierboven werd een essentiële onderwijstaak aangestipt: studenten geregeld feedback te geven en hen in staat te stellen hun eigen leerproces te bewaken. Er moet dus regelmatig worden geëvalueerd of de studietaken de beoogde uitkomsten hebben en waar nodig moet het studieproces op basis daarvan worden bijgestuurd. Met het oog op de monitoring van studieprocessen en -resultaten moet de docent de toetsen en opdrachten zorgvuldig opzetten, uitzetten en becijferen (Sau #13), de meetuitkomsten tijdig naar studenten terugkoppelen (#16) en hen gedegen, kritische en bruikbare feedback op hun werk geven (BRA 1999 p.154).

Volgens Markie (1994 p.52 e.v.) is dat één van de kerntaken van docenten. In hun rol van gids en coach mag van docenten worden verwacht dat ze de studieactiviteiten en -uitkomsten van hun studenten *tijdens de cursus* regelmatig evalueren en beoordelen en dat studenten op basis daarvan per omgaande feedback krijgen om hun leerproces te voeden en op koers te houden.

Maar Markie constateert dat hier vaak weinig van terecht komt. Docenten programmeren weliswaar tussentijdse toetsmomenten binnen hun cursus, maar ze zetten daarbij een andere pet op: die van examinator. Niet de tussentijdse monitoring en

feedback staan voorop, maar een verfijnd systeem van beloningen en straffen in de vorm van deelcijfers die meetellen voor het eindcijfer van de cursus. Niet het leren van de student wordt centraal gesteld, maar de bijdrage van de tussentijdse evaluaties aan de validiteit van het eindoordeel van de examinerator.

Volgens Markie is dit een schoolvoorbeeld van onprofessioneel handelen: de docent-examinerator zondigt zodoende immers tegen de ethische grondregel dat professionals meervoudige rollen moeten vermijden of in elk geval goed uit elkaar moeten houden (zie §1.2/3). Schurr (1982 p.327-328) voegt daaraan toe dat vermenging van de onderwijs- en examinerrol omgekeerd ook de integriteit van de examinerator kan aantasten, voor zover docenten in hun rol van gids en coach (en onderwijsinstututen als aanbieders van studieplaatsen) er belang bij hebben hun studenten te laten slagen.

Kennedy (1997 p.78-9) wijst er enerzijds op dat de dubbelrol van docent en examinerator geen natuur noodzakelijk gegeven is: in Oxford en Cambridge is welbewust een personele scheiding tussen beide rollen aangebracht. Maar anderzijds zou hij het betreuren als het kind (de functie van tussentijdse beoordelingen voor het leerproces) zodoende met het badwater zou worden weggespoeld.

In het voorgaande zijn twee functies van tussentijdse beoordelingen belicht: enerzijds het leerproces van de student te voeden en op koers te houden en anderzijds de validiteit van de eindbeoordeling te optimaliseren. Een derde functie is dat studenten door tussentijdse toetsen worden aangezet regelmatig te werken en voldoende tijd in hun studie te steken. Op zichzelf is daar niks mis mee. Maar uit een oogpunt van rolintegriteit zou het bedenkelijk zijn indien de docent-als-gids/coach de dwangmiddelen van de docent-als-examinerator zou misbruiken om die derde functie te realiseren. Om iedere schijn van machtsmisbruik te vermijden, zouden docenten er goed aan doen in elk geval rijke feedback te geven op prestaties geleverd in tussentijdse toetsen, opdrachten en papers.

3.6 Effectieve en doelmatige studieprogrammering

Docenten moeten niet alleen effectieve hulp geven om het cursusprogramma te doorlopen, maar er ook voor zorgen dat *het programma zelf* effectief is om de cursusdoelen te realiseren. En als leden van het onderwijsinstituut, een professionele organisatie, zijn ze medeverantwoordelijk voor de totstandkoming van opleidingsprogramma's waarlangs studenten de onderwijs- en vormingsdoelen van hun opleiding kunnen bereiken.

Docenten bezitten de kennis, het inzicht, de vaardigheden en de professionele waarden die nodig zijn om programma's te ontwikkelen waarin de opleidingsdoelen en eindtermen inderdaad verwezenlijkt worden (Brock #7). Zij werken samen met hun collega's opdat de 'learning community' aan haar wezenlijke doelen kan voldoen, en ze nemen leiding waar dat nodig is (#17). Wie (mede) verantwoordelijk is voor de studieprogrammering tracht te waarborgen dat programma's competent ontworpen worden, dat geschikte leerervaringen worden geboden, dat alle doelen gerealiseerd worden die men pretendeert te verwezenlijken (ASA #18.01a) en dat aan alle eisen voldaan wordt die de samenleving aan gediplomeerden mag stellen (APA #7.01). Daarenboven moeten programma's aan ontwikkelingspsychologische eisen voldoen, gelet op de 'developmental tasks' waarin studenten gewikkeld zijn (OCTb #1.2b).

3.7 Programma-evaluatie en -optimalisering

'Reflective practitioners' (c.f. §1.7/8) zullen de diensten die zij aan studenten verlenen zorgvuldig evalueren en zonedig verbeteren. Zo wordt als vuistregel gesteld dat docenten de groei van hun studenten niet alleen meten en bewa-

ken om bekwame gediplomeerden af te leveren, maar ook om de effectiviteit van hun eigen onderwijs te evalueren (Brock #10). Daarbij moet ook gekeken worden naar fundamentele uitkomsten van hun onderwijsinspanningen, en dus niet alleen naar de mate waarin studenten na verloop van tijd nog de geleerde feiten en begrippen kunnen opdreunen (AOM).

3.8 Naschrift: concurrerende opvattingen

Tot slot van dit hoofdstuk worden in box 3.8 enige beleidsopvattingen (of drogredenen?) opgesomd die docenten ertoe kunnen aanzetten hun toewijding als gids en coach te beperken. Waar mogelijk wordt daarbij verwezen naar principes uit andere hoofdstukken waarop men zich eventueel zou kunnen beroepen om dergelijke opvattingen te rechtvaardigen of goed te praten.

Box 3.8: Kan grote toewijding onprofessioneel zijn?

- a) We moeten studenten niet in de watten leggen: we moeten als vormingsdoel voor ogen houden dat ze zelfstandig of in zelfsturende teams leren functioneren (#12).
- b) Als ik ze teveel bij het handje neem, loop ik het risico dat studenten onverdiend slagen voor de cursus: dat ze een voldoende krijgen terwijl ze de stof eigenlijk nog niet volledig beheersen (#4).
- c) Wij willen de betere studenten optimale mogelijkheden geven hun talenten te ontwikkelen; we zouden hun tekort doen als we de studiebelasting en het tempo zouden afstemmen op de zwakkere broeders (#7/8).
- d) De missie van het hoger onderwijs is een elite van competente professionals af te leveren en tijdens de opleiding het kaf van het koren te scheiden; onze opdracht is dus de zwakke broeders, met alle ons ten dienste staande middelen, ervan te overtuigen dat ze niet in deze opleiding thuishoren (§7.4.3).
- e) In onze voorlichting vermelden we duidelijk aan welk profiel studenten moeten voldoen om met vrucht aan deze opleiding/cursus deel te nemen. Als ongeschikte studenten zich desondanks bij ons inschrijven, kunnen ze niet verwachten dat ze optimale service krijgen om zich toch nog door het programma heen te slepen (#7).
- f) Ik ga ervan uit dat 25% van de cursusdeelnemers er met de pet naar gooien en dus niet bij de eerste tentamen gelegenheid behoren te slagen. Bovendien is nog eens 15% *so wie so* ongeschikt voor deze opleiding. Zolang ik een tentamenrendement van 60% haal, is er dus geen enkele aanleiding om mijn onderwijsinspanningen op te voeren (box 4.3).
- g) Ik eis van mijn studenten dat ze zich ten volle voor hun studie inzetten, d.w.z. dat ze per studiepoint minimaal 28 studie-uren investeren. Die eis vloeit voort uit onze opdracht studenten te vormen tot hardwerkende academici en professionals (#12). Zolang hun studie-inzet beneden peil is, kunnen ze van mij evenmin verwachten dat ik me ten volle voor hen inzet.
- h) Op ons als werknemers (#13) rust de medeverantwoordelijkheid de schaarse middelen van de faculteit optimaal in te zetten voor onderwijs en onderzoek; idealiter zouden we maatwerk aan studenten moeten leveren, maar die luxe kunnen we ons niet permitteren, want dan zouden we roofofbouw plegen op de vervulling van onze onderzoekstaak.
- i) Als onderzoekers speuren wij naar *het Ware*. Onderwijzen is slechts een kunst. Kunstenaars streven naar *het Schone*. Onderzoekers en kunstenaars behoren zich niet te laten ringeloren door ambachtelijke of ethische richtlijnen over *het Goede*. Dus val ons niet lastig met normatieve onderwijskunde of onderwijsethiek. (c.f. Dill 1982a p.247-8)

4. De docent als examinator

Principe #4: u zult het vertrouwen niet beschamen dat de samenleving in u heeft gesteld door u de bevoegdheid te geven tentamens en examens af te nemen en certificaten en diploma's uit te reiken.

De samenleving heeft aan onderwijsinstututen het recht gegeven certificaten en diploma's uit te reiken die toegang geven tot bepaalde studie- en beroepsloopbanen. Net zoals overheidsdiensten in hun uitoefening van macht over het leven van de burgers aan beginselen van behoorlijk bestuur gebonden zijn (c.f. AOC #A.2; NO 2005), zo ook moeten examinatoren de aan hen verleende beslissingsmacht over de studieloopbaan van studenten zorgvuldig gebruiken (Cohen 1981). Door Hofstee (1999) worden drie rollen in de examinering onderscheiden:

- de *beslissingsautoriteit* (door Hofstee *beoordelingsautoriteit* genoemd), die een of meer deskundige beoordelaars opdracht geeft student Simon op basis van door haar gestelde criteria te beoordelen; die op basis daarvan een bepaald soort beslissing over Simon neemt; en die haar beslissing ten slotte aan Simon meedeelt;
- de deskundige *beoordelaar* (de docent Dora), die in opdracht van de beslissingsautoriteit Simons kwaliteiten meet en waardeert om vast te stellen of deze aan de gestelde criteria beantwoorden (op.cit. p.14); en die haar conclusie aan de beslissingsautoriteit terugrapporteert;
- de *beroepsinstantie*, aan wie Simon kan verzoeken de juistheid van Dora's conclusie te toetsen en de beslissing te herzien.

De ethiek van de examinering gaat over het handelen van deze drie rolvervullers jegens elkaar en jegens de student. Soms zijn de drie rollen trouwens tot op zekere hoogte in de persoon van één en dezelfde docent verenigd. De drie rollen worden in dit hoofdstuk uitgewerkt. Verder wordt in §4.6 aandacht besteed aan getuigschriften en referenties.

4.1 Algemene formuleringen van het ethische principe

Gezien het belang van de beoordeling van studieprestaties, óók voor studenten, zorgen docenten dat de beoordeling valide, open en eerlijk is en met de onderwijsdoelen overeenstemt (STLHE #8). Studenten worden op hun feitelijke prestatie beoordeeld, in het licht van relevante, als zodanig vastgestelde programma-eisen (APA #7.06b).

Docenten moeten hun studenten rechtvaardig behandelen: de studie-eisen en -maatstaven worden eerlijk toegepast en studenten krijgen er tevoren duidelijke uitleg over; op elk vlak worden studenten onpartijdig, objectief en eerlijk behandeld; tentamens worden zorgvuldig opgezet en gemaakt werk wordt op onpartijdige wijze beoordeeld (AOM).

Om prestaties van studenten naar behoren te kunnen beoordelen, zorgt men bij het ontwerpen van toetsen en tentamens, bij opdrachten en bij het inrichten van de toetssituatie dat oneerlijk gedrag zoveel mogelijk wordt tegengegaan. Docenten zijn ervoor verantwoordelijk waar nodig disciplinaire maatregelen aanhangig te maken (AOM). Zij moeten waakzaam zijn om spiekers te betrappen; de beschikbare strafmaatregelen tegen oneerlijk gedrag moeten ten volle worden toegepast (Sau #15). Kortom: docenten doen al het mogelijke om eerlijk studiegedrag te bevorderen en veilig te stellen dat hun beoordeling 'each student's true merit' weerspiegelt (AAUPa #2).

De evaluatie van studenten en de toekenning van cijfers of punten moet uit-

sluitend op professioneel beoordeelde studieprestaties gebaseerd worden en niet op achtergrondkenmerken die daarvoor irrelevant zijn (c.f. tabel 1.4), noch op omkoping of andere voortrekkerij (AAUPb; Sau #14). Docenten vermijden gewetensvol in al te persoonlijke relaties verzeild te raken dan wel geschenken of gunsten te aanvaarden waardoor een objectieve beoordeling van het werk van de student beïnvloed kan worden of de schijn daarvan gewekt kan worden (AOM).

Docenten zorgen ervoor dat bij het beoordelen van studieresultaten gelijke gevallen gelijk behandeld worden; het uitgangspunt is dat alle beoordeelde studenten de zelfde kansen geboden worden hun kennis en vaardigheden te demonstreren; dit kan in sommige gevallen ook betekenen dat men studenten een afwijkende behandeling geeft om hun dezelfde kans te bieden als anderen (Cre #1.c).

4.2 De beoordelaar: integere professional

De bovenstaande formuleringen kunnen merendeels worden samengevat in de volgende vuistregels:

- a) *Belangeloosheid*. Beoordelaars laten zich in hun oordeelsvorming niet beïnvloeden door eigen belangen, bijvoorbeeld door een streven om bij studenten of andere partijen in het gevlei te komen.
- b) *Onafhankelijkheid*. Zij laten zich in hun oordeelsvorming evenmin corrumperen door beïnvloedingspogingen van de beoordeelde, van zijn of haar medestudenten of van andere partijen.
- c) *Objectiviteit*. Zij beoordelen zonder aanzien des persoons in hoeverre de student aan de criteria voldoet, dus blind voor studentkenmerken die voor de oordeelsvorming niet relevant zijn. Ze laten hun oordeel niet vertekenen door eigen, subjectieve vooroordelen, opvattingen of gevoelens jegens de student. Ze vermijden positieve of negatieve discriminatie.
- d) *Specificiteit*. Zij beoordelen de prestatie van de student uitsluitend in het licht van de gespecificeerde criteria en houden zich blind voor kenmerken van de prestatie die voor de oordeelsvorming niet relevant zijn (bv. spelling en stijl; netheid, vlijt en gedrag).
- e) *Betrouwbare meetinstrumenten en beoordelingsprocedures*. Zij zorgen dat de uitkomst van de beoordeling 'each student's true merit' weerspiegelt en zo min mogelijk aan toevalsfactoren onderhevig is (zoals deze ene toets, deze ene procedure, deze ene beoordelaar, de temperatuur of lawaaiigheid van de tentamenruimte, de toegelaten duur van het tentamen, de vermoeidheid van de beoordelaar).
- f) *Tegengaan van fraude*. Een betrouwbare meting behelst tevens dat beoordelaars zoveel mogelijk voorkomen dat de uitkomst beïnvloed wordt door oneerlijk gedrag van de beoordeelde (spieken op tentamens, plagiaat in papers of scripties). Zie McKeachie & Svinicki (2006 p.113-22), Whitley & Keith-Spiegel (2002), Keith-Spiegel (1998). Ook oneerlijk gedrag van de docent zelf is natuurlijk uit den boze, zoals het geven van voorinformatie over de toetsvragen die ditmaal in het tentamen zullen worden opgenomen.
- g) *Zorgvuldigheid jegens de individuele student*. Beoordelaars houden rekening met bijzondere studentfactoren die voor de oordeelsvorming relevant zijn: voor sommige studenten moeten afwijkende meetinstrumenten of beoordelingsprocedures worden gekozen om vast te stellen in hoeverre ze aan de criteria voldoen. Soms zijn er ook redenen om zich van een oordeel te onthouden. Zie box 4.2.

Box 4.2: Zorgvuldigheid jegens de individuele student

Docent Dora heeft nogal moeite met de stelling dat haar beoordeling 'zonder aanzien des persoons' zou moeten geschieden en dat ze niemand mag discrimineren (noch positief, noch negatief). Ze gaat ervan uit dat ze moet toetsen of de student de stof voldoende beheerst. Ze wil voorkomen dat sommige studenten ten onrechte een onvoldoende krijgen. Te denken valt aan studenten die dyslectisch zijn of buitenlandse studenten die het Nederlands onvoldoende beheersen. Zij is geneigd hun een langere tentamentijd of een afwijkende tentamenvorm aan te bieden. Op die manier krijgen ze dezelfde kans als hun medestudenten om te laten zien dat ze de stof beheersen.

Ook nadat het tentamen gemaakt is, kan het principe van 'gelijke monniken gelijke kappen' problematisch zijn (c.f. Cre #4.d). Dora's tentamen bestond uit zes essayvragen. Eén van de vragen is door bijna alle studenten onvoldoende beantwoord. Bij nader inzien was die vraag ook onduidelijk gesteld. Ze besluit de vraag niet te laten meetellen bij de bepaling van het cijfer. Maar student Simon is één van de weinigen die deze vraag juist uitstekend beantwoordt. Door het schrappen van deze vraag duikelt zijn cijfer van een zeven naar een vijf. Dora vindt dat niet rechtvaardig, want misschien heeft hij juist veel tijd aan deze vraag besteed en moest hij andere vragen daardoor afraffelen. Ze is daarom geneigd hem toch een zeven te geven.

Tenslotte een fundamentele vraag over de beoordelingstaak van docent Dora. Mag ze aan student Simon een onvoldoende geven als hij tijdens de tentamensessie op spieken betrapt is, of als hij het tentamenformulier blanco heeft ingeleverd, of als hij op het tentamen onwel is geworden en de zaal voortijdig verlaten heeft onder achterlating van een half-ingevuld formulier? Dora is geneigd tot de conclusie dat zij in zo'n geval niet heeft kunnen vaststellen in hoeverre Simon aan de gestelde criteria voldeed. Weliswaar is de *geleverde prestatie* niet voldoende om te slagen, maar zij heeft niet kunnen vaststellen of ook de *feitelijke stofbeheersing* onvoldoende is geweest. Gegeven deze onzekerheid meent Dora als deskundiger beoordelaar aan die prestatie geen cijfer op de beoordelingschaal van 1 t/m 10 te kunnen verbinden.

4.3 De beslissingsautoriteit: opdrachtgever

De beslissingsautoriteit moet de voorwaarden scheppen voor de goede gang van de examinering. Hieronder wordt ingegaan op de nodige bekwaamheden van de beoordelaars en op de transparantie van de examinering. Verder worden enkele andere randvoorwaarden aangestipt. Korthedshalve beperken we ons tot één vorm van examinering: de summatieve beoordeling *aan het eind* van een cursus of leertraject. [Een andere vorm van examinering betreft de toelatingselectie *bij de start* van een cursus of leertraject.]

4.3.1 Beoordelingsbekwaamheid. In §4.2 werd voorondersteld dat beoordelaars bevoegd en bekwaam zijn om de genoemde verantwoordelijkheden te dragen. Iemand is pas beoordelingsbevoegd als hij of zij van de beslissingsautoriteit de opdracht heeft gekregen als beoordelaar op te treden. Alvorens die opdracht te verlenen zal de beslissingsautoriteit controleren of de betrokkene ook de daarvoor nodige bekwaamheden in huis heeft.

4.3.2 Transparantie. Verder moet de beslissingsautoriteit ervoor zorgen dat de examinering voldoende transparant is, zodat beoordelaars en studenten weten waar ze aan toe zijn. Het gaat om *kenbaarheid* van de eisen (a), van de beoordelingsprocedure (b) en van het beoordelingsdoel (c).

a) *Kenbaarheid van de eisen.* Het spreekt vanzelf dat de beoordelaar en de studenten tijdig en duidelijk door de beslissingsautoriteit moeten worden *voorgelicht* over wát beoordeeld zal worden en wélke criteria en decisieregels daarbij zullen worden aangelegd. De grondslag daarvan wordt gevormd door de doelstellingen van de cursus of opleiding: docenten zorgen ervoor dat opdrachten en tentamens goed daarbij aansluiten (UVTA p.7). De beoordeling van

studieprestaties is gebaseerd op expliciete en van te voren bekendgemaakte criteria; studenten weten voldoende waarop zij worden beoordeeld (NGW #I.8). Bij tentamens hanteert men meestal ook als stelregel dat ze de grenzen van de opgegeven (c.q. behandelde) stof niet te buiten mogen gaan.

b) Kenbaarheid van de beoordelingsprocedure. In veel gevallen zal de beoordelaar overigens nader met de beslissingsautoriteit moeten overleggen hoe de criteria *geoperationaliseerd* worden in meetinstrumenten, beoordelingsprocedures en decisieregels. Vervolgens geldt als vuistregel dat studenten moeten worden voorgelicht over de manier waarop ze beoordeeld zullen worden. Niet alleen via voorlichtingsteksten maar ook door studietaken aan te bieden die vergelijkbaar zijn met de toetstaken; docenten zorgen dat studenten daarop tijdens de cursus tijdige, specifieke feedback krijgen (APA #7.06a). Het kan zelfs wenselijk zijn dat hun specifieke tentamentraining geboden wordt (bv. in de vorm van een proeftentamen), opdat de uitslag niet vertekend wordt door het feit dat ze te weinig ervaring met de gehanteerde toetsvorm hadden opgedaan.

c) Kenbaarheid van het beoordelingsdoel. De beslissingsautoriteit zal beoordelaars tevens in kennis stellen van het doel is van de beoordeling en van het type beslissingen daarop gebaseerd wordt. Want anders kunnen zij hun taak niet naar behoren verrichten. Met dat doel voor ogen kunnen ze bijvoorbeeld

Box 4.3: De ethiek van de cesuurbepaling

Docent Dora geeft een zevenweekse cursus met welomlijnde onderwijsdoelen. Bij welk prestatieniveau moet ze dan de grens tussen voldoende en onvoldoende leggen? In ethisch opzicht is het meest aantrekkelijke antwoord: studenten krijgen een voldoende als ze de minimumdoelen van de cursus gehaald hebben. En anders moeten ze hun kennis bijspijkeren totdat ze daadwerkelijk kunnen aantonen dat ze de minimumnormen alsnog hebben bereikt.

Maar Dora wordt geconfronteerd met een ethische randvoorwaarde: ze mag 'de' student niet overbelasten. Het is een vijfpunts cursus, dus 'de' student moet de minimumdoelen kunnen halen met een studie-investering van $5 \times 28 = 140$ uur. Dat is twintig uur per week. Volgens haar kan dat trouwens geen netto *time-on-task* zijn. Waar het om gaat is dat deze normstudent, als hij twee parallelcursussen volgt, niet zwaarder belast wordt dan een werknemer in een veertigjarige werkweek. Ze weet niet precies welke minimumdoelen ze kan stellen zonder die belastingsnorm van 140 uur te overschrijden. Het is de eerste keer dat ze deze cursus geeft. Daar komt bij dat ze geen idee heeft wat ze zich bij die *normstudent* moet voorstellen: het is toch haar taak te bevorderen dat zoveel mogelijk studenten zonder overbelasting de eindstreep halen?

Het probleem van de minimumdoelen, - daar komt Dora in eerste instantie niet uit. Ze maakt een programma en ze moet dan maar proefondervindelijk vaststellen hoever ze in die zeven weken komt, samen met haar studenten. Aan het eind van cursus geeft ze een tentamen, dat door 25% van de deelnemers heel goed, door 50% matig en door 25% slecht gemaakt wordt. Ze besluit 75% te laten slagen.

Terugkijkend op de cursus is ze toch niet erg tevreden over zichzelf. Een slaagpercentage van 75% is best fraai, maar zijn hun prestaties ook voldoende in het licht van de cursusdoelen? Aan de hand van het gemaakte werk tracht ze nader te formuleren wat ze in wezen van geslaagde studenten verwacht: wat is het minimum waaraan een geslaagde student zou moeten voldoen? Ze probeert dus beter vat te krijgen op haar minimumdoelen, om op die manier de volgende keer een beter tentamen te kunnen maken, met een meer gefundeerde zak-slaagcesuur.

Daarbij stuit ze op een volgend ethisch probleem: het ziet er naar uit dat bij die verbeterde tentaminering vermoedelijk zo'n 50% van de cursusdeelnemers zal zakken. Kan ze dat wel maken? Ze denkt aan de volgende oplossing. Gezakte deelnemers hoeven niet het hele tentamen over te doen maar alleen die onderdelen die ze nog onvoldoende be-

heersen. Zo gezegd zo gedaan. Als ze de cursus het volgende jaar opnieuw geeft, blijkt 50% inderdaad niet aan de gestelde minimumdoelen te voldoen. Zij krijgen gelegenheid na één maand een 'verlengd tentamen' af te leggen over de onderdelen die ze bij het tentamen nog niet onder de knie hadden. Maar de opbrengst daarvan blijkt niet groot te zijn: ze konden tijdens hun volgende cursus niet genoeg tijd vrijmaken om deze herkansing goed voor te bereiden.

Dora moet een list verzinnen. Ze vermoedt winst te kunnen boeken door het onderwijs niet langer op de gemiddelde student af te stemmen maar meer differentiatie aan te brengen. Ze besluit haar cursus anders op te zetten, met twee deeltentamens. De studenten die voor het eerste deeltentamen slagen, krijgen een programma waarmee ze eindcijfers in de range van 7 t/m 10 kunnen halen. De studenten die op het eerste deeltentamen zakken, krijgen een aangepast programma dat erop gericht is hen alsnog naar het minimum-eindniveau (met eindcijfer 6) te leiden. Wie dat niet lukt moet het hele tentamen overdoen.

Dit blijkt succes te hebben: 90% van de deelnemers slaagt. Maar voor Dora is het wel een erg arbeidsintensieve onderwijsopzet. Sommige collega's verklaren haar voor gek. Ook zetten ze vraagtekens bij haar hoge slaagpercentage. Daarbij worden drie argumenten ingebracht:

- Als een zo hoog percentage slaagt, zijn de minimumdoelen blijkbaar te laag gesteld. Zo wordt het Niveau van de opleiding aangetast.
- Het is algemeen bekend dat sommige studenten er met de pet naar gooien. Naar hun ervaring kan men dat gerust op 25% stellen. Dus wie meer dan 75% laat slagen, zet een premie op luiheid.
- Men moet ervan uitgaan dat lang niet iedereen voor deze opleiding geschikt is. Sommige studenten kunnen het onderwijs nou eenmaal niet bijbenen. Stel dat percentage op 15%. Dan moeten er dus in totaal 40% zakken.

Dora daarentegen is ervan overtuigd dat haar hoge slaagpercentage te danken is aan de effectiviteit van haar gedifferentieerde onderwijsopzet en aan het feit dat ze ook de zwakkere studenten weet te motiveren zich voor haar cursus in te zetten. Ze argumenteert dat haar hogere onderwijslast ruimschoots wordt goedge maakt door het feit dat studenten in deze zevenweekse studieperiode meer studiepunten halen. Maar de eerdergenoemde collega's geloven daar niks van: als de zwakke studenten in haar cursus toch hun studiepunten weten te halen, is dat ongetwijfeld ten koste gegaan van hun studieinzet voor de parallelcursus.

In de kerstvakantie leest ze het boekje *Vijven en zessen* van A.D. de Groot (hoogleraar psychologie en oprichter van het toetsinstituut CITO). In eerste instantie wordt ze daar nogal moedeloos van. Ze zit volgens het boekje gevangen in een Systeem dat haar min of meer dwingt haar minimum-eindniveau op te schroeven of in elk geval haar slaagpercentage te verlagen. Maar het boekje duidt ook aan hoe onderwijsinstellingen aan het Systeem van Permanente Selectie kunnen ontsnappen:

- 1) Het instituut moet onderscheid maken tussen twee soorten beoordeling: de ene soort is gericht op toelatingsselectie (zo mogelijk aan de poort of anders snel daarna), terwijl bij de andere soort beoordeling zonder verdere bijbedoelingen wordt vastgesteld of studenten de onderwijsdoelen bereikt hebben.
- 2) Om elke bijbedoeling te elimineren worden (na de toelatingsselectie!) de schoolcijfers 1 t/m 5 afgeschaft. Ze worden vervangen door de letter **O** ('op dit moment nog **O**nvolgende').
- 3) Zijn studenten eenmaal door de toelatingsselectie heen, dan is het onderwijs selectievrij: van ongeschiktheid kan geen sprake meer zijn. De docenten geven hun alle hulp en bijstand die nodig is om de onderwijsdoelen te bereiken. Het onderwijsinstituut stelt zich ervoor verantwoordelijk hen in de officiële opleidingsduur naar de (een) eindstreep te brengen, mits ze hun best doen.
- 4) Deze opzet vraagt ook commitment van studenten: de studietaken zijn zodanig ingericht dat de docent erop kan toezien dat studenten zich zoveel inspannen als redelijkerwijs van hen gevergd kan worden. De relatie met studenten is op wederzijds vertrouwen gebaseerd, maar als ze dat beschamen zullen ze daar met kracht op worden aangesproken.

ook met de beslissingsautoriteit overleggen of men kan afzien van intensieve toetsing en kan volstaan met dossieronderzoek (bv. betreffende eerder behaalde certificaten of diploma's). Ook studenten mogen verlangen dat ze adequaat worden voorgelicht over het beoordelingsdoel.

We gaan hier van een zeer gangbare beoordelingssituatie uit: de summatieve beoordeling aan het eind van een cursus. Op het eerste gezicht is er dan slechts één doel in het spel: vaststellen of de student de kennis en vaardigheden beheerst die vereist zijn voor het certificaat of tentamenbriefje (voldoende of onvoldoende?). Maar als men goed kijkt, spelen er soms ook andere doelen mee (zie ook box 4.3):

- men kan tevens als oogmerk hebben vast te stellen *in hoeverre* de student de beoelde kennis en vaardigheden beheerst (welk schoolcijfer verdient de student? welk certificaat kan hem of haar worden verleend?);
- daarbij kan men bovendien beogen studenten, al naargelang hun prestaties, in een rangorde te zetten, waarbij men eventueel zelfs binnen die prestatieverdeling een vaste zakslaagcesuur kiest (bv. de 'wet' ontdekt door Posthumus: steevast 25 tot 33% laten zakken; of *grading on the (Gauss) curve* in Amerikaanse trant, bv. 15% A, 30% B, 30% C, 15% D en 5% Fail);
- verder kan als overweging meespelen dat men in het cijfer tot uitdrukking wil brengen of de student de kennis en vaardigheden beheerst die nodig zijn om tot een *volgende* cursus, opleiding of loopbaanfase te worden toegelaten;
- zelfs is het denkbaar dat niet alleen beoordeeld wordt of iemand op het tijdstip van de meting bepaalde kennis en vaardigheden in huis heeft maar ook of deze student *geschikt* is voor bepaalde vervolgotrajecten; daarbij wordt van de beoordelaar niet alleen een momentopname gevraagd, maar ook een prognose van succes of mislukking in die vervolgotrajecten; of meer in het algemeen wil men in het eindcijfer van de cursus mede tot uitdrukking te brengen enerzijds of een deelnemer tot een veelbelovende intellectuele elite behoort (van wie de talenten in de toekomst gekoesterd moeten worden) en anderzijds of een deelnemer eigenlijk wel in deze opleiding thuis hoort.

4.3.3 Nadere randvoorwaarden. Mede in het licht van het beoordelingsdoel zal de beslissingsautoriteit samen met de beoordelaars bepalen in hoeverre er beperkingen moeten worden gesteld aan de *tijdstippen* waarop studenten in de gelegenheid worden gesteld zich aan een beoordeling te onderwerpen of aan de *geldigheidsduur* van eenmaal uitgebrachte (partiële) beoordelingen (zie echter §6.6 en §7.3.3d).

4.4 De beoordelaar: kritisch weerwerk jegens de opdrachtgever

Beoordelaars werken in opdracht van een beslissingsautoriteit. Deze geeft bijvoorbeeld de opdracht te toetsen of de student bepaalde cursusdoelen bereikt heeft. Het behoort dan tot de professionele verantwoordelijkheid van beoordelaars te controleren of die opdracht naar eer en geweten uitvoerbaar is. Bij sommige vormingsdoelen valt niet goed op individueel niveau te beoordelen in hoeverre ze bereikt zijn. Beoordelaars zullen dan voorstellen die doelen buiten de beoordeling te laten. Of ze kunnen voorstellen die doelen in verplichte practica onder te brengen, waarbij uitsluitend getoetst wordt of studenten aan de desbetreffende oefeningen hebben deelgenomen.

Een ander voorbeeld van een schier onmogelijke opdracht is dat de beoordelaar zou moeten toetsen of de student geschikt is voor de beroepsuitoefening waartoe de opleiding toegang geeft. De wetgever biedt uitdrukkelijk de mogelijkheid studenten op die grond uit de opleiding te verwijderen (WHO #3.48); daarbij kan men denken aan een ouderejaars geneeskundestudent die bij de omgang met patiënten blijkt geeft van een schrijnend gebrek aan moreel oordeelsvermogen. Maar hoe weet de beoordelaar of die student de klinische

beroepsuitoefening ambieert? Misschien wil hij of zij in een laboratorium gaan werken. De beoordelaar zal veeleer voorstellen de aandacht te concentreren op de toelatingsselectie binnen de opleiding: is de student geschikt om te worden toegelaten tot *de onderscheiden praktijkgedeelten van de opleiding* (c.f. §12.1.4 en hoofdstuk 15)?

We noemen nog een ander wespennest. Hierboven kwam naar voren dat de beslissingsautoriteit soms verscheidene doelen of nevendoelen voor ogen heeft die via de examinering gerealiseerd moeten worden (§4.3.2c). Beoordelaars worden dan met een complexe opdracht geconfronteerd, waarbij zij zich uitdrukkelijk moeten afvragen of deze uitvoerbaar is.

Zo maakt Kennedy (1997 p.79 e.v.) gewag van de opgewonden discussie in het Amerikaanse hoger onderwijs over cijfer-inflatie. In dat verband wordt uiteraard geklaagd over 'het Niveau van de opleiding en van het diploma', dat zienderogen zou dalen. Maar een alternatieve verklaring is dat vele docenten tegenwoordig de voorkeur geven aan *criterion-referenced* beoordeling boven de (in de vs vroeger gangbare) vergelijkende, *norm-referenced* beoordeling (*on the curve*). Als alle deelnemers de cursusdoelen bereikt hebben en de beoogde competenties beheersen, krijgen ze tegenwoordig een voldoende en in het beste geval zelfs een tien. In ethisch opzicht is daar niets mis mee. Waarom dan toch die opgewonden discussie? De tegenstanders hebben een tweede beoordelingsdoel voor ogen en verwijten de 'moderne' docenten dat ze *in het licht van dat tweede doel* hun plicht verzaken. De tegenstanders wensen vast te houden aan een vorm van beoordeling die tot een rangordening van cursusdeelnemers en gediplomeerden leidt, want zij willen een intellectuele elite selecteren. De Groot (1972) heeft dit pleit eertijds aldus beslecht. Sommige beoordelingsdoelen vallen niet met elkaar te verenigen. De beslissingsautoriteit handelt onethisch door beoordelaars met twee onverenigbare taken op te zadelen. Als beoordeeld moet worden of studenten de onderwijsdoelen bereikt hebben, kan niet tegelijkertijd worden vastgesteld of ze tot een elite behoren die het verdient te worden toegelaten tot een veeleisende, volgende opleiding of loopbaanfase. De eindexamenfunctie moet worden losgekoppeld van de toelatingsexamenfunctie.

In wezen handelen beoordelaars onethisch als ze een onmogelijke dubbeltaak aanvaarden of als ze - erger nog - pretenderen dat ze in staat zijn die onmogelijke dubbeltaak naar behoren te vervullen. Als men voor *criterion-referenced* beoordeling kiest, dient men selectie van de besten op een andere manier te organiseren. Bijvoorbeeld door de meest getalenteerde studenten een zwaarder programma aan te bieden, eventueel in de vorm van honours-cursussen en -tracés. De examinerator kan zich dan, ook in die context, beperken tot *criterion-referenced* beoordeling om vast te stellen of deze studenten die hogergestelde doelen bereikt hebben. Ook kan men voor een gemengd toetsingssysteem kiezen waarin enerzijds minimum-prestatienormen zijn gesteld maar dat anderzijds aan getalenteerde studenten gelegenheid biedt in papers, scripties of projecten te tonen wat ze waard zijn.

4.5 De beslissingsautoriteit: kritisch weerwerk jegens de beoordelaar

Ten slotte kan als taak van de beslissingsautoriteit worden genoemd dat procedures worden uitgezet om de feilbaarheid van beoordelaars te ondervangen. Beoordeling is mensenwerk en daarin kunnen fouten worden gemaakt. In de eerste plaats zal zij beoordelaars aanmoedigen het risico op het maken van fouten zo klein mogelijk maken (bv. door zorgvuldige toetsconstructie en statistische analyse van een afgenomen tentamen; of door dubbele beoordeling van scripties om eventuele subjectieve vertekening van het oordeel van de scriptiebegeleider te corrigeren). Maar in de tweede plaats moet zij rekening houden met de kans dat er desondanks fouten worden gemaakt. Studenten

moeten dan in de gelegenheid worden gesteld een bezwaar- of beroepsprocedure te starten. Dat begint met recht op inzage van het beoordeelde werk en kennisname van de vragen en opdrachten met bijbehorende beoordelings-sleutel (WHW #7.13.2p/q). Verder wordt gesteld dat ze tevens morele rechten hebben op nabespreking van het beoordeelde werk (AOM; NGW #I.8): de docent is bereid iedere beoordeling en het resulterende cijfer nader toe te lichten. Zo'n nabespreking heeft trouwens ook een didactische functie (studenten kunnen alsnog van hun gemaakte fouten leren). Vervolgens moeten studenten de mogelijkheid hebben om de examinerator te verzoeken een beoordeling te heroverwegen of om zonedig zelfs bij een beroepsinstantie in appèl te gaan.

We hebben het hier over de feilbaarheid van beoordelaars. Door Tomlinson & Little (2000) wordt dit in een breder kader geplaatst. Zij poneren als ethisch principe dat docenten eigen feilbaarheid moeten onderkennen en erkennen (T&L #8). Die bescheiden opstelling geldt niet alleen voor hun rol bij het nemen van beslissingen over studenten maar ook bijvoorbeeld voor hun rol als expert. In hoofdstuk 10 wordt deze opstelling van docenten geconcretiseerd in hun rol van deelgenoot in *learning communities* en *communities of practice*.

4.6 Getuigschriften en referenties

Het kan in het belang van studenten zijn dat hun door of namens het onderwijsinstituut een informatief getuigschrift wordt uitgereikt betreffende de trajecten die zij doorlopen en voltooid hebben. In de WHW was vastgelegd dat studenten die de opleiding zonder diploma verlaten, in elk geval recht hebben op een officiële verklaring inzake de behaalde programmaonderdelen (WHW #7.11.2).

Verder kan men denken aan referenties die door docenten/examinatoren worden gegeven met het oog op de sollicitatie bij een vervolgopleiding of bij een werkgever (c.f. Kennedy 1997 p.91-3). Aanbevelingsbrieven vereisen 'candor and fairness'; docenten doen geen onhoudbare uitspraken en verbloemen de feiten niet (AOM). Shils (1984/97 p.78/9) wijst echter op inflatierisico's: het streven naar eerlijkheid in aanbevelingsbrieven wordt ondermijnd door gebrek aan vertrouwen in de eerlijkheid van 'concurrerende' briefschrijvers. Men zou de volgende ethische vuistregels kunnen formuleren:

- als de ontvangende organisatie inlichtingen over sollicitant Simon wenst in te winnen, vraagt zij hiertoe vooraf diens toestemming (NVP #5.1): zij hoort de privacy van de sollicitant te beschermen;
- op verzoek kan docent Dora een oordeel geven over de persoon en de bekwaamheden van (oud)student Simon, gewoonlijk met diens medeweten en instemming (JS 1967, 1992); maar gezien haar professionele geheimhoudingsplicht verdient een striktere formulering de voorkeur: zij geeft *geen* inlichtingen over hem tenzij hij haar uitdrukkelijk daarom heeft verzocht of haar daarvoor in elk geval uitdrukkelijk toestemming heeft verleend;
- als de inlichtingen op schrift worden gegeven, kan Simon alvorens toestemming te verlenen, inzage in de tekst vragen;
- als Dora inlichtingen geeft, dienen deze een waarheidsgetrouw beeld van Simon te bieden;
- Dora houdt zich het recht voor geen inlichtingen te geven als zij meent dat dat niet in Simons belang is.

4.7 Naschrift: ethische vuistregels voor de beslissingsautoriteit

In dit hoofdstuk is met name aandacht besteed aan de verantwoordelijkheden van de docent als deskundige beoordelaar. De beoordelingstaken worden echter verricht binnen het kader dat is vastgesteld door een *beslissingsautoriteit*. In dit hoofdstuk werd het samenspel van beoordelaars met de beslissingsautoriteit behandeld, dat nodig is opdat zij hun werk kunnen doen. Maar de beoordelingsdoelen en -criteria werden min of meer als gegeven beschouwd (min of meer: in §4.4 kwam de beoordelaar in het geweer tegen onuitvoerbare opdrachten en in box 4.3 moest docent Dora het allemaal zelf uitzoeken). De volgende vraag is aan wie de rol van beslissingsautoriteit toekomt en welke ethische vuistregels door haar in acht moeten worden genomen bij het vaststellen van het kader waarbinnen de beoordelaars opereren. In hoofdstuk 7 proberen we deze vraag te beantwoorden. Het kader wordt gesteld door de *aanbieders van het studiecontract* en zij zijn ook de beslissingsautoriteit bij het uitvoeren van het contract. In dat verband kunnen tevens allerlei regels worden gesteld waaraan studenten moeten voldoen; de beslissingsautoriteit controleert of deze worden nageleefd. In hoofdstuk 7 worden vuistregels voorgesteld die de aanbieders in acht moeten nemen. En in hoofdstuk 6 wordt reeds een algemeen principe gepresenteerd: men mag studenten niet onnodig op kosten jagen.

Tabel 5.1: Mogelijke doelen van studentbegeleiding in aanvulling op het reguliere onderwijs

	Wij willen aanvullende voorwaarden scheppen opdat studenten ...		
	optimaal gebruikmaken van ons onderwijs	studiesucces behalen in een optimale studieduur	zich optimaal ontwikkelen en ontplooiën
binnen de gegeven cursus	de cursus volgen en niet onnodig afhaken	hun studie optimaal plannen en het tentamen halen	in de beschikbare tijd alles uit de cursus halen wat er voor hen in zit
binnen het gegeven studieprogramma	de opleiding volgen en niet onnodig afhaken	hun studie optimaal plannen en het diploma halen	in de beschikbare tijd alles uit de opleiding halen wat er voor hen in zit
binnen de nader in te richten opleiding	de opleiding volgen, niet onnodig afhaken en tijdig daarbinnen hun keuzes bepalen	idem (als boven), verstandig gebruikmakend van de daarbinnen geboden keuzemogelijkheden	idem (als boven), optimaal gebruikmakend van de daarbinnen geboden keuzemogelijkheden
binnen een nader in te richten studie- en beroepsloopbaan	een haalbare opleiding kiezen, daarbinnen verstandige keuzes maken en bij gebleken ongeschiktheid tijdig afhaken	hun studie(-loopbaan) optimaal plannen en één of ander diploma halen, gebruikmakend van de keuzemogelijkheden die voor hen openstaan	zich in deze levensperiode optimaal ontwikkelen en ontplooiën, optimaal gebruikmakend van de keuzemogelijkheden die voor hen openstaan

5. De docent als studentbegeleider

Principe #5: u zult in uw studentbegeleiding de belangen van studenten en aspirant-studenten tot richtsnoer nemen, duidelijkheid scheppen over doel en grenzen ervan en zorgvuldig omgaan met eventuele dubbelrollen. Docenten kunnen taken op het gebied van studentbegeleiding vervullen, die niet tot hun reguliere onderwijsstaak behoren. Eerst wordt dit gebied in kaart gebracht (§5.1), waarna enkele nadere vuistregels worden voorgesteld (§5.2). Paragraaf 5.3 behandelt de dubbelrollen waarmee studentbegeleiders geconfronteerd kunnen worden. En ten slotte wordt de mogelijke bijdrage van studentbegeleiders aan de optimalisering van het studieprogramma aangestipt (§5.4).

5.1 Mogelijke doelen van studentbegeleiding

Studentbegeleiding is een samenstel van taken die in aanvulling op het reguliere onderwijs vervuld worden, binnen dan wel buiten cursussen, met vrijwillige dan wel verplichte deelname. Bij het inrichten ervan kan men allerlei doelen voor ogen hebben. Men kan zich bijvoorbeeld laten inspireren door de doelen van studieadviseurs: voorlichten, adviseren en begeleiden van studenten inzake studievoortgang, planning van de studie en manier van studeren, teneinde een goede studievoortgang te bevorderen en hen in staat te stellen binnen de opleiding gefundeerde keuzes te maken (UFO 2003). Eventueel kan men ook ruimere doelen nastreven, bijvoorbeeld studenten te begeleiden in hun intellectuele en persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing of op hun weg naar professionele beroepsuitoefening; of studenten en aspirant-studenten te ondersteunen bij de planning en sturing van hun studie- en beroepsloopbaan (NABTA #9) of bij het vinden van een werkring (AAUPC #6). Wat de studievoorlichting betreft hebben faculteiten de wettelijke plicht studenten en aspirant-studenten in staat te stellen de geboden opleidingsmogelijkheden te vergelijken in het licht van hun eigen voorkeuren en mogelijkheden (WHOO #3.1). Het duidelijkst komt de rol van docenten op het gebied van studentbegeleiding naar voren wanneer ze buiten het reguliere onderwijs als mentor of tutor een groep studenten onder hun hoede hebben. Verder kan men bijvoorbeeld denken aan de bijdrage van docenten aan voorlichtings- en introductieprogramma's voor studenten of aspirant-studenten, studievaardigheidstraining of bibliotheekinstructie.

Behalve via deze duidelijk afgegrensde taken, kan docent Dora ook binnen haar onderwijsstaak helpende functies vervullen die niet tot haar normale onderwijsactiviteiten behoren. Op een spreekuur of in de wandelgangen raakt ze bijvoorbeeld in gesprek, waarbij student Simon urgente persoonlijke problemen aan de orde stelt. Of op een werkcollege komen vragen over de latere beroepsuitoefening op: niet relevant voor het tentamen maar wel voor de student-in-ontwikkeling. Daarnaast kan binnen de staf worden afgesproken, bijvoorbeeld in het eerste cursusjaar, dat Dora binnen het programma van haar cursus welbewust plaats inruimt voor een cursusoverstijgende onderwerp zoals studiemethodiek of de opbouw van het programma als geheel.

Als studentbegeleider kunnen docenten dus een zeer breed terrein bestrijken. Maar studenten zijn niet bij voorbaat op de hoogte van de reikwijdte van het begeleidingsaanbod. Het behoort dan tot de ethische verantwoordelijkheid van

docenten voldoende duidelijkheid te scheppen over de rol die zij bereid en in staat zijn jegens de student te vervullen (c.f. §1.2). Tabel 5.1 biedt daarvoor een denkkader: beperkt men zich tot de eigen cursus (de eerste rij) of is men bereid de hele opleiding of zelfs de hele studieloopbaan van de student in de beschouwing te betrekken (alle rijen)? wil men alleen bevorderen dat studenten optimaal gebruik kunnen maken van het onderwijs dat door het instituut wordt aangeboden (de eerste kolom) of wil men hen ook nadere begeleiding bieden om tot studiesucces te komen of om zich optimaal in hun studie te ontwikkelen en ontplooien (alle kolommen)?

Dat er bij studenten veel onduidelijkheid kan bestaan over de reikwijdte van het begeleidingsaanbod, moge blijken uit het volgende voorbeeld. Student Simon wendt zich tot een enthousiaste docente (Dora). Zij geeft inspirerend onderwijs en hij is inmiddels voor haar cursus geslaagd. Toch zit hij in een impasse: hij vraagt zich af of hij de juiste studie heeft gekozen. Hij komt op haar spreekuur om daarover te praten. Zij is in zijn ogen een waardige vertegenwoordiger van het beroep waartoe zijn studie opleidt. Maar Dora zit tot over de oren in het werk en verwijst hem door naar zijn tutor, een docent van een steunvak. Diens taak is halfjaarlijks elke tutee op te roepen voor een gesprek van een half uur. Hij besteedt die gesprekken vooral aan het doornemen van concrete problemen met de studievoortgang. De tutor stelt vast dat Simon op dat vlak weinig problemen heeft maar dat intensievere counseling wel geboden is. Hij stuurt hem door naar de studentenpsycholoog, maar deze weet natuurlijk weinig van het beroep waartoe deze studie opleidt: 'Wat vind je er zelf van?' Van het kastje naar de muur dus, en inmiddels wordt het zomervakantie ...

Het is de ethische plicht van het onderwijsinstituut (en van de individuele studentbegeleiders) voldoende duidelijkheid te scheppen over de doelen van hun begeleidingsaanbod, over de grenzen die daaraan gesteld zijn en over de vraag waar studenten het best met hun probleem terecht kunnen.

5.2 Professionele vuistregels

Studenten moeten niet alleen duidelijk worden voorgelicht over het begeleidingsaanbod, maar de aangeboden begeleiding moet ook functioneel voor hen zijn. Het belang van de studenten (c.q. aspirant-studenten) moet centraal staan: de geboden ondersteuning, voorlichting, advisering en begeleiding zal onpartijdig zijn, waarbij men zich laat leiden door hún belang en niet door dat van de onderwijsinstelling (AOC #B.6). 'Concern for student welfare is the hallmark of our advisory activities and relationships with students' (Sau #17). Een noodzakelijke voorwaarde is dan dat studentbegeleiders tegen hun taak opgewassen zijn. Docenten moeten behulpzaam en sensitief zijn bij hun counseling van studenten; als *academic advisor* moeten ze op de hoogte zijn van de studieregelingen en -eisen en zullen ze hun studenten duidelijk en volledig daarover voorlichten; aangezien ze een doorslaggevende rol kunnen spelen in een verscheidenheid van adviessituaties, moeten zij zorgen de speciale expertise en bekwaamheden in huis te hebben die daarvoor nodig zijn en moeten ze de problemen en de situatie van de student zorgvuldig analyseren (AOM).

Docent Dora moet er ook duidelijk in zijn dat ze in haar adviezen slechts haar persoonlijke mening geeft (op.cit.), want anders loopt ze het risico dat Simon aan haar adviezen meer gezag toekent dan haar in de rol van studentbegeleider toekomt. Verder waarschuwt Audi (1990 p.124) voor de 'als ik jou was'-valkuil in de loopbaanbegeleiding: Dora moet zich ervan weerhouden Simon te adviseren datgene te doen wat zij zelf zou hebben gedaan als ze in zijn schoenen stond. Dora moet prioriteit geven aan Simons behoeften en mogelijkheden en aan de wijze waarop Simon tegen zijn probleem aankijkt.

Verder kan men zich laten inspireren door vuistregels uit de Gedragscode voor universitaire studieadviseurs (LSVA 2001):

- studentbegeleiders zijn verplicht tot geheimhouding van hetgeen hun uit hoofde van hun begeleidingstaken over de student ter kennis komt (#6.1);
- zij nemen de grenzen in acht die door hun persoonlijke beperkingen gesteld worden, waaronder beperkingen in deskundigheid en emotionele mogelijkheden en beperkingen die voortvloeien uit hun ethische opvattingen; waar nodig zullen ze andere deskundigen consulteren of naar hen doorverwijzen (#4.1/2). Lap (1989 p.47) vraagt bovendien aandacht voor het beschikbare tijdsbudget als beperkende factor.
- zij houden van hun dienstverlenende contacten zodanig aantekening dat ze de voortgang van de professionele relatie kunnen waarborgen en daarover zo nodig rekenschap kunnen afleggen; ze beheren hun dossiers zodanig dat geheimhouding van de inhoud verzekerd is en dat een deskundige waarnemer de professionele relatie kan voortzetten (#7).

5.3 Mogelijke dubbelrollen

Externe studentbegeleiders zoals studentenpsychologen kunnen als principiële vuistregel hanteren dat ze liever geen meervoudige relaties aangaan, bv. met mensen van het onderwijsinstituut, die inbreuk kunnen maken op de integriteit van de counselingrelatie met de student (ASCA #A.4b), en dat ze geen cliëntgegevens aan het onderwijsinstituut doorgeven tenzij de cliënt dat weet en ermee akkoord gaat (CLB #30). Zij staan zonder voorbehoud aan de kant van de student. Maar voor docenten is de rol van studentbegeleider slechts een nevenfunctie. Docent Dora kan niet voor 100% aan die eisen voldoen, want ze maakt deel uit van het onderwijsinstituut en vervult daarbinnen ook nog drie andere rollen (schema 0.2). Ze kan er slechts naar streven haar rollen zo goed mogelijk uit elkaar te houden.

Het probleem van de dubbelrollen kan echter nog complexer zijn. Men moet zich namelijk afvragen of de rol van studentbegeleider zelf wel enkelvoudig is: er kunnen *interne* tegenstrijdigheden in die rol zitten. Dat wordt geïllustreerd in de taakomschrijving van universitaire studieadviseurs (UFO 2003). Uit ta-

Tabel 5.3: De zeven taakgebieden van de studieadviseur (UFO 2003 m.b.t. functieniveau 1)

<p>1. Beleidsadvies onderwijsprogramma: bijdragen aan de ontwikkeling en uitvoering van het onderwijsbeleid en onderwijsaanbod.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Op basis van analyse van gevoerde gesprekken: klachten, ontwikkelingen en knelpunten m.b.t. onderwijsaanbod, opleidingen, studieverloop en studiebelasting analyseren • Beleidsvoorstellen doen ter verbetering van onderwijsaanbod, opleidingen, studieverloop en studiebelasting • Bestuurders en onderwijsontwikkelaars adviseren m.b.t. structurele onderwijs- en studieproblemen • De resultaten van gegeven adviezen ter verbetering van het onderwijsprogramma evalueren en in dit kader aanbevelingen aan bestuurders doen
<p>2. Voorlichting: belangstellenden voorlichten over de inhoud van de studie en het beroepsperspectief, in samenwerking met de voorlichter of (studie)loopbaanadviseur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voorlichtingsmateriaal ontwikkelen en samenstellen in samenwerking met de voorlichter of de (studie)loopbaanadviseur • Belangstellenden voorlichten over de inhoud van de studie en het bijbehorende beroepsperspectief • Voorlichtingsbijeenkomsten op [toeleverende] instellingen en tijdens de introductie-

<p>dagen verzorgen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Door studenten en/of onderwijsinstituten opgezette en uit te voeren activiteiten en/of projecten (bv. introductie van eerstejaarsstudenten, mentorenstelsels, themagroepen) ondersteunen en begeleiden
<p>3. Informatie studenten: studenten in individuele gesprekken informeren n.a.v. studievragen of -problemen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Aspirant-)studenten informeren over studiegerelateerde zaken (bv. vrijstellingen, keuzevakken, examenregelingen en afstudeeropdrachten) • Studenten informeren over het onderwijsprogramma (vakkenpakket, studieopbouw en invulling van specialisaties), vrij doctoraal, dossierdiploma, omzwaaien • Studenten naar (studie)loopbaanadviescentrum, studentendecaan of studentenpsycholoog verwijzen • Informatie verstrekken over specifieke, beroepsvereiste vakkencombinaties en de inhoudelijke zwaarte van de studiestof, roosters, tentamens en het wegwerken van studieachterstand • Meedenken over alternatieve studieprogramma's of aangepaste roosters
<p>4. Studieadvies en studiebegeleiding: studenten adviseren en begeleiden m.b.t. studieprogramma, -voortgang, -belasting en -gedrag. *)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studievertraging signaleren en studenten vervolgens oproepen voor een individueel gesprek • Studenten adviseren en begeleiden over specifieke, beroepsvereiste vakkencombinaties en de inhoudelijke zwaarte van studiestof en onderwijsprogramma • (Persoonlijke) problemen bespreken die de student belemmeren in de studievoortgang • Studenten naar studentendecaan, studentenpsycholoog of andere deskundigen/instancies verwijzen • Aanvragen voor vrijstellingen en inpassingsregelingen van (aspirant-)studenten coördineren en het colloquium doctum regelen
<p>5. Studiebemiddeling: bemiddelen bij instanties en/of collega's om individuele regelingen voor studenten te treffen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De specifieke situatie van studenten inventariseren en analyseren • Bemiddelen bij klachten tussen studenten en docenten • Over individuele gevallen advies uitbrengen aan de directie van het onderwijsinstituut en de examencommissie • Bijstand verlenen in beroepsprocedures • Studenten doorverwijzen naar studentendecanen, (studie)loopbaanadviseurs, docenten, vrouwenspersonen, studentenpsychologen of externe instanties
<p>6. Trainingen studenten: (studievaardigheids)trainingen of cursussen voor groepen studenten (mede)ontwikkelen en uitvoeren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trainingswensen en -behoeften van studenten inventariseren • Participeren in projecten en/of werkgroepen om trainingen en cursussen op te stellen in samenwerking met studentendecanen en/of studentenpsychologen • Op basis van eigen ervaringen, deskundigheid en analyses een inhoudelijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van trainingen en cursussen • Bedoelde trainingen en cursussen voorbereiden en uitvoeren m.b.t. specifieke aan de studie- of leefsituatie gerelateerde problemen voor zover deze van belang zijn voor de studievoortgang
<p>7. Rapportage: klachten en knelpunten inzake opleidingen en onderwijsaanbod registreren en administreren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klachten, knelpunten en signalen van studenten in studieprogramma's registreren en administreren en onderwijsontwikkelaars informeren • Een studenten- en klachtenadministratie bijhouden • Studentengegevens en adviezen vastleggen • Klachten, onderwijskundige knelpunten of problemen terugkoppelen en rapporteren aan bestuurders en onderwijsontwikkelaars
<p>*) In LVSA (z.j.) wordt uitdrukkelijk toegelicht dat de studieadvisering en -begeleiding zich ook tot <i>a-normale</i> studenten uitstrekt (c.f. tabel 1.4 en 8.1.3). Verder wordt uitdrukkelijk aangetekend dat de studieadvisering en -begeleiding ook <i>studie-loopbaan-begeleiding</i> omvat, gericht op het kunnen maken van keuzes binnen de studie en de voorbereiding op en overstap naar de arbeidsmarkt.</p>

bel 5.3 komen de volgende mogelijke taken van studentbegeleiders naar voren:

- *helpende* voorlichting aan en counseling of training van studenten of aspirant-studenten, waar nodig uitmondend in doorverwijzing (items 2 t/m 6);
- *helpende* individuele en collectieve belangenbehartiging t.b.v. studenten (items 1, 5, 7);
- bemiddeling tussen studenten en docenten in geval van klachten (item 5);
- (mede-)uitvoering van taken op het gebied van voorlichting aan studenten en aspirant-studenten (c.f. §7.1.3) in opdracht van het onderwijsinstituut (item 2);
- coördinatie van de uitvoering van regelingen inzake individuele studenten, te weten de aanvragen voor vrijstellingen en inpassingsregelingen van studenten of aspirant-studenten en regeling van de toelatingsselectie via het colloquium doctum (item 4);
- het uitbrengen van adviezen over individuele gevallen aan de directie van het onderwijsinstituut of aan de examencommissie (item 5).

Wat de leerlingbegeleiding in scholen betreft, wordt door Lap (1989 pp.24, 46) ook nog genoemd:

- het houden van slechtnieuwsgesprekken namens het onderwijsinstituut en de eventuele betrokkenheid van de begeleider bij het opleggen van disciplinaire maatregelen. Wat het hoger onderwijs betreft denke men bijvoorbeeld aan de betrokkenheid van studentbegeleiders bij het *Bindend Studieadvies* en bij de *Waarschuwing* die daaraan voorafgaat (vergelijk Snippe 1997, p.15).

Als zij *binnen een onderwijsinstituut* functioneren, kan het takenpakket van studentbegeleiders dus uiterst complex zijn. Rolconflicten binnen hun begeleidersrol vallen nauwelijks te vermijden zolang die begeleidersrol meer dan uitsluitend *helpende* taken omvat. Zelfs met de individuele belangenbehartiging kunnen ze door hun dubbele loyaliteiten (aan het onderwijsinstituut en aan de student) reeds in een moeilijk parket komen.

Dat wordt ook onderkend in de Gedragscode van professionele studentbegeleiders (LVSA 2001): studieadviseur Dora dient zorgvuldig met professionele dubbelrollen om te gaan; als dubbelrollen onvermijdbaar zijn, verduidelijkt ze deze tegenover Simon en hanteert ze deze zorgvuldig om zijn belangen niet te schaden (#5.1). Doorbreking van de geheimhoudingsplicht zonder Simons uitdrukkelijke toestemming is alleen geoorloofd als het in het belang van Simon of anderen niet verantwoord is te zwijgen; studieadviseurs moeten dat toetsen aan de verantwoordelijkheid die op hen rust en aan de zorg die idealiter van hen verwacht mag worden (#6.2).

Zo is het niet ondenkbaar dat studentbegeleiders bij de interpretatie van de belangen van de student voor goedwillend paternalisme kiezen, ten koste van het recht van de mondige student bij het bevoegde gezag voor de eigen belangen op te komen. Gezien deze context kan men als ethische vuistregel formuleren dat studentbegeleiders hun cliënten tevoren uitdrukkelijk waarschuwen over de grenzen die zijn gesteld aan de professionele onafhankelijkheid van hun hulpverlening en begeleiding (ACPA #1.11) en dat ze hen telkens zorgvuldig informeren over het kader waarbinnen het dienstverlenend contact plaatsvindt (LVSA 2001 #3.3).

5.4 Bijdrage aan de optimalisering van het studieprogramma

In §5.1 werden mogelijke doelen van de studentbegeleiding geformuleerd. In aanvulling daarop verdienen de items 1 en 7 van tabel 5.3 nog extra aandacht. Daarin wordt studentbegeleiders een rol toebedacht in de optimalisering van studieprogramma's. Hier ligt een belangrijke uitdaging voor docenten die betrokken zijn in de studentbegeleiding. Door hun rechtstreekse waarneming van de feitelijke studieloopbaan van individuele studenten verwerven docenten (in hun rol van studentbegeleider) inzicht in de voorwaarden die binnen programma's moeten worden vervuld opdat studenten tot rationele planning en sturing van hun studie- en beroepsloopbaan kunnen komen.

De studie- en beroepskeuzepsycholoog Wiegiersma (1989) heeft uitgewerkt hoe studieprogramma's kunnen bijdragen aan loopbaanplanning en -sturing. Het gaat daarbij om de volgende uitgangspunten voor het inrichten van curricula:

- de oriënterende en selectieve functie van de propedeuse, opdat aankomende studenten vroegtijdig kunnen toetsen of zij de juiste studiekeuze hebben gemaakt;
- afstemming tussen verwante programma's (en de verwijzende functie van de propedeuse), opdat studenten hun studiekeuze via zijwaartse doorstroming zonder tijdverlies kunnen corrigeren;
- instelling van een gemeenschappelijk brugjaar opdat studenten pas na verloop van tijd, op basis van opgedane studie-ervaringen een meer specifieke studiekeuze maken;
- convergente studieopbouw met geleidelijke programmadiifferentiatie, waarbinnen studenten geleidelijk de koers van hun studieloopbaan bepalen; zoals de brede bacheloropleiding, uitwaaiierend in majors, minors en losse keuzevakken;
- getrapte programmaopbouw, waarbij elke traject kan worden afgesloten met een diploma of getuigschrift dat toegang geeft hetzij tot de arbeidsmarkt dan wel tot één of meer vervolgtrajecten (al dan niet met toelatingsselectie per vervolgtraject); daarin voorziet het bachelor-master model, eventueel nog uitgesplitst in kortere opleidingstrajecten zoals de tweejarige *Associate Degree* programma's in het hoger beroepsonderwijs (OCW 2005, WHOO #2.18).

Ook zijn studentbegeleiders vanuit hun positie in staat specifieke groepen te identificeren die gebaat zouden zijn met afwijkende programmavarianten (c.f. tabel 1.4 en §8.1.3). Zodoende kunnen zij ertoe bijdragen dat gangbare vooroordelen over de domheid en luiheid van studenten genuanceerd worden. Op soortgelijke wijze kunnen studentbegeleiders dankzij hun intensieve contact met individuele studenten ideeën aandragen om studieprogramma's beter te doen aansluiten bij behoeften die centraal staan in de huidige levensfase van studenten. Men denke aan uitdagende werkvormen zoals projecten, papers of presentaties, een cursus Wetenschap & Samenleving, korte snuffelstages in de propedeuse van een beroepsopleiding, een *skills lab* of een EHBO-cursus voor jongerejaarsstudenten Geneeskunde, een keuzecursus *Persoonlijke Groei* voor aankomende psychologiestudenten, training in argumentatie- en debatteervaardigheden voor aanstaande juristen, etc.

6. De docent als kostenbeheerser

Principe #6: u zult zuinig omspringen met de hulpbronnen (tijd en geld) die studenten in hun studie moeten steken. Docenten leveren diensten aan studenten. Ze willen diensten van optimale kwaliteit leveren (quality management). Daarbij dienen ze in het oog te houden dat studenten waardevolle middelen inzetten in ruil voor hun opleiding en vorming; docenten moeten er dus steeds naar streven een eerlijke ruil tot stand te brengen door het beste te leveren wat zij kunnen bieden (Sau #18). Volgens moderne bedrijfskundige inzichten moeten dienstverleners niet alleen op de baten-voor-de-klant maar ook op de kosten-voor-de-klant letten (customer value management). Om een banaal voorbeeld te geven: mensen zijn bereid in de winkel meer geld voor een blikopener te betalen als hun dat in de keuken tijd, moeite en ergernis zou besparen. Het gaat dus niet alleen om effectiviteit maar ook om efficiëntie (AOC #B.5). De waarde van onderwijsdiensten kan enerzijds worden afgemeten aan de *leerresultaten* die studenten met behulp daarvan kunnen realiseren en anderzijds aan de *kosten* die zij zich moeten getroosten om die leerresultaten te verwerven (Holleman 1995; Holleman & Ket 1997). We zullen in dit hoofdstuk drie kostenposten onderscheiden, waarmee studenten geconfronteerd worden bij het uitvoeren van een studietaak, cursus of opleiding:

- het aantal uren dat studenten moeten investeren om hun studietaak uit te voeren (§6.1);
- de studieduur, in dagen, weken en jaren, die studenten nodig hebben om hun studietaak te voltooien (§6.2 en 6.3); en
- de financiële middelen die studenten in hun studie moeten investeren (§6.4).

Docenten moeten bevorderen dat deze drie kostenposten binnen de perken blijven. Na de paragrafen 6.1 t/m 6.4 wordt de kostenbeheersing nog vanuit drie bijzondere gezichtshoeken bekeken.

6.1 Studieproductiviteit

De eerste kostenpost betreft het aantal uren dat een student moet investeren om gegeven studiedoelen te bereiken. Het is de taak van docenten voorwaarden te scheppen opdat men doelmatig kan studeren. Ze moeten de arbeidsproductiviteit van studenten optimaliseren, d.w.z. de hoeveelheid leerwinst die men per geïnvesteerd studieuur behaalt. Er zijn daartoe twee handvaten:

- a) Bevordering dat studenten hun aanwezigheidstijd inderdaad benutten voor studiegerichte activiteiten. De marge tussen bruto aanwezigheidstijd en netto *time-on-task* moet dus in de hand worden gehouden. Ook ondoelmatig lange pauzes en reistijden worden vermeden als dat ten goede kan komen aan de effectief bestede studietijd.
- b) Bevordering dat de studiegerichte activiteiten tot een optimale hoeveelheid leerwinst leiden. Wellicht valt het niet te vermijden dat sommige studenten voor een cursus zakken maar de docent dient in elk geval te bevorderen dat iedere student voldoende nut kan trekken uit de geïnvesteerde studie-uren en achteraf op een leerzame cursus kan terugkijken.

Er bestaat zelfs een wettelijk voorschrift dat specifiek bedoeld is om de studieproductiviteit te optimaliseren (WHW #7.2, WHOO #2.12): colleges voor Nederlandstalige studenten moeten in principe in hun moedertaal worden gegeven. De instellingen stellen daarover een gedragscode op. Daarin kunnen tevens garanties worden geboden dat

de docenten en studenten de gekozen instructietaal voldoende machtig zijn (c.f. TUE #5, UTA #2/3, GIS #5.3).

6.2 Onbelemmerde studievoortgang

De tweede kostenpost betreft de studieduur. Deze is niet alleen afhankelijk van de studieproductiviteit (gerekend per uur), maar ook van het aantal uren dat studenten dagelijks, wekelijks en jaarlijks in hun studie investeren.

a) Om te beginnen kan men kijken naar de tijd die studenten dagelijks, wekelijks en jaarlijks beschikbaar stellen om in hun studie te investeren. Om de kostenpost 'studieduur' in de hand te houden, dienen docenten een programma aan te bieden waarmee studenten hun beschikbare studietijd optimaal kunnen vullen. In de CAO van sommige Amerikaanse onderwijsinstellingen is bijvoorbeeld vastgelegd dat docenten hun onderwijsbijeenkomsten en toetsen over de volle cursusduur moeten programmeren en hun cursus dus niet eerder mogen afsluiten (Bra 1999 p.150).

b) Vervolgens dient men rekening te houden met het feit dat de tijd die studenten in hun studie kunnen en willen investeren geen onveranderlijk gegeven is. Ten eerste moet overbelasting vermeden worden omdat deze in een later stadium hersteltijd vereist; per saldo kan dat afbreuk doen aan de gemiddelde studie-inzet van studenten. Ten tweede kan hun belastbaarheid worden aangetast door de aard van de studietaken (bv. door eenzijdige belasting of gebrek aan variatie in hun studietaken). Ten derde kan de tijd die studenten in hun studie willen steken beïnvloed worden door hun studiemotivatie. Zo kan hun studiemotivatie worden bevorderd door succeservaringen en, omgekeerd, worden aangetast door vruchteloos geploeter.

De docent moet de studievoortgang dus bevorderen (en niet belemmeren). Het is zelfs denkbaar dat de docent rechtstreeks medeverantwoordelijkheid neemt voor de beheersing van de studieduur. Zo verwacht de Vrije Universiteit Brussel (VUB 2003) van begeleiders in de doctoraatsopleiding dat ze samen met de promovendus een degelijke planning opstellen, dat ze erover waken dat zijn/haar andere taken dusdanig georganiseerd zijn dat afronding binnen de voorziene termijn niet in gevaar komt; en dat ze verantwoordelijkheid nemen voor het efficiënte verloop van het studieproces, bij voorkeur binnen de voorziene periode.

6.3 Onbelemmerde studievoortgang: beleidsproblemen

Als bijzondere beleidsproblemen voor de beheersing van de kostenpost 'studieduur' kunnen nog worden genoemd:

- te geringe opnamecapaciteit van sommige cursussen of opleidingsfasen, wat ertoe kan leiden dat studenten een tijd moeten wachten voordat ze aan de desbetreffende cursus of fase kunnen deelnemen;
- gedwongen onderbelasting en leegloop ten gevolge van de indeling van de academische jaarkalender (pauzeweken tussen cursussen, academische vakanties, vakantiesluiting van bibliotheken) of ten gevolge van tijdelijke afwezigheid van begeleiders of beoordelaars;
- wachttijden voor vervolgopleidingen (bv. masteropleidingen met halfjaarlijkse instroom);
- geringe scheutigheid bij het toekennen van vrijstellingen i.v.m. een eerder doorlopen opleiding of elders verworven beroepservaring;
- het ontbreken van faciliteiten voor omzwaaiers (*transfer* van studiepunten).

6.4 De derde kostenpost: financiële studiekosten

Een langere studieduur leidt automatisch tot stijging van de financiële studiekosten (collegegeld!) en van de eventuele studieschulden. Daarnaast is de student geld kwijt aan boeken, studiematerialen en bibliotheekkosten; PC-, software- en kopieerkosten; reiskosten, excursies, veldwerk en eventuele buitenlandse studietrajecten; etc. Sommige instellingen hanteren beleidslijnen om te voorkomen dat dergelijke financiële studiekosten de pan uit rijzen. Men tracht bijvoorbeeld de studiekosten zodanig te beheersen dat deze de stelpost 'Studiekosten' in het officiële studiefinancieringsbudget niet te boven gaan (RUG z.j.).

Wat de kosten van studieboeken betreft, dient zich een nieuwe ontwikkeling aan. De Deense uitgeverij Ventus Publishing biedt op haar website studieboeken aan die gratis gedownload kunnen worden (<http://studentensupport.nl/about/>). Maar dit *open access* heeft wel een keerzijde: de student krijgt elke vierde pagina een reclameboodschap op de koop toe. Hier rijst een ethische vraag: in hoeverre kunnen docenten en onderwijsinstellingen de deur openzetten voor dergelijke commercialisering van hun onderwijs (zie §10.1)?

6.5 Onderwijsontwikkeling en -evaluatie: kostenpost voor de student?

Binnen de Monash University (2003) bestaat een gedragscode om studenten te beschermen tegen het risico dat zij in hun studieproductiviteit of studievoortgang geschaad worden door eventuele deelname aan onderwijsontwikkelingsprojecten en onderwijsbeoordelingen. Volgens deze code mag men van schade spreken:

- als deelname veel meer tijd en inspanning kost dan normaliter van studenten gevraagd wordt; en/of
- als deelname tot gevolg kan hebben dat de normale professionele geheimhoudingsplicht wordt geschonden die onderwijsinstellingen en docenten jegens hen in acht behoren te nemen.

In deze beide gevallen is uitdrukkelijke toestemming (informed consent) van de deelnemers vereist, waarbij ze de mogelijkheid moeten hebben hun medewerking te weigeren of zelfs later hun medewerking op te zeggen. Verder geldt als ethische verplichting dat het tijdsbeslag evenwichtig gespreid wordt over alle deelnemers. Deze spelregels zijn geïnspireerd op uitgangspunten van de research-ethiek (c.f. §§1.3, 14.5).

6.6 Algemene beginselen van behoorlijk onderwijs

De kern van ons hoofdstuk wordt goed samengevat door Job Cohen (1981 p.25-32). Analoog aan *algemene beginselen van behoorlijk bestuur* stelt hij zeven 'algemene beginselen van behoorlijk onderwijs' voor. Eén ervan betreft de effectiviteit en efficiëntie van de gehanteerde onderwijsvormen. De beheersing van de tijdskosten voor studenten wordt door Cohen nader uitgewerkt in twee andere beginselen: het beginsel van onbelemmerde studievoortgang en het prolongatiebeginsel.

Het eerstgenoemde beginsel houdt in dat de docent *gelegenheid* moet geven (Carroll 1963, Holleman 1993): studenten mogen niet worden belemmerd in hun streven studie-inspanning te leveren en studievoortgang te boeken. Zo is men volgens Holleman (1979) ethisch verplicht ervoor te zorgen dat studenten verschoond blijven van:

- *gedwongen onderbelasting of leegloop,*
- *studieactiviteiten die geen leerwinst opleveren,*
- *doubling van reeds met succes afgesloten taken of cursussen,*
- *onzorgvuldige toetsing of examinering waardoor behaalde leerwinst ten onrechte ongehonoreerd blijft,*
- *onredelijke beperking van de mogelijkheden tot het afleggen van toetsen, tentamens en examens.*

Ten tweede het prolongatiebeginsel: de docent moet zich in principe voor studenten blijven inspannen totdat ze geslaagd zijn. Het kale feit dat ze in hun studie vertraagd of voor een tentamen gezakt zijn, geeft de docent onvoldoende grond om de handen van hen af te trekken (c.f. Holleman 1979).

6.7 Onderwijs in tijden van politieke commotie of ideologische twisten

Maar er zijn uitzonderingssituaties waarin de beginselen van behoorlijk onderwijs worden opgeschort.

Op 26 november 1940 moest Cleveringa, decaan van de Leidse Rechtenfaculteit, college geven. In plaats daarvan hield hij een moedige toespraak waarin hij protest aantekende tegen het ontslag van zijn joodse collega Meijers. De Leidse studenten gingen vervolgens in staking en de universiteit werd door de Duitse bezetter gesloten. Cleveringa werd gearresteerd en zat acht maanden in Vught. Er zijn dus omstandigheden waarin de ethische plicht om je werk te doen (normaal college geven) moet wijken voor een hogere plicht (protesteren tegen onrecht). De docent in z'n rol van gids/coach en kostenbeheerser maakt plaats voor de docent als actievoerder.

Kan dat nou zomaar? In een tijd van heftige commotie op de Amerikaanse campussen bracht de Association of University Professors een verklaring uit waarin deze vraag *in z'n algemeenheid* ontkennend wordt beantwoord.

Docenten en studenten hebben vrijheid van meningsuiting (en moeten ook gelegenheid krijgen hun mening in het openbaar te verkondigen), maar dat mag de normale gang van het onderwijs niet verstoren (AAUPb 1970):

- Uit hoofde van haar vakbekwaamheid heeft docent Dora het recht gekregen in vrijheid onderwijs te geven. Derhalve is het niet in den haak als zij dingen te berde brengt die buiten de orde zijn en als ze de aangekondigde dingen, die door de faculteit zijn goedgekeurd, *niet* behandelt.
- Dora mag geen misbruik maken van het gezag dat uit haar docentenrol voortvloeit om studenten tot bijzondere persoonlijke keuzes te dwingen inzake maatschappelijk handelen of politieke actie.
- Evenmin mag Dora weigeren student Simon tot de cursus toe te laten (of weigeren hem onderwijs te geven) vanwege zijn opvattingen of vanwege het gebruik dat hij van de opgedane kennis zal maken.

Kortom: Simon heeft recht op een studieklimaat dat bevorderlijk is voor zijn leren en op onpartijdige behandeling in alle aspecten van de relatie tussen docent en student; indien Dora aan haar verplichtingen als burger (of als actievoerder in ethische kwesties) prioriteit geeft en substantiële onderwijsverplichtingen daardoor niet kan nakomen, mag ze haar verantwoordelijkheid voor die keuze niet uit de weg gaan; in dat geval moet zij buitengewoon verlof vragen of haar functie neerleggen (op.cit.).

Box 6.7 behandelt de casus van een hoogleraar die zijn functie wegens reorganisatie moest neerleggen; hij geeft college op de laatste dag dat hij de geesten plagen mag. In dit concrete geval gaat het weliswaar niet om kosten voor studenten, maar het illustreert wel een gedachtengang die hier relevant is.

Box 6.7: Het afscheidscollege van de hoogleraar Nieuw Testament

De hoogleraar Van der Horst zou op 16 juni 2006 zijn afscheidscollege houden aan de Universiteit Utrecht. De tekst zou ook in de facultaire Theologische Reeks gepubliceerd worden. De titel van zijn afscheidscollege was *De mythe van het joodse kannibalisme* (oftewel: hoe door de eeuwen heen tot jodenhaat werd aangezet). Na een wetenschappelijke verhandeling over de ideeëngeschiedenis van het Europese antisemitisme, poneerde hij de stelling dat 'de islamitische wereld de fakkel van de redeloze jodenhaat van de nazi's heeft overgenomen en met vuur en verve verder draagt' en dat de Palestijnen door de 'anti-joodse hersenspoeling' en 'giftige laster' van het 'islamofascisme' in de waan worden gebracht dat de Joden in Palestina 'nieuwkomers (zijn) vergeleken met de Palestijnen en dus als een agressieve koloniale macht (moeten) worden beschouwd'. In de drukklare tekst van zijn nakende afscheidscollege ontpopte Van der Horst (2006) zich aldus als een verhitte politieke actievoerder ten gunste van *Gods uitverkoren volk* dat naar het *beloofde land* is teruggekeerd.

De rector van de universiteit kreeg deze tekst onder ogen en stak daar een stokje voor. Het universitaire weekblad *Ublad Online* (2006) citeert de reden waarom in dit geval volgens het College van Bestuur preventieve censuur is toegepast. Dat was omdat het afscheidscollege 'diverse passages bevatte die opname in de facultaire, wetenschappelijke reeks (...) verhinderden: de terminologie en de wijze van stellen passen niet bij een wetenschappelijk betoog.'

Van der Horst klaagt achteraf dat hiermee zijn academische vrijheid is aangetast (op cit.). Hij vergeet dat de academische vrijheid zich niet uitstrekt tot het recht om in functie, en als 't ware *ex cathedra*, politieke en godsdienstige opvattingen te verbreiden. Met deze censuur is evenmin inbreuk gemaakt op zijn vrijheid van meningsuiting. Hij is slechts geblokkeerd in zijn kennelijke voornemen misbruik te maken van een *wetenschappelijk* platform om politieke en godsdienstige standpunten te propageren.

Box 7.0: Vuistregels voor ethisch handelen van Dora, neringdoende in blikopeners

- a) De relatie tussen Simon (koper/gebruiker) en Dora (verkoopster) wordt gereguleerd door een ruilovereenkomst.
- b) Dora zal zich op de hoogte stellen van aard, doel, doelgroep, kwaliteit en optimaal gebruik van de door haar aangeboden blikopeners. In de marketing- en reclame-uitingen van haar bedrijf (CANCAN geheten) zal zij bij potentiële kopers/gebruikers geen valse verwachtingen wekken.
- c) Dora zal Simon (de potentiële koper/gebruiker) volledig en waarheidsgetrouw voorlichten over aard, doel, doelgroep, kwaliteit en optimaal gebruik van de aangeboden blikopeners (voor zover zij niet in redelijkheid mag veronderstellen dat Simon voldoende kennis van zaken heeft). Zij zal geen gegevens verdraaien of achterhouden als dat een rationele aankoopbeslissing van Simon kan belemmeren.
- d) Dora zal bevorderen dat Simon bij het aangaan van de overeenkomst zo goed mogelijk kan taxeren welke baten, kosten, kansen en risico's daaraan voor hem verbonden zijn. Zij zal ten volle meewerken aan Simons streven vóór zijn aankoopbeslissing te onderzoeken en beproeven of de aangeboden blikopeners geschikt voor hem zijn.
- e) Dora zal alles nalaten wat Simons vrije aankoopbeslissing en zijn rationele afweging van keuzealternatieven in de weg kan staan. Zij zal geen misbruik maken van factoren die tot gevolg hebben dat Simon niet in staat is een vrije, rationele keuze te maken of dat hij zich onvoldoende bewust is van het feit dat hij in een zakelijke ruiltransactie met bindende consequenties gewikkeld is.
- f) Dora zal geen misbruik maken van haar eventuele monopoliepositie in het desbetreffende marktsegment of van mogelijkheden tot kartelvorming.
- g) Dora betracht zorgvuldigheid (*due care*) om te voorkomen dat Simon schade oploopt door aankoop/gebruik van haar blikopener of dat het risico daarop onaanvaardbaar groot is.
- h) Dora zal de blikopener daadwerkelijk leveren conform de ruilovereenkomst die is aangegaan en conform de verwachtingen die in dat verband gewekt zijn.
- i) Dora zal bevorderen dat in de ruilovereenkomst gewaarborgd wordt dat Simons eventuele klachten over wanprestatie op rechtvaardige wijze behandeld worden.
- j) Dora zal Simon schadeloos stellen indien de geleverde blikopener hem verwijtbare schade heeft berokkend.

7. De docent als aanbieder en uitvoerder van een studiecontract

Principe #7: u zult uw doelgroep definiëren, met haar belangen rekening houden en gewekte verwachtingen nakomen. Een docent is een professional die op een markt van aanbieders en afnemers van *cursussen* opereert. Evenzo is een onderwijsinstituut een samenwerkingsverband van professionals dat op een markt van aanbieders en afnemers van *opleidingen* opereert. Docenten verlenen onderwijs- en examendiensten aan studenten op basis van contracten die met hen zijn aangegaan. Hoofdstuk 5 ging over de verantwoordelijkheid van studentbegeleiders, die (mede) tot taak hebben studenten te helpen een keuze te maken tussen studiecontracten die op de markt worden aangeboden. Het onderhavige hoofdstuk gaat over de verantwoordelijkheid van docenten en onderwijsinstellingen als marktpartij, dus in hun hoedanigheid van aanbieder van een studiecontract.

Wat is de strekking van een studiecontract? De aanbiederende partij (Dora) levert diensten en aanvaardt daarbij een inspanningsverplichting om de student (Simon) naar de beoogde eindstreep te brengen. In de meeste contracten wordt niet *gegarandeerd* dat Simon op de beoogde termijn het beoogde eindresultaat bereikt. Anderzijds hoopt en verwacht Simon dat hij, als hij z'n best doet, op redelijke termijn het beoogde eindresultaat zal bereiken. Hij 'koopt' het aangeboden product in de verwachting dat het voor hem waardevol is, dus dat het saldo van baten en kosten, kansen en risico's positief voor hem uitvalt.

Het hoort tot de beroepsethiek van docenten als aanbiederende partij te bevorderen dat studenten geen kat in de zak kopen. Daarbij kunnen zij te rade gaan bij principes uit de bedrijfsethiek die betrekking hebben op de relatie van de verkoper tot de koper. Box 7.0 wordt geacht het 'sociaal contract' weer te geven dat ten grondslag ligt aan het ideaal van een vrijemarkt-economie (c.f. Holley 1995; Weiss 1994 p.138). We zullen in dit hoofdstuk drie fasen in het handelen van docenten en onderwijsinstellingen onderscheiden:

§7.1 *productdefinitie, doelgroepdefinitie en werving van studenten;*

§7.2 *selectie en zelfselectie aan de poort; en*

§7.3 *de naleving van het studiecontract.*

In een naschrift (§7.4) worden drie problemen behandeld die bij de inrichting en naleving van studiecontracten kunnen optreden.

7.1 Productdefinitie, doelgroepdefinitie en werving

7.1.1 Productdefinitie. Onderwijsinstellingen zijn tot op zekere hoogte vrij in de keuze van de producten die zij op de markt willen brengen. Wel zijn ze daarbij gebonden aan bepaalde randvoorwaarden: de missie die het instituut heeft gekozen (of opgelegd heeft gekregen), de kwaliteitseisen die door derden (bv. accrediteringsinstanties) zijn gesteld, de wettelijke cursusduur van de opleiding, de doelgroepen waaruit het instituut zijn studenten moet rekruteren, de deskundigheden die het instituut in huis heeft, etc. Maar verder worden onderwijsinstellingen door niets belet om op basis van marktverkenningen en -analyses producten te definiëren waar naar hun verwachting vraag naar is. Welke diplomaprofielen beantwoorden aan de vraag van studenten en van de samenleving? Wat zijn de ingangseisen van relevante vervolgopleidingen? Welke studiedoelen hebben potentiële studenten?

Indien men uitgaat van de contractvrijheid zowel van onderwijsinstututen als van studenten, dan hebben onderwijsinstututen bij het definiëren van producten slechts één ethische plicht: dat zij voor zichzelf expliciet maken door welke marktbehoefte zij zich laten leiden in hun productdefinitie. Deze ethische plicht berust op het algemene uitgangspunt dat professionals verantwoordelijk moeten handelen (hoofdstuk 1), maar zij is hier met name van belang om tot een verantwoorde doelgroepdefinitie te geraken (§7.1.2).

Overigens kunnen docenten *op cursusniveau* in hun contractvrijheid worden beperkt door contracten die *op opleidingsniveau* met studenten zijn gesloten. Gewekte verwachtingen moeten worden nagekomen.

7.1.2 Doelgroepdefinitie. Als docenten of onderwijsinstututen eenmaal tot een productdefinitie van hun cursus of opleiding zijn gekomen, geldt als ethische vuistregel dat ze moeten onderzoeken voor wie dat product geschikt is: welke studiedoelen kunnen met het desbetreffende programma worden bereikt, aan welk profiel moet de student voldoen om een redelijke kans van slagen te hebben?

Daarbij zou men onderscheid kunnen maken tussen de definitie van de primaire en de secundaire doelgroep. De *primaire doelgroep* omvat de studenten voor wie het programma bij uitstek geschikt wil zijn en die een grote kans hebben het programma in de nominale tijd te doorlopen en voltooien. De *secundaire doelgroep* omvat de studenten voor wie het programma niet zonder meer bedoeld is maar voor wie het saldo van baten en kosten, kansen en risico's waarschijnlijk wel positief is.

7.1.3 Werving van studenten. Vervolgens wil men studenten werven. Daarbij geldt als vuistregel dat integere aanbieders hen niet mogen misleiden en geen ongerechtvaardigde of bovenmatige verwachtingen mogen wekken over de aard, de effecten en de gevolgen van hun dienstverlening (NIP #III.1.2.1/4; c.f. ook NRC #7).

Bij de werving van studenten zullen onderwijsinstututen en docenten nalaten (AOC #B2/3/4):

- welbewust inadequate of misleidende voorlichting te geven over programma's of andere diensten;
- in hun publieke uitingen onwaarheden, halve waarheden of overdrijvingen op te nemen over programma's en verrichtingen;
- in de offerte financiële of andere prikkels te geven aan hun potentiële studenten.

Potentiële studenten (c.q. cursusdeelnemers) moeten adequaat worden voorgelicht over het product en over de doelgroep van studenten waarop het product zich richt. Een onderwijsinstelling mag zelf haar toelatingsbeleid bepalen, mits zij duidelijk maakt wat zij van haar studenten verwacht en welke studentkenmerken volgens haar van belang zijn om het programma met succes te doorlopen (JS 1967, 1992). De aanstaande studenten worden voorgelicht over de doelen en eindtermen van de opleiding of cursus, over de ingangseisen waaraan ze moeten voldoen om het programma met vrucht te volgen, over de eisen die worden gesteld om de eindstreep te halen en over de inrichting van het programma; en ze krijgen indicaties van de slaagpercentages, de feitelijke studieduur, de waarde van het diploma (c.q. tentamenbriefje) voor de verdere studie- en beroepsloopbaan (AAUPC #2; Kennedy 1997 p.58) en de arbeidsmarktvooruitzichten van gediplomeerden (ibidem; ACPA #1.26).

7.1.4 Tussenbalans: de docent als ondernemer? Hierboven zijn onderwijsinstututen gemodelleerd als waren ze *business units* die in het economisch

verkeer opereren. Hier wordt niet beweerd dat docenten en onderwijsinstuten zich als ondernemers *behoren* te gedragen (zie ook Weingartner 1999). Be-doeld is slechts dat hun handelen vanuit dit model kan worden geanalyseerd (zie bijvoorbeeld Robinson & Moulton 2005 p.72-78). Dat is nuttig omdat uit het model bepaalde ethische vuistregels kunnen worden afgeleid die een alge-menere gelding hebben.

Toch mag men ook de ogen niet sluiten voor het feit dat hogeronderwijsinstel-lingen zich steeds meer als calculerende ondernemingen gaan gedragen. Het Amerikaanse hoger onderwijs raakt sinds de jaren 1980 steeds sterker gecom-mercialiseerd (Bok 2003). In 1999 was een internationale conferentie over bedrijfsethiek onder meer aan *Higher Education as a Business Sector* gewijd (Proceedings 2000). In de Haagse onderwijspolitiek wordt eveneens over hogeronderwijsinstellingen als *maatschappelijke ondernemingen* gedacht (ocw 2004a, 2004b; c.f. De Waal 1995, 2002). Hun vrijheid van ondernemen wordt vergroot, waarbij ze wel wettelijke *zorgplichten* in acht moeten nemen opdat de student-als-klant erop kan vertrouwen diensten van voldoende kwaliteit en 'customer value' te krijgen. Of anders gezegd: maatschappelijke onderne-mingen gedragen zich niet alleen als *calculerende* bedrijven, maar dienen ook de principes ter harte te nemen die in de *bedrijfsethiek* ontwikkeld zijn (c.f. Sauser 1990; zie ook §11.1).

7.2 Selectie en zelfselectie aan de poort

De verantwoordelijkheden van de aanbieder gaan verder dan eerlijke studie-voorlichting en werving.

In het *Verenigd Koninkrijk* zijn de volgende uitgangspunten voorgesteld (CIFE 2005, p.26):

- wervings- en toelatingsprocedures moeten transparant, rechtvaardig, helder en duidelijk zijn en op consistente wijze worden uitgevoerd;
- alle materialen voor marketing en werving zijn relevant, accuraat en toegankelijk en mogen niet misleidend zijn; ze beogen aspirant-studenten te helpen om tot ge-fundeerde beslissingen te komen;
- de procedures van toelatingsselectie worden rechtvaardig, hoffelijk, consistent en vlot uitgevoerd;
- men tracht te waarborgen dat aanstaande (waaronder internationale) studenten de instructietaal voldoende beheersen en dat ze de capaciteiten hebben om hun pro-gramma te doorlopen en voltooien.

In de *Verenigde Staten* zijn de toelatingsprocedures tot de bacheloropleidingen gebaseerd op de uitkomsten van een soort CITO-toets. Holtschneider (2001 p.488) constateert dat positieve discriminatie op grond van ras momenteel een hot topic is, maar dat een veel gangbaarder (doch minder zichtbaar) probleem gelegen is in de toelating van ongekwalificeerde studenten. Over die praktijken wordt bijvoorbeeld binnen de City University of New York heftig gediscussieerd, maar ze verdienen volgens hem wijdere aandacht.

7.2.1 Toelatingsselectie-vooraf. Ook al zijn de wervingsprocedures ade-quaat, toch is het denkbaar dat zich aspirant-studenten aandienen voor wie de aangeboden opleiding of cursus duidelijk ongeschikt is. Aanbieders moeten dan overwegen een toelatingsselectie aan de poort te organiseren om de be-trokkenen ervan te weerhouden een studiecontract aan te gaan dat niet in hun belang is. Hetzij door het stellen van algemene toelatingseisen (bv. betreffen-de eerder te doorlopen opleidingen of cursussen) dan wel door een toelatings-examen of entreetoets; in het Amerikaanse hoger onderwijs bestaat daarmee veel ervaring (ACAC 2005). In de Nederlandse hogeronderwijswetgeving is inmiddels formele toelatingsselectie voor de masteropleiding ingevoerd.

Tevens is toelatingsselectie voor programmatrajecten binnen de bacheloropleiding mogelijk gemaakt, zoals honoursprogramma's of bepaalde afstudeerrichtingen (WHW #7.9, WHOO #3.46). Verder biedt de Experimentenwet (2005) enige ruimte, wat in 2007 tot nadere bezinning op de reguliere wetgeving zal leiden.

Naast deze formele toelatingsselectie, zou de aanbieder ook een vrijblijvende selectieprocedure kunnen kiezen: aspirant-studenten worden in de gelegenheid gesteld een diagnostische test af te leggen waarmee ze zich kunnen informeren over hun geschiktheid voor de opleiding (c.q. cursus).

7.2.2 Voorlichting over baten en kosten, kansen en risico's. De bedoelde diagnostische test behoort eigenlijk niet tot de selectie-instrumenten maar tot de hulpmiddelen voor zelfselectie: de 'koopbeslissing' wordt aan de betrokkenen zelf overgelaten, maar de aanbieder zorgt ervoor dat zij over alle informatie beschikken die nodig is om tot een gefundeerde beslissing te komen. De aanbieder organiseert een oriëntatietraject waarin aspirant-studenten (c.q. aspirant-cursisten) nader op de hoogte worden gesteld van het aangeboden product en het bijbehorende studiecontract en waarin ze nader kunnen taxeren of het product voor hen geschikt is. Ook kan daarbij de vraag opkomen of het wellicht verstandiger is pas bij een volgende gelegenheid (bv. volgend jaar) met de desbetreffende opleiding of cursus te starten.

Zo'n oriëntatietraject beantwoordt aan een belangrijke vuistregel voor het handelen van professionals: zij respecteren en bevorderen de autonomie en zelfbeschikking van de student of potentiële student (NIP #III.2.2.10). Wie (mede-)verantwoordelijk is voor onderwijs- of trainingsprogramma's zal zorgen voor een nauwkeurige, up-to-date beschrijving van de inhoud, de doelen en eindtermen en de eisen waaraan men moet voldoen om het programma te voltooien en zal die informatie adequaat beschikbaar stellen aan alle belanghebbende partijen (APA #7.02).

Verder wordt als eis gesteld dat de voorlichting beantwoordt aan de informatiebehoefte van *alle* betrokkenen, en zelfs van buitenlandse studenten, opdat zij gefundeerde keuzes kunnen maken ook al weten ze in het algemeen nog weinig van het hoger onderwijs in het gastland (CIS #1).

7.2.3 Een proefperiode: voors en tegens. Het oriëntatietraject zou ook het aanbieden van proeflessen kunnen omvatten. Maar wat is de informatieve waarde daarvan? Kan de aanbieder dan niet beter een *proefperiode* in het aangeboden studiecontract inlassen ('niet goed geld terug')? In Nederlandse bacheloropleidingen is dat bijvoorbeeld geformaliseerd in de *Waarschuwing* omstreeks de maand januari van het eerste cursusjaar (WHOO #3.47.1b), die gepaard kan gaan met het advies naar een andere studie uit te zien. Voor studenten brengt deze procedure van zelfselectie echter hoge kosten met zich mee: meestal verliezen zij daarmee een heel studiejaar. Hetzelfde is het geval op cursusniveau: als de veertiendaagse proefperiode negatief uitpakt, is er geen doelmatig 'contingency plan' voorhanden.

Voor studenten zou het dan aantrekkelijker zijn als de aanbieder verscheidene programmavarianten in portefeuille had en dat ze op basis van hun ervaringen in de eerste periode nog zouden kunnen kiezen voor de variant die het beste bij hun doelen en mogelijkheden aansluit (vergelijk §5.4). Men denke bijvoorbeeld aan een cursusvariant voor studenten met een lager studietempo of aan een schakelprogramma dat voorafgaand aan het reguliere programma wordt aangeboden. Als er verscheidene programmavarianten worden aangeboden, kan de toelatingsselectie en -zelfselectie (§7.2.1/2) mede het karakter van allocatie en zelfallocatie krijgen.

7.3 Het studiecontract en de naleving ervan

We hebben drie fasen in het handelen van docenten en onderwijsinstellingen onderscheiden: 1. werving van studenten, 2. selectie en zelfselectie aan de poort en 3. de naleving van het studiecontract.

7.3.1 Het studiecontract als scharnierpunt tussen fase 2 en 3. De relatie tussen onderwijsinstituut en student of tussen docent en cursusdeelnemer is gebaseerd op een studiecontract waaraan beide partijen zich committeren. Dat behoort tot de zorgplicht van aanbieders van hoger onderwijs (ocw 2004b p.31). De wederzijdse rechten en verplichtingen worden vooraf schriftelijk vastgelegd. Bij de aanvang van de cursus geven docenten accurate voorlichting: welke stof zal behandeld worden, op basis waarvan zullen studenten beoordeeld worden, en wat voor soort leerervaringen staan hun te wachten (ASA #18.02b)? Als ze hen met respect willen behandelen, moeten docenten duidelijk maken wat ze van hun studenten verwachten (UVTA p.7). Sauser (1990) stelt op cursusniveau twee vuistregels voor:

- docenten verspreiden bij de aanvang van de cursus een studiehandleiding met een overzicht van alle opdrachten, inlevertermijnen, beoordelings-, aanwezigheids- en andere relevante spelregels (Sau #1);
- zij hanteren de handleiding als een contract dat moet worden nagekomen; ze houden zich eraan en breken het niet open tenzij hun studenten daarmee instemmen (#2).

Dankzij het studiecontract weten studenten bij de start van fase 3 waar ze aan toe zijn, terwijl kennisname van het contract in fase 2 ook aan een gefundeerde 'koopbeslissing' bijdraagt.

7.3.2 Specificatie tijdens de rit. Sommige contractclausules geven student Simon overigens in eerste instantie weinig houvast. Dat geldt met name voor omschrijvingen van de cursusdoelen en van de bekwaamheidseisen waaraan hij uiteindelijk moet voldoen om voor de cursus te slagen. Het is dan de ethische plicht van docent Dora die clausules 'tijdens de rit' nader te specificeren, zodat Simon tijdig weet waarop hij beoordeeld zal worden en hoe dat getoetst wordt. Het aanbieden van voorbeeld- of proeftentamens kan daartoe bijdragen, maar het ware wenselijk dat Simon zich ook reeds uit de aangeboden studietaken, opgaven en tussentijdse toetsen en beoordelingen een beeld kan vormen van de bekwaamheden die hij aan het eind van de cursus moet hebben verworven.

7.3.3 Naleving van het contract. De kerngedachte achter een studiecontract is dat beide partijen zich eraan committeren. De docent is dus gehouden de gewekte verwachtingen in te lossen. Het zou niet in den haak zijn als docenten achteraf nog eens aan de contractuele bepalingen gaan tornen: ze houden zich aan collegetijden en afspraken (UVTA p.7), gaan bij eventuele herziening van de contractuele bepalingen na welke gevolgen dat voor hun studenten heeft (AOM) en lichten hen daarover zodanig voor dat ze in de gelegenheid zijn hun gewijzigde verplichtingen na te komen (APA #7.03).

Dit hoofdstuk betreft zowel studiecontracten op curriculum- als op cursusniveau. Wat de naleving van contracten betreft, volgen hier vier meer of minder problematische voorbeelden.

- a) Op cursusniveau geldt als vanzelfsprekende vuistregel dat het aangekondigde onderwijs en de toegezegde begeleiding inderdaad wordt gegeven en dat eventuele afwezigheid van de docent adequaat wordt opgevangen.

- b) Op curriculumniveau neemt de studieleiding veelal de verplichting op zich studenten keuzevrijheid te bieden tussen allerlei cursussen, maar die gewekte verwachtingen worden lang niet altijd gehonoreerd: ten gevolge van capaciteits- en planningsproblemen kunnen studenten niet worden ingedeeld in de cursus van hun eerste keuze.
- c) Een complex, maar helaas vrij gangbaar probleem is dat studenten in hun belangen geschaad dreigen te worden door vernieuwingsprojecten, beleidswijzigingen en reorganisaties van het onderwijsinstituut of door afwezigheid en uitdiensttreding van docenten. Als diploma-eisen gewijzigd worden zou aan studenten die onder de oude spelregels zijn toegelaten gelegenheid moeten worden geboden hun studie volgens die oude regels voort te zetten; als hun scriptiebegeleider de dienst verlaat moet men voor vervangende begeleiding zorgen (zo nodig van iemand buiten de instelling); en als een programma niet langer wordt aangeboden, moet men waarborgen dat de zittende deelnemers hun studie nog kunnen voltooien (AAUPC #2).
- d) Een verwant probleemgebied betreft de gevolgen van programmawijzigingen voor studenten die studieachterstand hebben opgelopen. In hoeverre mogen zij van het onderwijsinstituut verwachten dat het oude studiecontract voor hen intact blijft? In elk geval geldt als ethische eis dat het instituut zorgvuldige overgangsregelingen opstelt en dat de schade niet zonder meer op de vertraagde studenten wordt afgewenteld.

7.3.4 Regels en uitzonderingen. Van hun kant hebben docenten voortdurend te kampen met cursusdeelnemers die zich niet aan de regels houden, die deadlines overschrijden en die een 'bijzondere regeling' verlangen. Docent Dora kan dan wijzen op de bepalingen van het studiecontract. Bovendien kan ze stellen dat de goeden in dat geval onder de kwaden moeten lijden: 'de meeste studenten leveren domweg niet de ijver die van hen verwacht mag worden.' Student Simon kan repliceren dat hij wel degelijk hard gewerkt heeft: 'u schermt met een vermoeden van wanprestatie, maar dat is een loze verdachtmaking.' Of hij bericht dat hij bij de uitvoering van de studietaken onverwachte tegenslagen ondervond: 'ik doe deze cursus immers voor de eerste keer.' Bovendien heeft Simon misschien reden om aan te voeren dat Dora uit een oogpunt van billijkheid met overmacht of persoonlijke omstandigheden rekening moet houden.

Macfarlane (2004 p.117-21) baseert zijn ethiekboek op casussen die in discussiegroepen aan docenten zijn voorgelegd. Naar zijn ervaring is er vaak een scheiding der geesten tussen 'absolutisten' en 'situationisten'. De absolutisten zijn geneigd te allen tijde de regels te handhaven die door het onderwijsinstituut aan studenten zijn opgelegd, terwijl de situationisten eerder bereid zijn naar de merites van het individuele geval te kijken en waar nodig een uitzondering op de algemene regel te maken. Er bestaat dus geen consensus, aldus de auteur (pp. 129, 136), over de vraag waar de rechtvaardige docent de gulden middenweg tussen arbitrair en rigide handelen moet vinden. Ook al zijn de bepalingen in het studiecontract opgesteld in het belang van 'de' student, toch kan bij toepassing ervan blijken dat de belangen van *sommige* studenten ernstig worden aangetast. Het ethische principe dat docenten zich getrouw aan de contractuele regels moeten houden, is dan niet zo vanzelfsprekend meer. De ethische vraag rijst dan in hoeverre men heeft te aanvaarden dat 'iedereen in het leven nou eenmaal vuile handen moet maken'. Soms is er reden in dit concrete geval een hardheidsclausule toe te passen.

7.4 Naschrift: drie problemen

Het is maatschappelijk niet ongewoon dat in een contract bepalingen zijn opgenomen die betrekking hebben op eventualiteiten, zoals tussentijdse prijsverhogingen, sancties op wanprestatie en afspraken over de wijze waarop het contract voortijdig verbroken kan worden. Hoe zit dat in studiecontracten?

7.4.1 Sancties op wanprestatie van studenten. In het studiecontract zijn veelal regels opgenomen die bedoeld zijn om studenten tot voldoende studie-inzet aan te sporen. Deze werken in eerste instantie preventief en men moet er derhalve niet al te lichtvaardig de hand mee lichten (CTL 2001). Maar op een kwaad moment zijn de gestelde deadlines overschreden en moeten de betrokken studenten daarvoor bloeden. Hun wanprestatie wordt bestraft met het opleggen van een straf: extra inspanning (de hele taak of cursus overdoen) of gedwongen tijdverlies (kom over een half jaar maar terug). De menslievende docent-als-kostenbeheerser (hoofdstuk 6) maakt plaats voor de wrekende aanbieder van het studiecontract. Als algemene ethische vuistregel zou men kunnen kiezen dat de schade die studenten wordt toegebracht door sancties op niet-naleving van het contract in een redelijke verhouding moet staan tot de omvang en de verwijtbaarheid van het 'vergrijp'.

Docenten oefenen hun macht uit 'with justice and compassion' (E.I. #2.i), analoog aan het bijbelse verbond: 'Yes, I will betroth you to me in righteousness, in justice, in loving kindness, and in compassion' (World English Bible, Hosea 2:19). Inzake minderjarige studenten geldt als vuistregel voor het opleggen van straffen dat de wijze waarop de discipline wordt gehandhaafd verenigbaar is met hun menselijke waardigheid en dat ze niet worden onderworpen aan wrede, onmenselijke of ontorende behandeling of bestraffing (UNCRC #28.2, 37).

Maar het is geen sinecure om een proportionele strafmaat te bepalen, passend bij de omvang en verwijtbaarheid van de gepleegde wanprestatie. In hoeverre kan er bijvoorbeeld van wanprestatie gesproken worden als een student het bijltje erbij neergooit omdat het onderwijstempo veel te hoog is? Wie pleegt er wanprestatie als de student, ook bij maximale inspanning, de cursus niet kan bijbenen?

7.4.2 Tussentijdse 'prijsverhogingen'. Van tussentijdse prijsverhoging is in letterlijke zin sprake als studenten met een verhoging van het collegegeld geconfronteerd worden. Maar hier bedoelen we iets anders. Men denke aan het geval dat studenten eensklaps, in geïnvesteerde studietijd en -duur gezien, veel meer kosten moeten maken dan ze aanvankelijk mochten verwachten. Dat is bijvoorbeeld het geval als studenten die op het nippertje gezakt zijn, geen gelegenheid krijgen om hun ontbrekende kennis op korte termijn bij te spijkeren en dat te demonstreren in een aanvullend tentamen. Ze moeten het hele tentamen over een half jaar overdoen, niet voor straf, maar vanwege het feit dat het tentamenrooster niet in een eerdere herkansing voorziet. Er is natuurlijk veel op dit voorbeeld af te dingen, maar het gaat hier om het algemene principe dat reeds in het vorige hoofdstuk werd ingeleid: de aanbieders van het studiecontract dienen bij het formuleren en toepassen van de contractuele bepalingen rekening te houden met hun ethische verplichting de kosten-voor-de-student in de hand te houden.

7.4.3 Opzegbaarheid van het contract. Gewoonlijk geldt voor professionele beroepen als vuistregel dat de professionele relatie met de cliënt niet wordt voortgezet als daar geen grond meer voor bestaat (NIP #III.1.1.3), dat professionals hun beperkingen onderkennen en dat zij de cliënt zo nodig doorverwijzen (#III.3.3.1). Het dienstverleningscontract wordt dus opgezegd als het niet meer in het belang van de cliënt is om samen door te gaan. In het voortgezet onderwijs geldt een analoge handelwijze: de leerling die een leerjaar moet doubleren, kan naar een 'lager' schooltype verwezen worden. In het Nederlandse hoger onderwijs is zo'n 'bindend studieadvies' alleen mogelijk in het eerste cursusjaar van de bachelorfase (WHW #7.8b, WHOO #3.47; zie

echter ook §4.4). Onderwijsinstellingen hebben slechts beperkte mogelijkheden om laag-presterende studenten binnen hun opleiding(en) naar een 'lagere' diplomavariant toe te leiden of hen door te verwijzen naar een 'lager' opleidingstype binnen de eigen instelling (zie echter §5.4). Ze blijven dus zitten met een categorie ongeschikte studenten die wel beroep doen op kostbare onderwijs- en examenvoorzieningen maar die statistisch gezien geen grote kans van slagen hebben.

De verleiding is groot jegens hen een ontmoedigingsbeleid te voeren, het beginsel van onbelemmerde studievoortgang en het prolongatiebeginsel (§6.6) opzij te zetten, hun rechten op gebruikmaking van onderwijs- en examenvoorzieningen te beperken of (wat het zelfde is) hun de gunsten te onthouden die studenten gewoonlijk genieten. Men zou als ethische vuistregel kunnen formuleren dat jegens studenten geen ontmoedigingsbeleid in gang gezet mag worden:

- zolang niet zorgvuldig is vastgesteld dat ze ongeschikt zijn voor de desbetreffende opleiding of cursus, nadat zij ook zelf daarover gehoord zijn;
- zolang niet uitdrukkelijk is aangekondigd dat het normale contract beëindigd wordt en dat ze voortaan voor eigen rekening en risico studeren; en
- zolang met hen niet een traject van loopbaanbegeleiding is doorlopen waarin onderzocht is welke studieloopbaan beter aan hun behoeften en mogelijkheden beantwoordt (c.f. §1.6).

In box 7.4.3 wordt overigens betoogd dat een ontmoedigingsbeleid *jegens eerstejaarsstudenten in de bacheloropleiding* op gespannen voet staat met het 'bindend studieadvies'.

Box 7.4.3: Het bindend studieadvies in de propedeuse

Sinds de invoering van het 'bindend studieadvies' (WHOO #3.47) kan de stelling worden verdedigd dat het onethisch is *jegens eerstejaarsstudenten van de bacheloropleiding* een ontmoedigingsbeleid te voeren:

- studenten die, gelet op hun studieresultaten en persoonlijke omstandigheden, ongeschikt lijken te zijn, krijgen een *tijdige waarschuwing* om hun leven te beteren (wat vooronderstelt dat ze nog steeds de volle medewerking moeten krijgen om hun leven te beteren!);
- pas nadat zij daarover gehoord zijn, mogen ze (op z'n vroegst aan het eind van hun eerste inschrijvingsjaar) uit de opleiding worden verwijderd.

In de WHW (#7.8b.3) werd daarbij nog een extra conditie gesteld:

- studenten kunnen niet uit de propedeuse worden verwijderd tenzij men binnen het propedeuseprogramma gezorgd heeft voor zodanige voorzieningen dat de *mogelijkheden* voor goede studievoortgang gewaarborgd zijn.

Deze conditie berust op een juridische redenering: de aanbieder mag studenten geen inschrijvingsrechten ontnemen als ze tot dan toe door overmacht (in casu door wanprestatie van de aanbieder) niet optimaal van die rechten gebruik hebben kunnen maken. De corresponderende ethische redenering luidt: als professional Dora wanprestatie heeft gepleegd, mag zij de professionele relatie met student Simon niet verbreken, maar moet zij de schade naar vermogen herstellen.

Maar een tegengestelde ethische redenering zou kunnen zijn: Dora moet de professionele relatie beëindigen als haar programma voor Simon ongeschikt blijkt te zijn. Bij deze concurrerende redering past eventueel een schadevergoeding als Dora vooraf had kunnen vaststellen dat Simon bij haar aan het verkeerde adres was.

8. De docent als hoeder van a-normale studenten

Principe #8: u zult met de belangen van a-normale studenten rekening houden. Uitgangspunt van het vorige hoofdstuk was contractvrijheid: onderwijsinstellingen mogen tot op zekere hoogte zelf bepalen welke producten ze op de markt willen brengen en welke doelgroepen ze daarmee willen bedienen. Hier wordt een concurrerend principe voorgesteld:

- is de doelgroep niet te nauw gedefinieerd, waardoor bepaalde marktbehoeften veronachtzaamd worden?
- dreigen a-normale studenten niet uit de boot te vallen?
- werkt het vrije-marktmechanisme wel voldoende? kan het zijn dat sommige categorieën a-normale studenten niet aan de bak komen omdat ze voor een kostenbewust of statusbelust onderwijsinstituut niet interessant zijn?

Hier wordt ter discussie gesteld *aan wie* docenten en onderwijsinstellingen doelmatig en effectief onderwijs willen geven en wie ze naar de (een) eindstreep willen leiden. Het gaat om optimale toegankelijkheid van cursussen en curricula (moet de doelgroep niet verbreed worden?) en het wegnemen van onnodige belemmeringen voor studiesucces (komen *alle* leden van de doelgroep voldoende aan hun trekken?). Het gaat hier om *inclusion*: de sociale rechtvaardigheid gebiedt dat a-normale studenten niet onnodig worden buitengesloten.

8.1 Diversiteitsbeleid

Om te beginnen citeren we bestaande formuleringen van het ethische principe. Daarbij maken we onderscheid tussen bronnen die (mede) de leerplichtige jeugd in het basis- en voortgezet onderwijs op het oog hebben (§8.1.1) en anderzijds formuleringen die met name het hoger onderwijs betreffen (§8.1.2). Vervolgens geven we voorbeelden van a-normale studenten in het hoger onderwijs.

8.1.1 Bestaande formuleringen van het ethische principe (basis- en voortgezet onderwijs). Docenten dagen de student uit het beste uit zichzelf te halen (OCTb #1.5c). Zij tonen onpartijdig en consistent respect voor alle studenten als persoon met eigen, zich ontwikkelende behoeften en bekwaamheden (OCTa #3). Zij zijn vertrouwd met een waaier van onderwijsmethoden om taal- en leerverschillen en afwijkende geestelijke, culturele en familieomstandigheden aan te pakken en passen die ook toe (OCTb #1.2a). Zij maken ruimte voor de verschillen tussen studenten en voor hun diversiteit; studenten worden geholpen hun leren in verband te brengen met hun eigen geestelijke en culturele opvattingen en 'buitenschoolse' ervaringen (OCTb #1.3). Zij hebben oog, begrip en waardering voor de verscheidenheid van waarden van mensen, families en culturen die zich in de 'learning community' manifesteren, en ze behandelen alle studenten onpartijdig en rechtvaardig (Brock #4). Om gelijke kansen te waarborgen gaan docenten tegen stereotypen en vooroordelen in; ze tonen respect voor de individuele persoon ongeacht hun achtergrondkenmerken (GTC, c.f. tabel 1.4); en ze zullen niemand op grond van die kenmerken onrechtvaardig bevoor- of benadelen of van deelname aan een programma uitsluiten (NEA #1.6, c.f. tabel 1.4). Zij geven studenten het gevoel erbij te horen, in een 'learning community' waarin voor iedereen voldoende ruimte is en waarin men wat voor elkaar over heeft (E.I. #2.c). Verder kan worden verwezen naar de formuleringen in box 8.1.1a.

Box 8.1.1a: Wettelijke en verdragsrechtelijke uitgangspunten voor het diversiteitsbeleid

Allen die zich in Nederland bevinden, worden in gelijke gevallen gelijk behandeld. Discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook, is niet toegestaan. Zo luidt artikel 1 van de Nederlandse Grondwet. In de wetgeving worden ook andere vormen van discriminatie bestreden, zoals op grond van nationaliteit, seksuele gerichtheid, burgerlijke staat, leeftijd, handicap of chronische ziekte (cgb z.j.). Ook in haar eventuele kledingvoorschriften moet de instelling het discriminatieverbod in acht nemen (ocw 2006).

Ons onderwijs aan *minderjarigen* dient erop gericht te zijn hun persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens zo volledig mogelijk tot ontplooiing te brengen (uncrc #29.1). Wij erkennen hun recht op onderwijs en om dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, benutten we alle passende middelen om hoger onderwijs voor eenieder, naar gelang hun capaciteiten, toegankelijk te maken; toegankelijke voorlichting en begeleiding bij onderwijs- en beroepskeuze voor alle minderjarigen beschikbaar te stellen; regelmatig schoolbezoek te bevorderen; en drop-out te verminderen (#28.1).

Wij erkennen dat *psychisch of lichamelijk gehandicapte minderjarigen* een volwaardig en behoorlijk leven dienen te hebben, in omstandigheden die hun waardigheid verzekeren, hun zelfstandigheid bevorderen en hun actieve deelname aan de samenleving vergemakkelijken. Wij erkennen hun recht op bijzondere zorg en stimuleren en waarborgen dat hun, afhankelijk van de beschikbare middelen, de zorg wordt verleend die is aangevraagd, lettende op hun gesteldheid en de omstandigheden van hun ouders of verzorgers. Onder erkenning van hun bijzondere behoeften moet de geboden zorg zo mogelijk gratis worden verleend, rekening houdend met de draagkracht van hun ouders of verzorgers. Met die zorg trachten wij te waarborgen dat zij daadwerkelijk toegang hebben tot voorzieningen voor gezondheidszorg en revalidatie, onderwijs, opleidingen, beroepsvoorbereiding en recreatiemogelijkheden, op een wijze die ertoe bijdraagt dat ze zich persoonlijk zo volledig mogelijk ontwikkelen (ook op intellectueel en cultureel gebied) en zo volledig mogelijk geïntegreerd raken in de samenleving (UNCRC #23).

Schema 8.1.1b: Kanttekeningen bij vier ethische principes van Tomlinson & Little (2000)

Ethische principes voor het onderwijs	Kanttekeningen m.b.t. het hoger onderwijs
<i>Exercise altruism (T&L #4):</i> discern and respect the interests of persons taught. This involves setting those interests above [your] own, cultivating appropriate self-esteem in those persons, and recognising that education is an interactive process, dependent on the contributions of learners as well as those of teachers.	Het is niet altijd mogelijk tegemoet te komen aan de belangen van iedere toegelaten student. Sommigen blijken ongeschikt te zijn voor het aangeboden traject. Het is in hun belang (en in dat van hun medestudenten) dat ze alsnog op hun schreden terugkeren. Zij zijn het meest gebaat bij begeleiding om hun keuze tijdig (en met behoud van hun gevoel van eigenwaarde) te herzien.
<i>Exercise impartiality (T&L #5):</i> acknowledge social interdependence. This involves avoiding and preventing exploitation of one individual or group.	Akkoord, maar onpartijdigheid mag niet ont-aarden in een neiging de ogen te sluiten voor ongeschiktheid van sommige deelnemers. De ernstigste vorm van exploitatie is: apert on-geschikte studenten vruchteloos laten door-modderen.
<i>Exercise human insight (T&L #6):</i> respect the families and social situation of those being taught. This involves sensitivity to diversity, to multiplicities of influence and the avoidance of stereotyping and seeking to ensure equality of educational opportunity.	Daarbij gaat het onder meer erom, inzicht te krijgen in iemands intellectuele mogelijkheden en beperkingen. Sommigen verdienen extra faciliteiten om deficiënties in hun beginniveau op te heffen of om met hun lagere leertempo toch de eindstreep te bereiken. Maar inzicht in iemands beperkingen kan ook tot de conclusie leiden dat hij of zij beter z'n heil elders kan zoeken.
<i>Exercise partnership (T&L #10):</i> recognise and put to work the contribution of those taught and their associates in education. This involves taking account of and making use of, as far as possible, the talents and expertise of those being taught, their families and social situation.	Akkoord, voorzover dat in de beschikbare tijd en met de beschikbare middelen mogelijk is. Het is belangrijk dat studenten eigen kennis en erva-ring inbrengen in hun leerproces en hun eigen talenten tot ontwikkeling brengen. Maar de student moet wel bepaalde opleidingsdoelen halen en bepaalde (vaak abstracte) stof onder de knie krijgen.

In het algemeen kunnen deze formuleringen op elke vorm van onderwijs worden toegepast, dus ook op het hoger onderwijs. Maar indien dogmatisch toegepast, impliceren sommige van deze teksten dat docenten ethisch verplicht zouden zijn hun onderwijs af te stemmen op ieders 'leerbehoeften', ongeacht capaciteiten en beginniveau. Die consequentie past meer in het bijzonder bij 'comprehensive education' in het basisonderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Voor het hoger onderwijs kan zij slechts na adequate toelatingsselectie worden aanvaard. Dit wordt nader toegelicht in schema 8.1.1b, waar kanttekeningen worden gezet bij een viertal ethische principes dat door Tomlinson & Little (2000) is voorgesteld.

8.1.2 Bestaande formuleringen van het ethisch principe (hoger onderwijs). We kunnen alleen goed functioneren als we elkaar respecteren; dat betekent tevens dat we bij het nemen van beslissingen degenen betrekken die het aangaat en daarbij rekening houden met de culturele diversiteit (UVTA p.2). Competent onderwijs geven omvat ook dat men ruimte maakt voor studenten van verschillende pluimage en gelijke kansen biedt voor heterogeen samengestelde groepen (Toelichting bij STLHE #2). Docenten vergewissen zich van de behoeften, belangen en belangstellingen van hun studenten en geven waar mogelijk materialen en opdrachten die daarop inspelen (Sau #4). Zij

tonen zich sensitief voor de persoonlijke behoeften en omstandigheden van hun studenten (Macfarlane 2004 p.131). Aan erkende topsporters wordt studiebegeleiding op maat gegeven in de vorm van een individuele studieplanning (UTb #3.1).

Te allen tijde zullen docenten in woord en daad welke discriminatie dan ook vermijden; waar mogelijk zullen ze ook discriminerend gedrag van studenten en collega's tegengaan (Davis 1981 #4).

8.1.3 Voorbeelden van 'a-normale' studenten. In tabel 1.4 werden 'achtergrondkenmerken' opgesomd waarmee men (al dan niet) rekening kan houden. Met behulp daarvan zullen we hier inventariseren op wie het diversiteitsbeleid zoal gericht kan zijn (box 8.1.3). Daarbij worden ook studenten met een lager beginniveau of een lagere leersnelheid geïntroduceerd, hoewel men dergelijke factoren gewoonlijk niet tot de *achtergrond*-kenmerken rekent.

Box 8.1.3: Wat zijn a-normale studenten?

- studenten die door begaafdheid, opleiding of ervaring méér in hun mars hebben dan hun medestudenten;
- studenten met een afwijkende vooropleiding; en studenten die 'het vak' in de praktijk geleerd hebben (zie ook EVC z.j.; WHW #7.13.2r en #7.31a);
- buitenlandse of internationale studenten (zie ook de NAFSA-principles en de GIS-code Internationale Student);
- studenten voor wie de voertaal in het onderwijs niet hun moedertaal is, of meer in het algemeen: studenten die de instructietaal of de taal waarin studieboeken zijn geschreven minder dan de gemiddelde student beheersen;
- eigen studenten die een buitenlandse opleidingstraject (willen) volgen;
- studenten die een afwijkend beginrepertoire of -niveau hebben waardoor ze meer leerwinst moeten behalen dan de gemiddelde student om de gestelde onderwijsdoelen te bereiken;
- studenten met een lagere belastbaarheid of een geringer beschikbaar tijdbudget of die gegeven hun studieproductiviteit in een lager tempo studeren dan de gemiddelde student (zoals topsporters, deeltijdstudenten, studenten die ver weg wonen; studenten met concentratieproblemen of gebrekkige studie- en schrijfvaardigheden);
- studenten met een zintuiglijke, lichamelijke of psychische handicap (bv. slechtziend- of -horendheid, rolstoelgebondenheid, ziekelijkheid, dyslexie, faalangst) (c.f. Klaver 2005; Handicap & Studie Expertisecentrum z.j.; VEHO z.j.);
- allochtone studenten (ECHO z.j.) of meer in het algemeen: studenten die door hun achtergrondkenmerken het risico lopen van hun studie vervreemd te raken en in de 'learning community' buiten de boot te vallen (zie tabel 1.4);
- studenten met bijzondere leer-, studie- of loopbaandoelen.

8.2 Samen of apart?

De Nederlandse onderwijspolitiek legt in haar diversiteitsbeleid sterke nadruk op *inclusief onderwijs*. In het basisonderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs moeten de leerlingen 'Weer samen naar school': segregatie van lichamelijk of psychisch gehandicapte leerlingen en van leerlingen die moeilijker meekomen wordt tegengegaan, ze mogen niet lichtvaardig naar het speciaal onderwijs verbannen worden. *Inclusief onderwijs* houdt in dat alle studenten van het onderwijsinstituut, ongeacht hun sterke of zwakke kanten op enig gebied, deel worden van de 'learning community' van het instituut en dat studenten met handicaps in het reguliere onderwijs worden opgenomen (Inclusion 1999).

In het onderwijs in de Verenigde Staten is het idee van *inclusief onderwijs* echter breder, tot in het hoger onderwijs toe. Men denkt mede aan multi-cultureel onderwijs of - nog ruimer - aan onderwijs dat is afgestemd op *stu-*

dent diversity (Suinn 2006; AACU z.j.; Teaching for inclusion 1997). Van docenten wordt verwacht dat ze rekening houden met a-normale studenten die aan hun onderwijs deelnemen. Zij moeten ervoor zorgen dat studenten zich niet buitengesloten voelen: dat ze zich welkom voelen, dat hun belevingswereld serieus genomen wordt, dat ze niet gediscrimineerd worden en dat ze in hun persoonlijke eigenheid geaccepteerd worden. *Inclusief onderwijs* wil aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling van alle betrokkenen bijdragen. Een gemengde groepssamenstelling voorkomt stigmatisering van a-normale studenten en kan ook voor 'normale' studenten heilzaam zijn: men streeft bijvoorbeeld naar levensbeschouwelijke pluriformiteit en ontmoeting, waarbij de indeling van studenten in groepen uitsluitend op onderwijskundige gronden plaatsvindt (Hogeschool Rotterdam #2.c).

Men zou als ethische vuistregel kunnen formuleren dat a-normale studenten niet gediscrimineerd en buitengesloten en niet naar een eigen getto verbannen mogen worden. Zeker niet als ze qua begaafdheid en beginniveau dezelfde kwaliteiten hebben als hun 'normale' medestudenten. In veel gevallen valt *inclusion* te verkiezen boven segregatie. Toch mag men de ogen niet sluiten voor het feit dat het soms doelmatiger is a-normale studenten aparte trajecten aan te bieden of hen in aparte groepen onder te brengen. Een dogmatische keuze voor *gelijke behandeling* kan namelijk een obstakel vormen voor *gelijke kansen* om de eigen talenten te ontwikkelen en zich te bewerktuigen voor een zinvolle plaats en functie in de samenleving.

8.3 Gelijke kansen

In het Vlaamse hoger onderwijs staat het diversiteitsbeleid uitdrukkelijk in het teken van gelijke kansen van alle 'kansengroepen' in het hoger onderwijs, d.w.z. alle groepen van de bevolking die, ondanks hun intrinsieke mogelijkheden, niet op een evenredige wijze deelnemen aan, doorstromen in en profijt hebben van het hoger onderwijs; men denke daarbij aan verschillen op het vlak van gender, huidskleur, sociale achtergrond, seksuele geaardheid, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, religie, levensbeschouwing, leeftijd, etniciteit etc. (VLOR 2005 p.1-3). Van de instellingen wordt verwacht dat ze rekening houden met de diversiteit van hun studentenpopulatie (VLOR #19) en bij hun studenten interculturele competentie ontwikkelen (#20), en dat ze de haalbaarheid van een hogeronderwijsdiploma voor volwassen studenten uit 'kansengroepen' verbeteren (#21).

In dit perspectief van gelijke kansen, kan men als tweede ethische vuistregel formuleren dat docenten en onderwijsinstellingen ernaar moeten streven zodanige producten of productvarianten aan te bieden dat a-normale studenten hun eigen talenten kunnen ontwikkelen en de onderwijsdoelen kunnen bereiken. Eventueel kan men overwegen ook producten of productvarianten aan te bieden welke naar onderwijsdoelen leiden die afwijken van het reguliere programma. Het gaat om producten of productvarianten die aan twee eisen voldoen (Chism 1999):

- het aangeboden programma is zodanig ingericht dat a-normale studenten op volwaardige wijze (dus niet voor spek en bonen) eraan kunnen deelnemen; en
- de deelnemers worden rechtvaardig behandeld, niet alleen volgens principes van *verdelende* rechtvaardigheid (gelijke monniken, gelijke kappen) maar ook van *vergeldende* rechtvaardigheid (rekening houdend met de ongelijkheid van de monniken).

8.4 Terug naar de blikopeners

In het vorige hoofdstuk (box 7.0) werd Dora geïntroduceerd, die een handel in blikopeners dreef. Zij had het volste recht zelf te bepalen welk type blikopeners ze aan de man wilde brengen. Wel moest ze uitzoeken voor wie haar blikopeners geschikt zijn en voor wie niet. Want ze wilde voorkomen dat klanten een product zouden kopen dat niet bij hun behoeften en mogelijkheden aansloot. Zij had haar doelgroep bepaald, zette advertenties die op die doelgroep waren afgestemd en daar kwamen allerlei mensen op af ...

Maar het marktsegment dat zij voor ogen had, blijkt veel heterogener te zijn dan ze in haar onschuld verwacht had. Uit een oogpunt van *diversiteitsbeleid* rijst dan de ethische vraag of ze haar assortiment niet moet aanpassen zodat alle leden van de doelgroep in haar winkel aan hun trekken komen. En een volgende vraag is of ze niet beter haar best moet doen ook anderen te bedienen, die niet tot haar primaire doelgroep behoren. Mag je hen in de kou laten staan? In een vrijemarkt-economie mag iedere ondernemer zelf bepalen welke producten hij voert, maar 'maatschappelijke ondernemers' moeten ook hun verantwoordelijkheid nemen. Dat kan betekenen dat ze zich extra kosten getroosten om ook aan de behoeften van a-normale klanten tegemoet te komen. Kleine, voor ondernemers minder interessante marktsegmenten mogen niet tussen wal en schip raken.

9. De docent als groepswerker

Principe #9: u zult de mogelijkheden van interactie en samenwerking tussen studenten benutten, voor zover dat vanuit uw professionele verantwoordelijkheden gerechtvaardigd is. Bij het inrichten van hun cursus kunnen docenten allerlei didactische werkvormen inzetten. In sommige werkvormen wordt gebruikgemaakt van mogelijkheden tot interactie of samenwerking tussen studenten. Dat kan zeer functioneel zijn. In veel gevallen is het een hele verbetering vergeleken met traditioneel 'frontaal onderwijs', waarbij de docent alleen doceerde, individuele huiswerkopdrachten gaf en individuele toetsen of tentamens afnam. Maar wat voor alle werkvormen geldt, dus ook voor interactief en samenwerkend leren, is dat ze functioneel moeten zijn in het licht van de cursusdoelen. Op zich is dat een open deur. Toch is er reden hieraan een apart hoofdstuk te wijden. Interactief of samenwerkend leren is namelijk tegenwoordig zo immens populair dat het een doel in zichzelf lijkt te zijn geworden. Volgens sommigen zijn docenten zelfs *ethisch* verplicht ervoor te zorgen dat niet alleen individueel maar ook in onderlinge samenwerking geleerd wordt (OCTb #2.3g), dat er voldoende impulsen voor coöperatie en teamwork zijn (Sau #10), en dat de aangeboden leeromgeving coöperatie, samenwerking, zelfstandigheid, verantwoordelijkheidsgevoel en creativiteit bevordert (Brock #13). In dit hoofdstuk wordt onderzocht welke vuistregels daarbij in acht zouden moeten worden genomen.

9.1 Actief leren als *good practice*

'Actief leren' is het toverwoord in de moderne didactiek. In Nederland spreekt men soms van 'activerende didactiek', alsof studenten van nature zitten te suffen. Maar het is eerder andersom: *de didactiek* moet geactiveerd worden. Studenten moeten gelegenheid krijgen zelf met de stof aan de slag te gaan om er iets van te leren. Zo wijden McKeachie & Svinicki (2006) onder andere hoofdstukken aan:

- *reading as active learning*
- *facilitating discussion: posing problems, listening, questioning*
- *how to enhance learning by (...) writing*
- *active learning: cooperative, collaborative, and peer learning*
- *teaching large classes (you can still get active learning!)*
- *laboratory instruction: ensuring an active learning experience*

Uit dit lijstje blijkt dat interactief en samenwerkend leren niet alleenzalgmakend zijn. 't Zijn mogelijke werkvormen om actief leren te bewerkstelligen. Als men docenten in hun rol van gids en coach een nadere ethische vuistregel wil meegeven, zou deze in de eerste plaats moeten luiden: u zult bevorderen dat studenten *actief* leren.

9.2 Drie argumenten voor interactief en samenwerkend leren

Uit hoofde van hun vakbekwaamheid kunnen professionele docenten in een bepaalde situatie concluderen dat interactief of samenwerkend leren de meest functionele werkvorm is om de beoogde leerresultaten tot stand te brengen. In het zgn. Nieuwe Leren is er weliswaar een sociaal-constructivistische stroming waarin men stelt dat sociaal leren *te allen tijde* de meest functionele variant van actief leren is (Van der Ploeg 2005). Maar dan nog is sociaal leren geen ethische categorie: ook dan is de keuze voor sociaal leren ondergeschikt aan

het ethische uitgangspunt dat gekozen werkvormen functioneel moeten zijn om de beoogde leerresultaten tot stand te brengen. Zijn er daarnaast eigenstandige overwegingen om aan interactief of samenwerkend leren de voorkeur te geven?

In hoofdstuk 14 zal inderdaad één ethisch argument worden aangedragen: eenzijdige belasting en monotonie in studietaken kan studenten schade aan hun gezondheid en welzijn toebrengen (§14.2). Als iemand gedwongen wordt veertig uur per week in z'n dooie eentje te werken, wordt geweld aangedaan aan de mens als sociaal wezen. Een normaal iemand houdt dit niet lang vol. Men kan dus als ethische vuistregel poneren dat men voldoende variatie moet aanbrengen in de weektaak van full-time studenten, waaronder afwisseling tussen individuele en meer sociale werkvormen.

Verder zou men kunnen verwijzen naar de vormende taak van het hoger onderwijs. Adolescenten moeten hun sociale vaardigheden in stand houden en verder ontwikkelen. Full-timers worden daarin gefrustreerd als ze al hun studietaken in eenzaamheid zouden moeten verrichten. De vuistregel kan dus luiden dat het opleidingsprogramma van full-time studerende adolescenten een evenwichtige mix van individuele en sociale werkvormen moet vertonen: over het gehele studiejaar gerekend moeten zij voldoende gelegenheid krijgen hun sociale vaardigheden in stand te houden en verder te ontwikkelen.

Er is nog een derde argument, maar dat is nogal aanvechtbaar: onze studenten worden nu eenmaal in groepen ingedeeld met het doel hun studietempo te beheersen, en dan is het onethisch om de unieke mogelijkheden van groepsgewijze werkvormen onbenut te laten. De ethische vraag die daaraan vooraf gaat is of het belang van studenten eigenlijk wel gediend is met die blinde keuze voor een groepsgewijze organisatie van onderwijs en studie. Zijn er geen andere middelen om hun studietempo te optimaliseren?

Interactief en samenwerkend leren is lang niet altijd de meest effectieve onderwijsvorm, maar een onderwijsinstituut kan redenen hebben toch voor groepswork te kiezen. Men zal moeten erkennen dat de groepsgewijze organisatie van onderwijs en studie soms mede voortkomt uit het feit dat men onvoldoende middelen beschikbaar kan (of wil) stellen om iedere student optimaal te ondersteunen in zijn of haar leerproces. Men drukt de onderwijskosten per student door strakker reglementering van het onderwijsleersysteem, door functies die vroeger door de professionele docent werden vervuld over te dragen aan assistenten of aan 'zelfsturende studententeams', of door individuele opdrachten door opdrachten voor twee- of drietallen te vervangen. Gegeven de beschikbare middelen valt dat alles wellicht te verdedigen. Misschien is het niet immoreel, maar het is in elk geval a-moreel: het onttrekt zich aan *ethische* rechtvaardigingen.

9.3 Schade voorkomen

Indien groepswork wordt gebruikt ondanks het feit dat andere werkvormen effectiever zijn, dan staat de onderwijsethiek voor de uitdaging vuistregels te ontdekken waarin ethische grenzen worden gesteld aan groepswork en aan strakke reglementering van onderwijsleersystemen. Het primaire doel van zulke vuistregels is schade voor studenten te voorkomen. Hieronder komen in dat verband achtereenvolgens de verantwoordelijkheden van de gids/coach, van de examinerator en van de aanbieder van het studiecontract aan de orde. Daarna worden nog drie speciale onderwerpen behandeld: *peer teaching* en *peer assessment*; opbouw van een 'learning community'; en het zelfbeschikingsrecht van de student.

9.4 Verantwoordelijkheden van de gids/coach

Eén van de verantwoordelijkheden van docenten is 'guiding the demeanor of the class' (Walter & Von Glynow 1987 p.27): *sturing en begeleiding van groepsprocessen*. Als docenten groepsgewijze onderwijsvormen kiezen, hetzij 'klassikaal' dan wel in zelfsturende studententeams, dienen ze ook te zorgen dat deze adequaat verlopen. Deze ethische vuistregel behoort tot de verplichtingen van docenten in hun rol van gids en coach (hoofdstuk 3). Ze staan voor de taak een werkvorm te kiezen die *in potentie* functioneel is om de cursusdoelen te bereiken en deze vervolgens zodanig in te richten dat de beoogde functies inderdaad vervuld worden. Ze mogen hun verantwoordelijkheid in dezen niet verloochenen met het motto 'de participanten zijn zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van de groepsprocessen' of 'de goeden moeten dan maar onder de kwaden lijden'.

De verantwoordelijkheid van docent Dora strekt zich ook tot het goed functioneren van zelfsturende studententeams uit, ook al geeft ze daaraan slechts indirect leiding. Enerzijds wordt van studenten verwacht dat ze hun opdrachten zelfstandig, in onderlinge samenwerking uitvoeren. Maar anderzijds mag student Simon van Dora verwachten dat ze ervoor zorgt dat haar onderwijsmethoden voor Simon effectief zijn om de onderwijsdoelen te bereiken (§3.2). De eindverantwoordelijkheid voor de effectiviteit van het groepswerk berust dus nog altijd bij Dora. Dat vereist adequate supervisie, waarbij Dora zich niet doof mag houden voor signalen dat een team slecht functioneert en dat Simon daardoor belemmerd wordt in zijn leerprocessen of in het leveren van een goed resultaat.

9.5 Verantwoordelijkheden van de examiner

Als studententeams een product (bv. een paper) moeten afleveren dat meetelt voor het tentamen, wordt het eventuele falen van de gekozen werkvorm nog problematischer. Mogen examinatoren het groeps cijfer voor het paper aan ieder van de teamleden toekennen? Een faire beoordeling vergt dat de docent zoveel mogelijk voorkomt dat iemand meelift op de prestaties van anderen (УVТa p.7). Maar in hoeverre is het, omgekeerd, ethisch verantwoord iemand een laag cijfer te geven op grond van het feit dat de samenwerking met teamgenoten niet goed van de grond is gekomen? Kunnen examinatoren in zulke gevallen naar eer en geweten staande houden dat zij al het mogelijke hebben gedaan om te waarborgen dat hun beoordelingen 'each student's true merit' weerspiegelen (§4.1)?

Men zou als vuistregel kunnen formuleren dat groepsgewijze werkvormen, als de uitkomsten meetellen voor het tentamen, het best kunnen worden benaderd als een practicum dat met 'pass or fail' wordt beoordeeld, waarbij een 'fail' gecompenseerd moet worden met een aanvullende taak. Als de groepstaak in een individueel cijfer moet uitmonden, dan moet dat cijfer worden toegekend op basis van een deelprestatie die duidelijk op het conto van de desbetreffende student kan worden gesteld.

9.6 Verantwoordelijkheden van de aanbieder van het studiecontract

Als men voor het gebruik van groepsgewijze werkvormen, van interactief en samenwerkend leren, of eventueel zelfs van zelfsturende studententeams kiest, moet men onderkennen dat groepsprocessen slechts tot op zekere hoogte stuurbaar zijn. Niet alleen doet de docent afstand van sturingsmoge-

lijkheden, maar ook studenten zelf kunnen de groepsprocessen slechts tot op zekere hoogte beïnvloeden. Dit levensechte karakter vormt een uitdaging voor studenten, maar er zijn ook volop risico's dat groepsprocessen minder doelmatig verlopen. *That's all in the deal*. Professionaliteit is niet alleen de kunst van het doen, maar ook de kunst van het laten: loslaten, toelaten, laten gebeuren en laten rijpen (Jorna 1993 p.313). Maar als aanbieder van het studiecontract staat de docent aan de verleiding bloot de gegeven ruimte weer terug te nemen, want de deadlines moeten wel gehaald worden. Als vuistregel zou men kunnen formuleren dat in het sturingsregiem van het studiecontract rekening moet worden gehouden met de geringere stuurbaarheid van groepsprocessen. Het is aanvechtbaar om de risico's van groepsgewijze onderwijsmethoden op de deelnemers af te wentelen en bijvoorbeeld zware sancties aan overschrijding van deadlines te verbinden (c.f. §7.4.1). Van 'wanprestatie' kan pas worden gesproken als een individuele student verwijtbaar in gebreke is gebleven.

9.7 Delegering van taken: *peer teaching* en *peer assessment*

Eén van de varianten van samenwerkend leren is *peer teaching* (Van den Berg et al. 2005; McKeachie & Svinicki 2006 p.213-20), waarbij onderwijstaken worden overgedragen aan de cursusdeelnemers zelf of waarin ze elkaar feedback geven op gemaakt werk. Het vervullen van een 'onderwijzersrol' kan voor studenten zeer leerzaam zijn. Datzelfde geldt voor *peer assessment*, waarbij cursusdeelnemers een deel van de 'examinatorrol' jegens elkaar vervullen (op.cit. p.83).

Docenten moeten zich echter afvragen in hoeverre zo'n werkwijze verenigbaar is met hun professionele verantwoordelijkheid. In wezen worden hier taken gedelegeerd aan onbevoegden (c.f. §1.6). Zijn er voldoende waarborgen geschapen dat de gedelegeerde taken nog steeds 'responsibly, competently and ethically' vervuld worden? In het hoofdstuk over de *Docent als Supervisor* (§15.2.4) worden vuistregels voorgesteld die in deze situatie kunnen worden toegepast.

9.8 Opbouw van een hechte 'learning community'

Doch supervisie is niet de enig mogelijke denklijn. Men kan een hechte *learning community* proberen op te bouwen. Men zou als vuistregel voor de inrichting van groepsgewijze werkvormen kunnen formuleren dat de docent ervoor moet zorgen dat studenten zich als loyale leden van de *learning community* opstellen. Bij groepswerk zijn studenten immers op elkaar aangewezen. De docent moet een onderwijs- en studieklimaat scheppen waarin de deelnemers bereid en in staat zijn jegens elkaar tot op zekere hoogte de verantwoordelijkheden te vervullen die in traditioneel éénrichtingsonderwijs uitsluitend aan de docent zelf toevielen. Op die manier wordt bevorderd dat studenten 'responsibly, competently and ethically' functioneren. In hoofdstuk 10 wordt als ideaal gesteld dat zowel de docent als de studenten deelgenoot zijn van een *learning community*. En in §11.3 wordt het onderwijs- en studieklimaat omschreven dat aan zo'n hechte *learning community* ten grondslag zou moeten liggen.

9.9 Zelfbeschikking: extensief onderwijs als optie

Tot slot een vuistregel van geheel andere orde. Werkvormen die gebaseerd zijn op interactie of samenwerking tussen studenten zijn vaak strak geregle-

menteerd. Het onderwijs is intensief en er worden met strakke deadlines allerlei eisen aan het studietempo gesteld. Vele studenten hebben baat bij zo'n intensief onderwijsleersysteem. Toch valt een groter of kleiner percentage van de deelnemers uit de boot. Student Simon heeft wekelijks minder uren beschikbaar dan het systeem veronderstelt, of heeft een lagere studieproductiviteit dan in het systeem vereist is. Als het *intensieve* systeem hem niet de faciliteiten kan bieden die hij nodig heeft, zou men als vuistregel kunnen stellen dat docent Dora hem de mogelijkheid moet geven een *extensieve* onderwijsvariant te kiezen: een individuele studieweg die hij op eigen kracht en in eigen tempo kan volgen om de gestelde cursusdoelen te bereiken, waarna hij op een aangepast tijdstip het bijbehorende tentamen kan afleggen.

Men kan zich daarbij laten inspireren door bepalingen uit de voormalige Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs (Louw 1986-87, wwo #24-30 Stb.1986, 414): studenten konden in beginsel niet verplicht worden aan het geboden onderwijs deel te nemen, want examinandi hadden toegang tot het afleggen van het examen, onverschillig waar zij de daartoe vereiste kundigheden hadden opgedaan (behoudens eventuele uitdrukkelijk verplichtgestelde praktische oefeningen).

10. De docent als deelgenoot

Principe #10: u zult studenten bejegenen zoals het betaamt tussen gelijkwaardige deelgenoten in 'learning communities' en 'communities of practice'. Zowel studenten als docenten zijn deelgenoot in de *learning community* van het onderwijsinstituut. Wat hen tezamen bindt is het zoeken

naar ware en bruikbare kennis en het communiceren, vastleggen en bediscussieren van hun bevindingen. Daarbij worden tot op zekere hoogte de collegiale omgangsregels in ere gehouden, zoals gelden tussen onderzoekers of professionele vakgenoten. Studenten zullen immers ook in hun latere beroepsuitoefening samen met vakgenoten aan lerende *communities of practice* blijven deelnemen (Wenger z.j.). Als studenten in het kader van hun opleiding onderzoeksprojecten (helpen) uitvoeren, praktijkgerichte projecten doen of praktijkstages lopen, kunnen zij zelfs nu reeds als deelgenoot in een 'community of practice' worden beschouwd. Eventueel zijn ze daarbij tevens als junior-lid in een *projectteam* opgenomen.

In zijn *ethics of knowledge* wijst Kerr (1994b) op de volgende omgangsregels voor docent-onderzoekers:

- zorgvuldig omgaan met andermans ideeën en andermans werk;
- openstaan voor alternatieve verklaringen, hetgeen volstrekte vrijheid van meningsuiting en dus ook verdraagzaamheid jegens afwijkende opvattingen vereist;
- beoordeling van ieders wetenschappelijke [inbreng en] prestaties uitsluitend op grond van de wetenschappelijke verdienste ervan [ongeacht ieders rang of stand];
- fatsoenlijke discussievoering, waarbij niet zozeer dwang maar kracht van argumenten telt.

Hieronder worden deze ethische vuistregels uitgewerkt, waarna nog een waarschuwing naar voren wordt gebracht. Aan het eind van dit hoofdstuk worden de *community of practice* en de *learning community* begripsmatig gepreciseerd.

10.1 Academische vrijheid en onafhankelijkheid

Ieder lid van de samenleving - en zelfs ieder kind - heeft vrijheid van meningsuiting; dat omvat mede de vrijheid inlichtingen en denkbeelden van welke aard ook te vergaren, te ontvangen en door te geven, ongeacht nationale grenzen, hetzij mondeling dan wel in geschreven of gedrukte vorm, in de vorm van kunst, of hoe dan ook; hun vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst wordt eveneens geëerbiedigd (UNCRC #13.1, 14.1).

Het hoger onderwijs heeft in de loop van zijn historie een meer specifieke vrijheid bevochten: 'Aan de instellingen wordt de academische vrijheid in acht genomen' (WHW #1.6, WHOO #2.2). In de Toelichting bij de WHOO worden daarbij drie vrijheden onderscheiden: vrijheid in het *geven* van onderwijs, vrijheid in het *ontvangen* van onderwijs (zie §2.5) en vrijheid in het beoefenen van de wetenschap. In alle drie de gevallen gaat het om de vrijheid eigen wetenschappelijke inzichten te volgen en zich daarbij niet te voegen naar bepaalde politieke, filosofische of wetenschapstheoretische opvattingen (zie ook box 6.7). Binnen hun projecten mogen onderzoekers dus aanspraak maken op de vrijheid en verantwoordelijkheid 'to seek and to state the truth as they see it' (AAUPA #1).

Die vrijheidsclaim vooronderstelt ook onafhankelijkheid ten opzichte van derden. Docent-onderzoekers verrichten hun werk in academische vrijheid en in onafhankelijkheid; voor zover beperkingen van die vrijheid onvermijdelijk zijn worden deze zichtbaar gemaakt (NGW #V). De namen van externe financiers van onderzoeks- of onderwijswerkzaamheden worden expliciet vermeld: bij onderzoek in de desbetreffende publicaties en bij onderwijs in de cursus-aankondiging en in het cursusmateriaal (#V.5).

'I had a dream ...', zo begon de president van Harvard zijn speech over de dreigende commercialisering van het hoger onderwijs (Bok 2003 p.vii-ix). Eén van zijn nachtmerries was dat instellingen van hoger onderwijs ooit aan bedrijven zouden toestaan het onderwijs te sponsoren: tegen betaling van forse bedragen zouden ze hun bedrijfslogo in de lokalen mogen ophangen en op de cursushandleidingen mogen afdrucken. Hij voorspelde dat docenten heftig daartegen in het geweer zouden komen. Die voorspelling is klaarblijkelijk gebaseerd op het uitgangspunt dat onafhankelijke onderzoekers en docenten zich daarvoor niet behoren te lenen.

Ook studenten mogen tot op zekere hoogte op academische vrijheid aanspraak maken: docent-onderzoekers geven hun promovendi en studenten ruimte om zich intellectueel onafhankelijk op te stellen (NGW #IV.1). Resultaten uit afstudeeropdrachten zijn in principe openbaar (WUR #C.4). De docent zal studenten niet onredelijk afhouden van hun streven zelfstandig dingen aan te leren of aan de weet te komen (NEA #1.1). Docenten moedigen in hun studenten 'the free pursuit of learning' aan; ze confronteren hen met de beste wetenschappelijke en ethische maatstaven van hun vakgebied; ze tonen respect voor de student als persoon en houden vast aan hun rol intellectuele leidsman en raadsman; en ze beschermen de academische vrijheid van hun studenten (AAUPA #2). En de vrijheid die voor *undergraduate* studenten geldt, is in nog sterkere mate op masterstudenten en promovendi van toepassing (AAUPC #1).

10.2 Academische vrijheid voor *undergraduate* studenten (vervolg)

'Whatever happened to *Lernfreiheit*?' Deze vraag wordt gesteld door Ronald Barnett (1990 p.136-46), topman van de Britse *Society for Research into Higher Education (SRHE)*. In de Humboldt-traditie van de Duitse universiteiten heerste niet alleen academische vrijheid voor de docent-onderzoeker maar ook *Lernfreiheit* voor de student. Een uitwas van die laatstbedoelde vrijheid was dat de relatie tussen docenten en studenten in vrijblijvendheid kon ontaarden. Maar het kennistheoretische en onderwijskundige uitgangspunt ervan was kerngezond: waar 'objectieve' kennis totstandkomt door onbelemmerde, kritische waarheidszoeking en dialoog, moet ook aan studenten worden gegund daaraan deel te hebben. Als rechtgeaarde Brit bepleit Barnett vervolgens een *Bill of Rights* waarin de grondrechten van studenten als lid van de 'learning community' van studenten en docenten worden vastgelegd. Als basisregel geldt dat de verantwoordelijkheid van studenten voor hun eigen leren gerespecteerd moet worden.

Barnett (op.cit. p.139-42) denkt dan onder meer aan de volgende ethische verplichtingen van docenten en onderwijsinstellingen:

- bij de toelating stellen ze vast wat de student allemaal qua kennis en ervaring in z'n mars heeft;
- ze geven studenten, als autonome partij bij het aangaan van studiecontracten (c.f. hoofdstuk 7), gelegenheid zelf te bepalen welke cursussen of programma's ze willen volgen, althans onder redelijke voorwaarden en binnen redelijke grenzen;

- ze geven hen gelegenheid, onder redelijke voorwaarden en binnen redelijke grenzen, hun eigen tempo en studiemethode te kiezen;
- ze respecteren hun intellectuele onafhankelijkheid en geven hen gelegenheid een eigen academische belangstelling uit te diepen of eigen gezichtshoeken te ontwikkelen (ook al kunnen ze daarbij op doodlopende paden geraken);
- ze doen bij de tentaminering en examinering recht aan datgene wat de student geleerd en gepresteerd heeft;
- ze geven studenten die de opleiding tussentijds beëindigen een verklaring mee inzake de programmaonderdelen waarvoor ze geslaagd zijn (c.f. §4.6).

10.3 Controleerbaarheid

Deelgenoten in het wetenschappelijke of professionele discours zorgen ervoor dat gepresenteerde informatie controleerbaar is (NGW #III). Deze norm geldt niet alleen voor de communicatie tussen vakgenoten, maar ook binnen de *learning community* van docenten en studenten: bij al het onderwijsmateriaal, ook bij mondelinge informatieoverdracht, wordt de herkomst of bron daarvan vermeld (#III.5).

Strike (1982) presenteert een onderwijsfilosofische vuistregel die nog een stap verder gaat. Als docenten de autonomie van studenten echt willen respecteren, zijn ze verplicht argumenten te geven waarom studenten hun uitspraken voor waar moeten aannemen. Daarmee bedoelt Strike méér dan dat de docent als goede gids en coach studenten zowel feitenkennis als ook begrip en inzicht bijbrengt. En ook méér dan dat zo'n docent studenten uitlegt waarom ze juist deze leerdoelen moeten nastreven. Hij bedoelt dat een goede gids en coach niet van studenten mag verlangen dat ze hem of haar op z'n woord geloven. Het is de ethische plicht van docenten om te argumenteren waarom studenten geloof moeten hechten aan hun uitspraken. Docenten moeten uitleggen waarom ze menen dat hun uitspraken waar zijn: ze moeten hun studenten (autonome personen!) met rationele argumenten overtuigen dat zij er goed aan doen de wetenschappelijke opvattingen van de docent tot hun eigen kennisbestand toe te laten. Zodoende leren studenten tevens om kritisch met aangeboden studiestof om te gaan.

Strike's onderwijsfilosofische eis gaat verder dan wat onderzoekers of vakgenoten van elkaar mogen verlangen. Het is een extra eis waaraan ervaren onderzoekers of professionals (experts) uit hoofde van hun rol als gids en coach idealiter voldoen in hun communicatie met studenten (novices).

10.4 Dialoog en samenwerking

Docenten dienen te erkennen dat kennis vaak betwistbaar is (Brock #5). De kennisbasis die in een vakgebied gecodificeerd is, ontwikkelt zich voortdurend: in dialoog met vakgenoten binnen de 'community of practice', maar ook in de dialoog van de deskundige met zichzelf, met leken en met studenten. De partners in die dialoog worden met respect bejegend: docenten behoren zich open te stellen voor vragen van studenten over de validiteit van hun uitspraken (Shils 1984/97 p.55). Student Simon moet de vrijheid hebben zich met kracht van argumenten te distantiëren van gegevens of opvattingen die docent Dora in haar cursus naar voren brengt, en zich van een oordeel te onthouden over dingen waar verschillend over gedacht kan worden; maar hij heeft de verantwoordelijkheid Dora's stof te leren, als hij zich voor haar cursus ingeschreven heeft (JS 1967, 1992).

In de bovenstaande vuistregels wordt gesteld dat de dialoog niet geblokkeerd mag worden door de docent. Maar men zou ook een stap verder kunnen gaan.

De docent is een 'scholar': iemand die niet alleen veel geleerd heeft maar die ook nog steeds wil bijleren. Hij of zij is deelgenoot in de 'learning community' van studenten en docenten. In deze 'community' wordt de dialoog welbewust georganiseerd en bevorderd. Het onderwijs moet ertoe bijdragen dat studenten zelfstandig leren denken (McKeachie & Svinicki 2006 p.329-30). Het is niet de bedoeling van onderwijs dat zij zich tevreden zouden moeten stellen met 'the garbage left behind in the [scientific or professional] dialogue rather than the stuff of dialogue itself' (Goodlad 1990 p.21). Docenten bevorderen vrije discussie, waarheidsvinding en meningsuiting en beschermen de student tegen onoorbare onthulling van hun opvattingen, overtuigingen en politieke banden (JS 1967, 1992). Zij creëren en onderhouden 'learning communities' in hun onderwijs; ze leren met en van hun studenten; ze motiveren en inspireren door visies uit te wisselen; en geven studenten gelegenheid elkaar in hun leren te laten delen (OCTB #4). Zowel tussen medewerkers, tussen medewerkers en studenten als tussen studenten onderling is er teamwork; wetenschappelijk onderzoek en onderwijs zijn immers interactieve processen waarbij de een van de ander leert (EUR 2002 p.4).

In de vorige alinea's werd gerefereerd aan de 'learning community' van studenten en docenten. Maar als studenten onderzoeks- of praktijkachtige taken en projecten uitvoeren, maken ze tevens deel uit van de professionele 'community of practice'. Eventueel participeren ze zelfs in een projectteam. In dergelijke gevallen geldt eens te meer dat ze als volwaardige deelgenoot moeten worden toegelaten tot de dialoog tussen de vak- en teamgenoten: docenten moeten hun masterstudenten aanmoedigen gebruik te maken van hun recht op vrije discussie, waarheidsvinding en meningsuiting (AAUPC #1).

Een valkuil in de relatie met de student-leden van het team is *exploitatie*, waarbij ze als onmondige hulpkrachten worden gebruikt om de senioren werk uit handen te nemen. Dat gevaar treedt bijvoorbeeld op in onderzoeksstages, maar het kan ook opdoemen in werkcolleges, papers, scripties en afstudeerprojecten die gerelateerd zijn aan een eigen project van de docent-onderzoeker (Brown & Krager 1985). In dit verband geldt als ethische vuistregel dat studenten eerder als collega's dan als slaafjes behandeld worden en dat hun taken zodanig worden gekozen en ingericht dat gestelde leerdoelen bereikt worden.

10.5 Respectering van andermans geestelijke eigendom

De zorgvuldigheid gebiedt dat docent-onderzoekers niet met andermans veren pronken; ze zorgen voor correcte bronvermelding (ook als de informatie van het internet is gehaald), waarbij auteurschap wordt erkend en de in het vakgebied gebruikelijke regels worden nageleefd; die zorgvuldigheid beperkt zich niet tot informatieoverdracht, maar strekt zich ook tot de relaties met studenten uit (NGW #I.3/4/5).

Docenten confronteren hun studenten met de beste wetenschappelijke en ethische maatstaven van hun vakgebied, ze doen al het mogelijke om eerlijk studiedrag te bevorderen en maken er eerlijk melding van als ze in onderzoek of onderwijs hulp van studenten hebben gekregen (AAUPa #2). Ouderejaarsstudenten verdienen bescherming van hun geestelijke eigendom en erkenning van hun deelname aan onderzoek onder supervisie van of in samenwerking met stafleden, conform algemeen aanvaarde regels aangaande auteurschap of dankbetuiging in samenwerkingssituaties; die regels moeten ook op schrift voor de betrokkenen toegankelijk worden gemaakt (AAUPC #3).

Docenten mogen hun studenten niet exploiteren of denigrerend behandelen; ze doen zich niet als enige auteur voor als de theoretische basis van het onderzoek door student-medewerkers is gelegd of als dat onderzoek door hen is opgezet en uitgevoerd; als daar grond voor is, noemen ze de betrokken studenten in hun 'acknowledgements' (Toelichting bij STLHE #4).

10.6 Kanttekening: collegialiteit binnen duidelijke grenzen

In onderzoeks- of praktijkstages kan het heilzaam zijn het model van collegiaal teamwerk te hanteren, maar men moet daarin niet te ver gaan. Studenten verdienen in hun onderzoek enerzijds ruimte en respect als waren zij collega's, maar anderzijds zijn ze nog maar professionals-in-opleiding die nog geen onbeperkte onderzoeksvrijheid genieten en die nog supervisie nodig hebben (AAUPC #1). Zelfs de meest gevorderde studenten hebben kritiek nodig en die kan minder effectief zijn wanneer zij wordt geleverd op zo'n egalitaire manier als tussen collega's gebruikelijk is (Audi 1990 p.126).

Meer in concreto constateert De Jong (2006 p.201-5) dat docenten weliswaar als professional en deelgenoot aan studenten respect verschuldigd zijn, maar dat ze hun taken als projectbegeleider kunnen verzaken als ze hen *uit beleefdheid* te zeer sparen. Men moet zowel de Scylla (vrijblijvende collegialiteit) als de Charibdis (te sterke sturing) vermijden. Bij het begeleiden van scripties en afstudeerwerk kan te sterke sturing afbreuk doen aan de opleidingsdoelen. Studenten staan voor de uitdaging te laten zien waartoe ze inmiddels in staat zijn. Tijdens het project kan coach Dora tot op zekere hoogte hints geven, maar in principe moet ze zich beperken tot het geven van de geduldige begeleiding die nodig is om het beste van student Simon naar boven te halen, zodat hij het beste werkstuk maakt waartoe hij in staat is (Audi 1990 p.132). In die situatie treedt Dora slechts als begeleider op en niet als gulle teamgenoot. De Jong (p.303-6) waarschuwt dat Dora-als-coach haar taak niet goed kan vervullen indien Dora-als-expert te zeer op de voorgrond treedt of indien Dora-als-examinator vóór haar beurt spreekt.

10.7 Nadere begripsbepaling: twee 'communities'

In de aanhef van dit hoofdstuk werd gesproken van twee 'communities': enerzijds de 'learning community' van studenten en docenten en anderzijds de 'community of practice' van onderzoekers of vakgenoten. Deze termen vragen om nadere precisering. We beginnen met de 'community of practice', en wel met een universitaire variant daarvan: de 'academic community'.

Barnett (1990 p.96-104) definieert de **academic community** als de 'community' van wetenschappelijk onderzoekers. De leden trachten wetenschappelijke kennis te produceren en publiceren. Van deze 'community' maken docenten en studenten geen deel uit, tenzij ze daadwerkelijk als onderzoeker participeren in dat productieproces.

Maar Wenger (z.j.) introduceert een ruimere term: de **community of practice**. Dat is een samenwerkingsverband van lerende beroepsbeoefenaars. De 'academic community' bestaat uit *communities of practice* van professionele wetenschappelijk onderzoekers. Deze 'communities' kunnen binnen een faculteit opereren, maar er kunnen ook *communities of practice* bestaan die zich tot ver buiten de faculteits-, instellings- of landsgrenzen uitstrekken. Wat de leden van een 'community of practice' gemeen hebben is een bepaald vakgebied of een bepaalde beroepspraktijk. Bij de 'academic community' is dat de praktijk van de wetenschapsbeoefening: het verrichten van wetenschappelijk onderzoek in een bepaald vakgebied. Maar er zijn ook andere beroepspraktijken. Zo kunnen ook 'communities of practice' vanuit andere professionele

beroepsgroepen (fysiotherapeuten, advocaten, weg- en waterbouwers, maatschappelijk werkers, etc.) gevormd worden.

Het idee van 'communities of practice' is zeer vruchtbaar voor beroepsopleidingen. Aanstaaende beroepsbeoefenaars plegen immers reeds als trainee tot de beroepspraktijk te worden toegelaten. Zij treden daarmee daadwerkelijk tot de 'community of practice' van de levenslang lerende professionals toe.

Dat vormt de eerste grondslag voor het ethische principe dat in het onderhavige hoofdstuk naar voren is gebracht: docent Dora moet haar studenten (tot op zekere hoogte) bejegenen zoals betaamt tussen de leden van de *community of practice* waarvan zij in de toekomst deel zullen uitmaken. In een opleiding tot wetenschappelijk onderzoeker moeten a.s. onderzoekers (tot op zekere hoogte) worden bejegend zoals collega-onderzoekers met elkaar omgaan. En hetzelfde geldt voor andere beroepsopleidingen: a.s. beroepsbeoefenaars moeten (tot op zekere hoogte) worden bejegend zoals afgestudeerde beroepsbeoefenaars met elkaar omgaan, dus als professionals die levenslang leren, samen met hun collega's.

Maar er is nog een tweede handvat om ons ethische principe te concretiseren: elk onderwijsinstituut kan worden opgevat als een ***learning community***. Kenmerkend voor de 'learning community' van studenten en docenten is niet hun betrokkenheid bij de productie van wetenschappelijke kennis, of bij welke beroepsuitoefening dan ook, maar het feit dat ze met een kritisch-onderzoekende houding leren en onderwijzen. Zie Ashby's gelofte (§1.1). Voor docent Dora geldt als voorwaarde voor volwaardig lidmaatschap niet dat ze de wetenschap beoefent of toepast, maar dat ze zich als 'scholar' opstelt (Barnett 1990 p.130), d.w.z. als kritisch-onderzoekende 'geleerde', die niet alleen gids en coach maar ook medeleerling is. Dora is deelgenoot in de 'learning community' en zij zal ook haar studenten als volwaardige deelgenoten bejegenen, althans in zoverre zij (evenals Dora) met een kritisch-onderzoekende houding ware en bruikbare kennis trachten te verwerven.

Volgens het ideaalbeeld van Wenger (z.j.) is er overigens niet zo'n groot verschil tussen 'learning communities' en 'communities of practice'. In zekere zin is de 'learning community' een eigenstandige 'community of practice', die gegrondvest is in *de praktijk van competent leren*. Als deelgenoten in de 'learning community' moeten docenten en studenten dus de regels inacht-nemen die voor de omgang tussen competente leerders gelden. Eén van de regels is wellicht dat ook *persoonlijke praktijkervaring* wordt ingebracht en dat daarop gereflecteerd wordt om leerresultaten te ontwikkelen en te toetsen.

11. De docent als rolmodel

Principe #11: u zult het goede voorbeeld geven. Docenten oefenen niet alleen door de hun toegewezen rollen en functies macht over de student uit maar zij representeren als volwassen academicus, als beroepsbeoefenaar en als opleider die verbonden is met bepaalde sectoren van de beroepswereld ook de loopbaandoelen van de student ('ik wil worden zoals zij'). Uit hun handelen krijgen studenten een indruk:

- *hoe professionals hun taken uitoefenen en hoe ze met hun cliënten en hun collega's omgaan;*
- *welke eisen gewetensvolle beroepsbeoefenaars aan zichzelf stellen;*
- *hoe academici of afgestudeerden uit het hoger beroepsonderwijs in arbeidssituaties leiding geven;*
- *hoe zij omgaan met hun eigen leidinggevenden;*
- *hoe zij hun arbeidssituatie inrichten en hoe ze daarbinnen functioneren;*
- *hoe zij met junior-collega's en trainees omgaan.*

Kortom: we onderwijzen niet alleen wat we weten maar ook wat we zijn (McKeachie & Svinicki 2006, p.332). Studenten worden niet alleen gevormd door hun studietaken maar ook door de wijze waarop de docenten (en de 'learning community' van studenten en docenten) functioneren. Als vuistregel geldt dat de docenten en onderwijsinstututen zich bewust moeten zijn van de 'referentiemacht' (c.f. schema 1.3) die zij, gewild of ongewild, over studenten uitoefenen en dat zij daarnaar moeten handelen.

11.1 Algemene formuleringen van het ethische principe

In een beroepsopleiding is het ontoelaatbaar dat docenten handelen op een wijze die in strijd is met de beroepscode van het beroep waarop hun studenten worden voorbereid of dat ze hun studenten anderszins tot onprofessioneel gedrag aanzetten (SH 2005). Zij moeten als rolmodel optreden voor hun studenten (AOM). Door William Sauser (1990), hoogleraar Bedrijfs- en organisatiepsychologie, oud-voorzitter van de *Society for Advancement of Management* en eertijds betrokken bij de totstandkoming van de zojuist geciteerde AOM-code voor bedrijfskundigen, wordt dit concreter uitgewerkt:

Docenten in businessopleidingen moeten aan a.s. managers het goede voorbeeld geven door in hun eigen handelen de waarden hoog te houden die in het bonafide bedrijfsleven centraal staan: beroepstrots, *good workmanship* en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef; waarheidsgetrouwheid in reclame-uitingen, geen overjarige waar verkopen en contracten trouw nakomen; klantgerichtheid, *value for money*, productkwaliteit en *prompt delivery and service*; beloning naar prestatie, *equal opportunity* en medezeggenschap voor de medewerkers.

Zoals uit onderstaande citaten blijkt, kan ook aan algemene onderwijs- of samenlevingswaarden gedacht worden. Docenten moeten in hun eigen manier van doen demonstreren wat zij hun studenten trachten bij te brengen, waaronder weetgierigheid, verdraagzaamheid, eerlijkheid, rechtvaardigheid, geduld, echte medemenselijkheid, begrip en waardering voor iemands afwijkende achtergrond (GTC). Zij staan model voor de nieuwsgierigheid, het enthousiasme en de vreugde van het leren (OCTb #1.1a).

Zij zijn 'reflective practitioners' die als voorbeeld dienen voor de kwaliteiten waartoe ze hun studenten willen opwekken, zoals intellectuele nieuwsgierigheid en discipline, verdraagzaamheid, rechtvaardigheid, gezond verstand, zelfvertrouwen en zelfrespect, respect voor anderen, begrip en waardering voor verschillen tussen mensen en tussen culturen (Brock #2). Zij stellen voorbeeldige normen voor de omgang met en tussen studenten, zonder te vergeten dat er zowel overeenkomsten als verschillen tussen de onderwijs- en de studiecultuur bestaan (#12). Zij staan model voor dezelfde kwaliteiten van democratisch burgerschap die ze ook bij hun studenten ingang willen doen vinden (#14).

11.2 De rol van docent: afstandelijkheid of existentiële ontmoeting?

Docent Dora moet het goede voorbeeld geven. Dat doet ze onder meer door haar functie op voorbeeldige wijze te vervullen. Maar daarbij rijst onmiddellijk de vraag hoe een goede docent zich jegens studenten behoort te gedragen, onder meer wat de mate van afstandelijkheid of intimiteit betreft. Door haar wijze van optreden jegens studenten laat Dora hen zien hoe professionals met anderen (bv. cliënten) omgaan. Als ze *op safe* speelt, zal ze daarbij een zekere afstandelijkheid in acht nemen (§1.2/3). Ze zal 'dispassionate' blijven en niet in vriendschap vervallen (Cahn 1986 p.37/8). Maar daarbij kan ze soms in gewetensnood raken: mede vanuit haar voorbeeldfunctie als authentieke mens zou Dora-als-professional zich tevens willen toestaan jegens studenten normale hartelijkheid, medemenselijke belangstelling en steun te betonen. Hier wordt bij dit gewetensconflict stilgestaan (ACA05 #F.10.f):

Docent Dora dient zich bewust te zijn van haar machtsoverwicht jegens studenten en daarom moet ze uiterst zorgvuldig handelen als ze buitenprofessionele interacties of relaties met hen aangaat. Men denke in dit verband aan het bijwonen van een plechtigheid, ziekenhuisbezoek of steun in een stress-situatie (ook kan men denken aan het geval dat beiden tot eenzelfde verband, vereniging of professionele organisatie behoren). Indien Dora meent dat zo'n interactie of relatie in potentie heilzaam voor Simon is, neemt ze dezelfde voorzorgen in acht die counselors jegens hun cliënten betrachten. Het eerste wat Dora dan moet doen is: het probleem van de dubbelrollen open met Simon bespreken (het waarom van de overwogen interacties, de mogelijke voor- en nadelen en gevolgen voor Simon) en de specifieke kenmerken en beperkingen van die buitenprofessionele rol verduidelijken. Zulke interacties of relaties moeten van beperkte tijdsduur zijn en kunnen uitsluitend met instemming van de student worden aangegaan.

Maar in een opstellenbundel onder redactie van Fisch (1996a) wordt over de rol van de docent een vrijere opvatting naar voren gebracht, die kan worden samengevat als de existentiële ontmoeting tussen leermeester en leerling. Zo heeft Baker (1996) ernstig bezwaar tegen de stelling dat professionele relaties met studenten afstandelijk moeten blijven en dat vriendschappelijke openheid dus onprofessioneel zou zijn. Zijn ideaalbeeld van de relatie tussen docent en student is die van (tijdelijke) vriendschap *tussen ongelijke partners*. Volgens hem manifesteert professionaliteit zich niet zozeer in afstandelijkheid, maar in een intimiteit die gebaseerd is op gedeelde toewijding aan de doelen van het onderwijsleerproces (mediated intimacy). Van ongewenste rolvermenging (§1.2/3) is pas sprake als de partners het doel van hun relatie uit het oog verliezen.

Een probleem blijft echter dat vele docenten jegens hun studenten niet alleen de rol van leermeester maar ook die van examinator vervullen. Bakers ideaal-

beeld vooronderstelt dat er voorwaarden zijn geschapen om de rolintegriteit van de examinator te waarborgen.

11.3 Facultair integriteitsbeleid

De morele vorming van studenten wordt sterk beïnvloed door het ethos, de cultuur of de verhoudingen die binnen een universiteit of hogeschool heersen (Pattyn 2005 p.110). Vanuit hun voorbeeldfunctie moeten docenten dus extra zorgvuldig zijn in het ethisch gehalte van hun eigen handelen. Als zij oneerbaar gedrag bij studenten willen bestrijden, zoals spieken op tentamens en plagiaat in papers en scripties, kunnen ze niet volstaan met een tuchtrechtelijk instrumentarium maar moeten ze zich zelf ook integer gedragen.

Daartoe moet de 'learning community' van docenten en studenten, aldus het *Center for Academic Integrity* (1999), een gemeenschappelijk onderwijs- en studieklimaat scheppen:

- waarin, bij het zoeken naar waarheid en kennis, *intellectuele en persoonlijke eerlijkheid* geëist wordt in de studie, in onderwijs en onderzoek en in de externe dienstverlening;
- waarin onderzoekers, docenten en studenten *elkaar kunnen vertrouwen*, waarin vrije uitwisseling van ideeën wordt aangemoedigd en waarin iedereen in staat wordt gesteld zijn of haar potentieel maximaal te verwezenlijken;
- waarin duidelijke prestatienormen, werkwijzes en procedures zijn ingesteld en *rechtvaardigheid* verwacht wordt in de manier waarop studenten, docenten en bestuurders met elkaar omgaan (zie ook Rodabaugh 1996);
- waarin onderkend wordt dat leerprocessen *wederzijds commitment en respect* van de docent en de student vragen en waarin een grote diversiteit van meningen en ideeën in ere gehouden en gerespecteerd wordt; en
- waarin studenten, docenten, onderzoekers en bestuurders zich *verantwoordelijk* voelen voor de instandhouding en naleving van normen m.b.t. integriteit in studie, onderwijs en onderzoek, en externe dienstverlening.

We treffen hier dus een prachtig Droste-effect aan. Aansluitend bij principe #11, bepleit het *Center for Academic Integrity* dat docenten zelf in ethisch handelen het goede voorbeeld geven. Alleen op die manier zijn ze geloofwaardig in hun strijd tegen onethisch handelen van studenten. Daartoe moeten docenten alle vijftien ethische principes ter harte nemen die in box 0.1 onderscheiden zijn. Door McCabe & Pavela (1997) is dat uitgewerkt in *Ten principles of academic integrity for faculty* die essentieel zouden zijn om bij studenten eerbaar gedrag te bevorderen en oneerbaar gedrag tegen te gaan. Over integriteitsbeleid (integrity management) binnen het bedrijfsleven en binnen overheidsorganisaties is inmiddels veel literatuur voorhanden (BIOS z.j.), waaronder een Modelgedragscode voor rijksambtenaren (BIOS 2006). Een van de instrumenten in dat verband is de periodieke *integrity audit* c.q. *ethical audit* (c.f. Perlman 1990). Maar men kan ook een bredere *values audit* ondernemen (Kendall 1997); zie ook §22.3/4.

11.4 De professional als leermeester en rolmodel

Hoofdstuk 1 was gewijd aan de docent als professional, d.w.z. als professionele vervuller van de docentfunctie. Maar docenten kunnen ook een *tweeledige* professionaliteit hebben. Ze zijn niet alleen docent, maar behoren ook tot een *andere* professionele beroepsgroep. Behalve de functie van hoger-

onderwijsdocent, praktizeren ze ook de functie van wetenschappelijk onderzoeker of ontwerper, arts of therapeut, etc. etc. Of misschien hebben ze in het verleden zo'n functie buiten het hoger onderwijs gepraktiseerd en zijn ze, mede vanwege die beroepservaring, als hogeronderwijsdocent aangesteld. Met name in beroepsopleidingen leveren zij, als leermeester, een essentiële bijdrage aan de opleiding en vorming van hun aanstaande collega's. In hun onderwijs bouwen zij voort op hun praktijkervaring, geven zij praktijkvoorbeelden en demonstreren ze de bekwaamheden die hun studenten moeten verwerven. Hun studenten en trainees kijken hoog tegen zo'n ervaren professional op. Wat voor iedere docent geldt, is in nog sterkere mate op zulke leermeesters van toepassing: zij fungeren als rolmodel voor hun toekomstige collega's en hebben dan ook bij uitstek de verantwoordelijkheid om het goede voorbeeld te geven.

12. De docent als opvoeder of socialisator

Principe #12: u zult zichzelf en uw studenten bewust maken van uw vormingsdoelen en hun voldoende ruimte geven eigen keuzes te maken in hun ontwikkeling. Naast de officieel vastgestelde (manifeste) opleidings- en vormingsdoelen zijn er latente vormingsdoelen die door de docenten van een opleiding worden nagestreefd. Men spreekt wel van het 'hidden curriculum' (Jackson 1992; Margolis 2001). Daarbij kan men enerzijds denken aan algemene opvoedingsdoelen en anderzijds aan gerichte 'socialisatie' om studenten voor te bereiden op hun lidmaatschap van een bepaalde beroepsgroep of op hun plaats in de samenleving. Dit hoofdstuk gaat over de vraag hoe men met zulke latente vormingsdoelen moet omgaan. Geponeerd wordt dat ze expliciet op tafel moeten komen.

12.1 Voorbeelden van impliciete vormingsdoelen

12.1.1 Algemene opvoedingsdoelen. Wat algemene opvoedingsdoelen betreft kan men zich bijvoorbeeld laten inspireren door de United Nations *Convention on the Rights of the Child*. Deze heeft weliswaar betrekking op minderjarigen maar kan ook op jong-volwassenen worden toegepast.

In het onderwijs moet men trachten (UNCRC #29.1):

- hun persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens zo volledig mogelijk tot ontplooiing te brengen;
- hen eerbied voor de rechten en fundamentele vrijheden van de mens en voor de beginselen uit het Handvest der Verenigde Naties bij te brengen;
- hen te versterken in eerbied voor hun ouders, voor hun eigen culturele identiteit, voor hun taal en culturele waarden en voor hun land van herkomst, alsook voor de waarden van het land waar zij wonen en voor andere beschavingen;
- hen voor te bereiden op het dragen van verantwoordelijkheid in een vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkheid van geslachten en vriendschap tussen alle volken en etnische, nationale en godsdienstige verbanden; en
- eerbied voor de natuurlijke omgeving te bevorderen.

Maar de hogeronderwijswetgeving biedt eveneens aanknopingspunten. 'De instellingen schenken ook aandacht aan de persoonlijke ontplooiing van studenten en aan de bevordering van hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef' (WHW #1.3.4, WHOO #4.1.5).

12.1.2 Wetenschappelijke en intellectuele vorming. In het hoger onderwijs bestaat sinds Von Humboldt een sterke traditie van *wetenschappelijke* vorming, niet alleen om wetenschapsbeoefenaars of -toepassers op te leiden, maar ook als algemeen vormingsideaal: vorming door onderdompeling in de wetenschap (Holleman et al. 1999). Men gaat er daarbij van uit dat *alle studenten* de habitus van de wetenschapsbeoefenaar moeten ontwikkelen, ook al zou hun latere werkkring geen wetenschappelijk onderzoek omvatten. Een bredere onderstroom betreft de *intellectuele* vorming van leerlingen en studenten (Blom 1995). Door Brock (1999) wordt daarbij de nadruk gelegd op bekwaamheden in lezen, schrijven en rekenen/wiskunde: iedere docent biedt oefening in hogere interpersoonlijke en communicatieve vaardigheden; ze zijn zelf voorbeeldig in hun lees-, schrijf- en rekenactiviteiten en hebben de noodzakelijke kennis, bekwaamheden en professionele waarden om hun cruciale verantwoordelijkheid in dezen te vervullen (Brock #15). Docenten bevorderen

de ontwikkeling van studenten op het gebied van de effectieve analyse, synthese, evaluatie en communicatie van informatie (NYSED #1). Ook kan men denken aan andere algemene vaardigheden die van hoger opgeleiden verwacht worden, zoals *spreekvaardigheid* en *beheersing van moderne vreemde talen*. In de hogeronderwijswetgeving wordt de beheersing van de moedertaal expliciet genoemd: wat de Nederlandstalige studenten betreft bevorderen de instellingen de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands (WHW #1.3.4, WHOO #4.1.5).

12.1.3 Algemene beroepsgerichte vorming. Het is goed denkbaar dat docenten tevens willen bijdragen aan de ontwikkeling van de persoonlijke normen, waarden en vaardigheden die volwassenen (academici, professionals, leidinggevendenden) nodig hebben om hun maatschappelijke functies te vervullen en in hun beroep te overleven, zoals:

- arbeidsethos en plichtsgevoel; trouw aan hun roeping als lid van een (professionele, intellectuele, maatschappelijke) elite;
- aanvaarding van gezag; naleving van regels en voorschriften; trouw aan afspraken; punctualiteit;
- loyaliteit en teamgeest; inachtneming van de geldende omgangsvormen (met de 'ingroup' en met de 'outgroup'); bekwaamheid in samenwerken en leidinggeven;
- competitiegeest & sportiviteit; bekwaamheid in onderhandelen (geven en nemen);
- aanpassingsvermogen; flexibele omgang met regels en voorschriften;
- leercompetentie, vermogen tot levenslang leren;
- zelfstandigheid en ondernemingsgeest; resultaatgerichtheid (doelgericht en planmatig handelen, waarbij baten, kansen, kosten en risico's worden afgewogen);
- zelfvertrouwen, zelfrespect, weerbaarheid, assertiviteit en overtuigingskracht.

12.1.4 Specifieke beroepsgerichte vorming. In de doelen en eindtermen van beroepsopleidingen wordt vaak uitdrukkelijk verwezen naar beroepsgerichte *vorming*. Sommige onderwijsprogramma's kennen beoordelingsmomenten die gerelateerd zijn aan de beroepshouding in het beroep waarvoor studenten worden opgeleid, waarbij handelen in strijd met deze beroepshouding tot negatieve beoordelingen kan leiden (Hogeschool Rotterdam #3.c). En mochten die vormingsdoelen niet expliciet zijn vastgelegd, dan zal dat voor docenten toch een belangrijk onderdeel van het *hidden curriculum* zijn. Zo stelt Sauser (1990) als vuistregel dat businessopleidingen in hun programma niet alleen aandacht moeten besteden aan theorieën, technieken en praktijk van het bedrijfsleven, maar ook aan de effecten daarvan op de politiek, het milieu en het handelen van mensen, in heden en verleden (Sau #5).

12.2 Paternalisme versus autonomie

Als men vormingsdoelen nastreeft die *niet* zijn vastgelegd in de officiële opleidings- en vormingsdoelen, bevindt men zich op glad ijs: valt het in ethisch opzicht te verdedigen dat docenten er een *hidden curriculum* op na houden? Callahan (1986) vindt van niet: het is onethisch om studenten in het hoger onderwijs paternalistisch te behandelen. Paternalisme verwijst naar een relatie waarin de ene partij (Dora) in haar handelen vooronderstelt dat zij weet wat voor de andere partij (Simon) het beste is (op.cit. 1994 p.114), waarin zij haar wil aan Simon oplegt en met 'inmenging voor z'n eigen bestwil' inbreuk op diens autonomie maakt (p.115, 127).

Maar is de relatie tussen docent en student dan niet per definitie paternalistisch? Nee, stelt Callahan, dat is niet het geval zolang Simon weet waar hij aan begint en expliciet toestemming heeft gegeven voor die inmenging (informed

consent), zolang de doelen van die inmenging contractueel zijn vastgelegd, zolang Dora zich verplicht haar interventies desgevraagd te verantwoorden en zolang Simon het recht heeft de contractuele afspraken op te zeggen. Maar in een *hidden curriculum* is juist aan deze voorwaarden niet voldaan. In hun rol van opvoeder of socialisator dienen docenten zich dus aan bepaalde spelregels te houden om niet in paternalisme te vervallen. Men mag studenten niet misleiden en ze moeten met respect behandeld worden: niet als kinderen maar als volwassenen (Sau #11).

12.3 Mogelijke ethische vuistregels

Als uitgangspunt zou men kunnen formuleren dat docenten en onderwijsinstituten niet geheimzinnig moeten doen over hun vormingsdoelen. Als men zijn doelen verbloemt, dreigt men al gauw in indoctrinatie te vervallen. In de *eerste* plaats moet docent Dora zichzelf bewust maken van haar vormingsdoelen: ze analyseert met kritische blik welke *impact* haar onderwijs en haar professionele waarden op de studenten hebben; en ze maakt zich kritisch bewust van het stempel dat haar eigen opleiding en haar sociale, culturele, religieuze en financiële ervaringen op haarzelf hebben gedrukt: welke invloed hebben deze factoren gehad op haar eigen waarden en op haar vooronderstellingen en visies inzake onderwijzen en studeren (Brock #3)?

Door die explicitering en bewustwording krijgen docenten ook *alternatieve* vormingsdoelen beter in het vizier. Het is bijvoorbeeld goed verdedigbaar dat ze studenten willen leren hoe men een wetenschappelijk of professioneel vertoog op papier zet. Maar het is evenzeer verdedigbaar dat studenten willen leren hoe ze een journalistiek verhaal of een persuasieve of voorlichtingstekst moeten opzetten. In hoeverre is het wenselijk dat studenten ervaring opdoen met verschillende tekstuele genres? Het behoort tot de verantwoordelijkheid van docenten dat ze studenten voorlichten over hun vormingsdoelen en hen op z'n minst opmerkzaam maken op alternatieve, maar even nastrevenswaardige ontwikkelingsdoelen.

De lezer sta mij toe dit met een persoonlijke ervaring toe te lichten. In mijn gymnasiale opleiding is me hardhandig bijgebracht dat vrije vertalingen van Griekse en Latijnse teksten uit den boze waren. Je moest zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke tekst blijven, want anders kon de docent niet vaststellen of je alle semantische en grammaticale kneepjes in de vingers had. Het heeft me nadien nogal wat moeite gekost om dat gewrongen taalgebruik weer af te leren.

Ook het hoger onderwijs kan studenten onbedoeld als boodschap meegeven dat vlotte leesbaarheid van teksten volstrekt onbelangrijk is. In de opleiding gaat het immers om precies wetenschappelijk taalgebruik en nauwgezette argumentatie. De teksten die studenten in werkstukken produceren mogen slechts voor één uitleg vatbaar zijn, voor 100% consistent en verantwoord, met veel voet- of eindnoten, letterlijke citaten en eindeloze cijfers en tabellen. Na hun afstuderen zullen ze door schade en schande leren dat klanten geen boodschap hebben aan 'al die kapsones'. Klanten willen in goed Nederlands weten waar het op staat. De waarde van een opleiding wordt door de gediplomeerden (en door hun werkgevers) niet alleen afgemeten aan de vakinhoudelijke bekwaamheden die ze in hun studie hebben opgedaan, maar ook aan de tijd en moeite die ze na hun afstuderen nodig hebben om effectief met niet-vakgenoten te leren communiceren.

Als *tweede* vuistregel geldt dan dat studenten geïnformeerd moeten worden over de vormingsdoelen, voorzover deze niet reeds in de officiële opleidings- en vormingsdoelen vermeld zijn. Men zou in dit verband kunnen denken aan een document waarin het onderwijsinstituut zijn 'onderwijsvisie' toelicht. Zo stelt de Erasmus Universiteit in haar ethische code dat van studenten een professionele houding verwacht wordt, zich uitend in resultaatgerichtheid, flexibiliteit, assertiviteit en betrokkenheid, waarbij academische kwaliteit voorop

staat; en dat studenten (zelfstandig studerende professionals-in-wording) enerzijds zelf verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van hun professionaliteit, maar dat de onderwijsinstelling dat anderzijds moet stimuleren, faciliteren en waarborgen (EUR 2002 p.4).

In de *derde* plaats zouden docenten duidelijk moeten maken in hoeverre hun vormingsdoelen tot het studiecontract behoren. In hoeverre worden studenten gedwongen om 'in te gaan' als zij het diploma willen verwerven? In dat geval moeten de vormingsdoelen in de eindtermen van de cursus of opleiding worden opgenomen. Of gaat het slechts om normen, waarden en vaardigheden die docenten graag willen overdragen maar die niet tot de eindtermen van de opleiding behoren? Beroepsethiek bijvoorbeeld is een onderwerp waarvan studenten wellicht kennis moeten hebben genomen om het diploma te verwerven. Maar is het diploma ook bedoeld als een garantie dat de afgestudeerden ethisch zullen handelen?

Met de bovenstaande vuistregel kan men voorkomen dat studenten gemanipuleerd worden: dat hun keuzeruimte wordt ontnomen die hun in principe wel toekomt. Maar men kan als *vierde* vuistregel formuleren dat studenten voldoende ruimte en steun moeten krijgen om eigen keuzes te maken in hun ontwikkeling. Aansluitend bij het eerdere voorbeeld, zou men als norm kunnen stellen dat studenten gelegenheid moeten krijgen om zich niet alleen te oefenen in het opstellen van wetenschappelijke of professionele verhandelingen maar ook van journalistieke, persuasieve of voorlichtingsteksten.

Een *vijfde* en laatste vuistregel is dat men ervoor moet waken dat studenten niet in verwarring worden gebracht door de vormingsdoelen van het *hidden* curriculum. Die vormingsdoelen mogen niet in strijd zijn met normen en waarden die men in het *manifeste* curriculum hoog wil houden of ingang wil doen vinden. In dat opzicht kan men een vraagteken zetten bij vormingsdoelen zoals de versterking van resultaatgerichtheid en assertiviteit (EUR 2002 p.4): in hoeverre wordt onethisch handelen in studie en beroep daardoor geheiligd?

12.4 Naschrift: ontgroening als vormingsstrategie?

Dit hoofdstuk ging over de ethiek van vorming of socialisatie. Eén aspect daarvan is nog niet uitputtend behandeld: de methoden die men gebruikt om vormingsdoelen te realiseren. Sociologen zijn in dat verband geïnteresseerd in *ontgroeningsstrategieën* waarmee nieuwelingen ertoe gebracht worden zich aan de heersende groepscultuur aan te passen. Uitgaande van zo'n ontgroeningsstrategie kan een leermeester tot de opvatting komen dat het zijn plicht is 'te kastijden die hij liefheeft': door overbelasting, drill, ontbering of vernedering worden nieuwelingen ontvankelijk gemaakt voor de heersende normen en waarden. Pas als ze deze harde (en respectloze?) initiatieperiode of leerschool doorstaan hebben, worden ze als volwaardig en loyaal deelgenoot van de ontvangende 'learning community' of van de ontvangende 'community of practice' geaccepteerd.

Op het eerste gezicht zijn ontgroeningsstrategieën onbestaanbaar in ons aller onderwijsbestel. Maar bij kritische analyse kan men wellicht elementen in het *hidden curriculum* identificeren welke toch in die richting wijzen: tradities en praktijken die door docenten niet anders gerechtvaardigd worden dan met de stelling dat ze hun studenten niet in de watten mogen leggen. De onderwijs-ethiek zou daarin aanleiding kunnen vinden te reflecteren omtrent de ethische grenzen van dergelijke ontgroening.

13. De docent als werknemer

Principe #13: u zult zich getrouw aan de regels houden die in het belang van studenten zijn uitgevaardigd en hen gelegenheid geven voor hun belangen op te komen.

Docenten hebben als professionals een hoge mate van autonomie in hun functieuitoefening. Docent Dora oefent macht uit in relatie tot student Simon en daarbij is Simon de zwakkere partij. Indien er regels en voorschriften zijn gesteld om studenten in hun belangen te beschermen, geldt als ethisch principe dat professionals zich naar letter en geest aan die regels houden, zelfs als ze bij niet-naleving weinig of geen risico lopen op de vingers getikt te worden. Dat is het onderwerp van het onderhavige hoofdstuk. In een volgend hoofdstuk (#14) gaan we meer specifiek op ARBO-achtige onderwerpen in.

13.1 Algemene formuleringen van het ethische principe

Docenten houden zich aan de regels en voorschriften van hun instelling, maar ze behouden het recht daarop kritiek te leveren en herziening na te streven (AAUPA #4). In de Amerikaanse verhoudingen maakt de oudste docentenvakbond hierbij overigens nog een tweede voorbehoud: regels en voorschriften hoeven niet te worden nageleefd als ze inbreuk op de academische vrijheid maken (loc.cit.).

Bestaande regels, procedures en voorschriften worden naar de letter en geest nageleefd; wanneer zich dilemma's voordoen, gaat men daar op een professionele en integere wijze mee om (EUR 2002 p.3). Onderwijsinstellingen en docenten houden zich aan wet- en regelgeving, waaronder ook de bepalingen uit bijvoorbeeld het studentenstatuut en de onderwijs- en examenregeling (SH 2005).

De rechten van studenten worden niet geschonden door de docent (NABTA #1). Wij bieden studenten duidelijke informatie en mogelijkheden voor inspraak (UVTA p.5); we staan open voor opbouwende kritiek en zijn goed bereikbaar voor studenten; zowel tijdens en na colleges als persoonlijk en via e-mail (p.7).

Docenten houden het belang van de ontwikkeling van studenten voor ogen; ze zijn op de hoogte van de onderwijsdoelen, beleidslijnen en normen van hun onderwijsinstelling en ze respecteren deze (STLHE #9). Samen met alle betrokkenen dragen ze bij aan de verwezenlijking van de doelen en beleidslijnen die zijn uitgezet door de instelling, door andere bevoegde instanties en door de overheid, en ze helpen mee om de desbetreffende inspanningen te evalueren (Brock #18).

Als lid van de 'academic and learning community' moeten docenten niet alleen de lusten maar ook de lasten van hun aanstelling dragen: 'we are not to gain from the cooperative efforts of others without doing our fair share' (Rawls 1971 p.343, geciteerd door Kerr 1994b; c.f. Ham #II.A.2.b.ii).

13.2 Regels inzake studeerbaarheid

Als het bevoegde gezag regels heeft gesteld om de belangen van studenten te beschermen, zal de docent daaraan trachten te voldoen. Men denke bijvoorbeeld aan regels over de indeling van het academisch jaar, over de omvang en duur van cursussen en over de termijn waarbinnen afgelegde tentamens en ingeleverde papers of scripties moeten worden beoordeeld.

Ook op het niveau van de opleiding als geheel heeft het onderwijsinstituut de ethische plicht de regels na te leven die bedoeld zijn om de belangen van studenten te beschermen. Dat geldt bijvoorbeeld voor de regelgeving omtrent de duur van de opleiding: er zijn limieten gesteld aan de tijdsinvesteringen die van 'de' student geëist mogen worden om het diploma te verwerven (c.f. hoofdstuk 6). Eén studiepunt = 28 uur = 0,7 week; één opleidingsjaar = 60 studiepunten = 42 weken; en de opleidingsduur (in jaren) is afgestemd op het aantal studiepunten dat behaald moet worden.

In dit boek is met name aandacht besteed aan het onderwijs in de Verenigde Staten. Na een vijfjarige highschoolopleiding volgt men daar hetzij een tweejarig *junior college* dan wel een vierjarig *undergraduate* programma in het hoger onderwijs. In principe is de feitelijke studieduur daar gelijk aan de vierjarige opleidingsduur. Studenten die op tentamens minder presteren, worden niet afgewezen maar krijgen een laag cijfer aan de broek (zie §4.3.2c). En na vier jaar krijgen ze weliswaar een diploma, maar uit hun 'gradepoint average' op de bijbehorende cijferlijst kan iedereen opmaken dat ze minder in hun mars hebben (NUFFIC 2006).

In het Nederlandse hoger onderwijs daarentegen is er een grote discrepantie tussen feitelijke studieduur en officiële opleidingsduur. Het onderwijsinstituut heeft dan de ethische plicht aannemelijk te maken dat studenten niet overvraagd worden: bij een redelijke wekelijkse studie-inzet moet het programma 'studeerbaar' zijn in de officiële opleidingsduur, in elk geval voor de primaire doelgroep (hoofdstuk 7). Studenten kunnen de instelling aansprakelijk stellen voor schade ontstaan door onvoldoende studeerbaarheid (WHW #7.51.2g; c.f. UTC).

13.3 Regels inzake kwaliteitszorg

Professionals trachten diensten van voldoende kwaliteit te leveren en zullen daartoe eigen handelen telkens evalueren en optimaliseren. Het onderwijsinstituut kan dat coördineren met een systeem voor kwaliteitszorg, waarin bijvoorbeeld de studenten regelmatig worden geraadpleegd over hun ervaringen.

Beheersing van de kwaliteit van cursussen en opleidingen is niet alleen een verantwoordelijkheid van de individuele docent maar ook van het onderwijsinstituut of de faculteit als geheel. Daarover zijn duidelijke afspraken gemaakt. Het is dan in het belang van studenten dat men erop toeziet dat die afspraken ook worden nageleefd, wat de gehele kwaliteitszorgcyclus betreft (planning, uitvoering, evaluatie en verbetering/vernieuwing). Als beleidsgericht onderzoek wordt verricht met het oog op de ontwikkeling of evaluatie van het onderwijs(-beleid), kan het tevens gewenst zijn de concept-rapportage aan een studentenvertegenwoordiging voor te leggen om te controleren of de conclusies een waarheidsgetrouw en evenwichtig beeld van de stand van zaken geven.

Ook de personeelszorg is een belangrijk instrument in de zorg voor de onderwijskwaliteit: wordt bij de werving, selectie en bevordering van medewerkers voldoende gelet op de bekwaamheden die voor het geven van onderwijs nodig zijn? worden er voldoende impulsen gegeven voor deskundigheidsbevordering? en worden de beleidslijnen en procedures die daartoe door de instelling zijn uitgezet ook serieus nageleefd door de faculteiten en onderwijsinstellingen?

13.4 Regels inzake accountability

De kernwaarden van een 'community of integrity' zijn eerlijkheid, vertrouwen, rechtvaardigheid, respect, verantwoordelijkheid en accountability; deze waarden zijn niet alleen op zichzelf nastrevenswaard maar zijn ook cruciaal voor het geven van effectief onderwijs; verantwoordelijkheid moet worden gedeeld door alle leden van de instellings-community, wat een voorwaarde is voor het instandhouden van accountability (Bucharest Declaration #2.2, 2.7). Als aan docenten ruime bevoegdheden en verantwoordelijkheden zijn toevertrouwd, zullen zij de plicht moeten aanvaarden om verantwoording af te leggen van de wijze waarop zij zich daarvan gekweten hebben. Het onderwijsinstituut kan in dat verband regels stellen over de openbaarheid van evaluatierapporten en verantwoordingsverslagen. Vervolgens hebben ook onderwijsinstellingen en faculteiten zelf de plicht regelmatig verantwoording af te leggen van hun taakvervulling op onderwijsgebied.

13.5 Grondrechten; inspraak van studenten; privacybescherming

Behalve concrete regels zijn er ook algemene beginselen of grondrechten die door docenten en onderwijsinstellingen gerespecteerd moeten worden. In box 13.5 zijn de grondrechten van studenten opgesomd die door de Association of University Professors onderschreven worden. Een ander grondrecht betreft de *privacybescherming van studenten*: de instelling moet zich aan de Wet Bescherming Persoonsgegevens en aan haar eigen privacyreglement houden (Sauerwein & Linnemann 2002).

Box 13.5: Grondrechten van studenten (Js 1967, 1992)

- Studenten hebben er recht op zich te organiseren en zich bij organisaties aan te sluiten om hun gemeenschappelijke belangen te behartigen.
- Studenten en hun organisaties hebben er recht op alles wat hun belangen raakt te onderzoeken en te bespreken, hun meningen privé en publiekelijk naar voren te brengen, en iedere persoon die zij wensen uit te nodigen en aan te horen.
- Studenten hebben er individueel en collectief recht op hun opvattingen over beleidskwesties van de instelling naar voren te brengen. Ze moeten ook duidelijk vastgelegde mogelijkheden krijgen om deel te nemen aan de beleidsvorming en -toepassing aangaande onderwijs- en studentenzaken (d.w.z. aangaande alle kwesties van beleid en management die relevant zijn voor hun studie en voor hun leven als student).
- De studentenpers en publicaties van studenten zijn waardevol voor het vestigen en onderhouden van een campusklimaat waarin men vrij en verantwoordelijk discussieert en intellectuele kwesties exploreert. Ze dragen bij tot meningsvorming van studenten over onderwerpen die de instelling of de wereld daarbuiten betreffen. En ze maken dat kwesties die studenten bezighouden ter kennis van docenten en bestuurders komen.
- Studenten zijn ook burgers en genieten dus dezelfde rechten als andere burgers (vrijheid van meningsuiting, vrijheid van vergadering, recht van petitie). Docenten en bestuurders moeten ertegen waken eigen macht te misbruiken om studenten in de uitoefening van hun burgerrechten op of buiten de campus te beperken, wat afbreuk kan doen aan hun intellectuele en sociale ontwikkeling.
- Indien tuchtrechtelijke maatregelen tegen studenten overwogen worden, moeten behoorlijke procedurele waarborgen in acht worden genomen om hen te beschermen tegen het onrechtvaardig opleggen van zware straffen.

13.6 Teamwork

Een ongeschreven regel in arbeidsorganisaties is dat collega's moeten samenwerken als dat in het belang van hun functieuitoefening is. In haar verhouding met haar werkgever en met de andere personeelsleden, gedraagt docent Dora

zich als loyale partner; ze houdt gerechtvaardigde wederzijdse belangen in het oog en door samenwerking helpt ze de instellingsdoelen te realiseren; de regels van *fair play* worden daarbij inachtgenomen (SH 2005). In het belang van het leren van studenten werkt ze met haar collega's en met andere professionals samen (NYSED #4; c.f. T&L #9). Zij respecteert de waardigheid van haar collega's en werkt met hen samen met het oog op de ontwikkeling van de student (STLHE #7).

13.7 Naschrift: autonomie en kwaliteit

Het laatste hoofdstuk van Macfarlane (2004) heet *Virtue under pressure*. Het gaat over de politieke randvoorwaarden voor ethisch handelen van docenten. Van hen wordt verwacht dat ze hun taken adequaat blijven vervullen terwijl de omvang van de financiële middelen, gerekend per student, steeds verder omhoog is gegaan. In Nederland begon dat in de jaren 1980 onder de slagzin Autonomie en Kwaliteit. De hogeronderwijsinstellingen kregen een grotere autonomie in het besteden van de beschikbare middelen, maar die middelenstroom slonk zienderogen (per student gerekend). In het politieke jargon heten dat doelmatigheidskortingen: van het hoger onderwijs wordt verwacht dat de middelenreductie wordt opgevangen door efficiëntere inzet van de beschikbare middelen. Om dat proces te monitoren zijn door de rijksoverheid maatregelen genomen om de externe en interne kwaliteitszorg in het hoger onderwijs te intensiveren en om duidelijker mechanismes voor publieke verantwoording te creëren. Bij cynische waarnemers staat de combinatie van Middelenreductie, Autonomie en Kwaliteitszorg te boek als het *Knijp-Piep-Systeem*. De Minister van Onderwijs (en het hoger onderwijs dat onder zijn of haar beheer valt) wordt geknepen totdat uit kwaliteitsmetingen en verantwoordingsverslagen blijkt dat een kritiek kwaliteitsminimum bereikt is.

In dit hoofdstuk is gesteld dat docenten en onderwijsinstellingen de ethische plicht hebben zich getrouw aan de regels inzake kwaliteitsbeheersing en accountability te houden, die immers bedoeld zijn om de belangen van studenten te beschermen (§§ 13.3 en 13.4). Dat wordt gewoonlijk geïnterpreteerd als een ethische plicht om eventuele kwaliteitstekorten niet alleen te identificeren maar ook op te heffen. Maar als de beschikbare middelen dat niet toelaten, vereist de logica van het *Knijp-Piep-Systeem* dat er luid en duidelijk aan de bel getrokken wordt.

Het hoger onderwijs is ethisch tegenover zijn studenten verplicht een systeem van kwaliteitsmeting en accountability in stand te houden dat niet alleen voorziet in interne kwaliteitsbeheersing maar ook in monitoring van de effecten van het overheidsbeleid. Aan deze tweeledige functie van kwaliteitszorg worden tegenstrijdige eisen gesteld. Goede vervulling van de *eerste* functie (interne kwaliteitsbeheersing) kan worden afgemeten aan kwaliteitsverschillen tussen onderwijsinstellingen of instellingen. Zij worden gestimuleerd met elkaar te concurreren in de kwaliteit van hun opleidingen. Goede vervulling van de *tweede* functie vereist daarentegen eendrachtige samenwerking: onderwijsinstellingen en instellingen moeten tezamen toetsen of de beschikbare middelen nog toereikend zijn om hun onderwijsopdracht jegens studenten adequaat te vervullen. Als die toetsing negatief uitpakt, zijn zij tegenover hun studenten ethisch verplicht dat publiekelijk zichtbaar te maken (c.f. §1.10).

Bepleit wordt dat iedere docent zich vanuit z'n beroepsethiek verplicht voelt de klok te luiden als de student door het gevoerde onderwijsbeleid in de knel komt: zij zullen de geëigende instanties op gepaste wijze de te verwachten

gevolgen onder ogen brengen van beleidslijnen of praktijken waardoor de belangen van studenten naar hun professionele oordeel ernstig geschaad worden (Ontario's Teaching Profession Act, geciteerd door Bezeau 2005). Zij dienen de moed te hebben hun professionele waarden, expertise en belangen het nodige gewicht te geven door publiekelijk stelling te nemen inzake het onderwijsbeleid, d.w.z. door openlijk te spreken en schrijven over de implicaties van het overheidsbeleid voor de onderwijspraktijk; op basis van hun professionele verantwoordelijkheden en idealen wordt door hen dus waakzaamheid betracht (T&L #11).

Box 14.01: Samenvatting van de Arbeidsomstandighedenwet 1998

<p>Artikel 1.2: In deze wet worden ook stagiairs (die onder het gezag van de werkgever arbeid verrichten) tot de werknemers gerekend.</p> <p>Artikel 3.1: De werkgever voert een zo goed mogelijk ARBO-beleid:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ men moet de arbeid zodanig organiseren dat de veiligheid en gezondheid van de werknemer daardoor niet nadelig beïnvloed wordt; ▪ men moet de gevaren en risico's voor de veiligheid of gezondheid van de werknemer zoveel mogelijk in eerste aanleg bij de bron daarvan voorkomen of beperken; en anders dient men alternatieve, doeltreffende maatregelen te treffen om de werknemers individueel en collectief te beschermen; ▪ zoveel als redelijkerwijs kan worden gevergd, dient men de inrichting van de arbeidsplaatsen, de werkmethode, de arbeidsmiddelen en de arbeidsinhoud aan de persoonlijke eigenschappen van werknemers aan te passen; ▪ zoveel als redelijkerwijs kan worden gevergd, dient men te vermijden: ongevarieerde zich in een kort tijdsbestek herhalende arbeid en taken waarin het tempo op een zodanige wijze wordt beheerst dat de werknemer zelf het tempo ervan niet kan beïnvloeden; indien men dergelijke arbeid niet of onvoldoende kan vermijden, moet men ervoor zorgen dat deze regelmatig met andersoortige arbeid of met pauzes wordt afgewisseld; en ▪ men moet doeltreffende maatregelen nemen opdat de werknemer zich bij gevaarlijke situaties snel in veiligheid kan brengen of andere passende maatregelen kan nemen; ook moet verzekerd zijn dat in zulke gevallen de schade aan de gezondheid zoveel mogelijk beperkt blijft. <p>Artikel 3.2: Daartoe zorgt de werkgever voor een goede verdeling van bevoegdheden en verantwoordelijkheden tussen de aldaar werkzame personen, waarbij rekening wordt gehouden met hun bekwaamheden.</p> <p>Artikel 3.3: De werkgever toetst het ARBO-beleid regelmatig aan de ervaringen die daarmee zijn opgedaan en past de maatregelen aan zodra de daarmee opgedane ervaring aanleiding daarvoor geeft.</p> <p>Artikel 3.4: Onder het bedoelde ARBO-beleid wordt tevens verstaan het bevorderen van het welzijn bij de arbeid voor zover men daartoe krachtens artikel 3.1 (derde en vierde bullet) verplicht is.</p>
<p>Artikel 4.1: De werkgever voert, binnen het algemene ARBO-beleid, een beleid om ziekteverzuim van werknemers zoveel mogelijk te voorkomen en beperken en om hen tijdens hun ziekteverlof te begeleiden.</p> <p>Artikel 4.2: De werkgever voert, binnen het algemene ARBO-beleid, een beleid om werknemers te beschermen tegen seksuele intimidatie en tegen agressie en geweld.</p>
<p>Artikel 5.1: Bij het voeren van het ARBO-beleid legt de werkgever in een schriftelijke <i>Risico-inventarisatie en -evaluatie</i> (RI&E) de risico's vast die de arbeid voor de werknemers met zich brengt. Dit document bevat tevens een beschrijving van de gevaren en de risicobeperkende maatregelen en de risico's voor <i>bijzondere categorieën werknemers</i> [zoals stagiairs].</p> <p>Artikel 5.2/3: De RI&E omvat ook een <i>Arbeidsongevallenlijst</i> (waarin aard en datum van het ongeval geregistreerd wordt) en een <i>Plan van Aanpak</i> om maatregelen te nemen met het oog op de bedoelde risico's en de samenhang daartussen.</p> <p>Artikel 5.5: De werkgever zorgt ervoor dat iedere werknemer kennis kan nemen van de RI&E.</p>
<p>Artikel 8.1: De werkgever zorgt ervoor dat de werknemers doeltreffend worden ingelicht over de te verrichten werkzaamheden en de daaraan verbonden risico's, en over de maatregelen die ten doel hebben deze risico's te voorkomen of beperken.</p> <p>Artikel 8.2: De werkgever zorgt ervoor dat aan de werknemers doeltreffend en aan hun taken aangepast onderricht wordt gegeven met betrekking tot hun arbeidsomstandigheden.</p> <p>Artikel 8.3: Als aan hen persoonlijke beschermingsmiddelen ter beschikking worden gesteld of als op arbeidsmiddelen e.d. beveiligingen zijn aangebracht, zorgt de werkgever ervoor dat de werknemers op de hoogte zijn van doel en werking en van de wijze waarop ze deze dienen te gebruiken.</p> <p>Artikel 8.4: De werkgever ziet erop toe dat de instructies en voorschriften worden nageleefd (die tot doel hebben de hierboven bedoelde risico's te voorkomen en beperken) en dat persoonlijke beschermingsmiddelen op de juiste wijze gebruikt worden.</p> <p>Artikel 8.5: Indien binnen de onderneming minderjarige werknemers werkzaam zijn, houdt de werkgever bij de uitvoering van zijn ARBO-verplichtingen in het bijzonder rekening met de beperkte werkervaring en onvoltooid lichamelijke en geestelijke ontwikkeling die inherent is aan hun jeugdige leeftijd. Zoveel als redelijkerwijs gevergd kan worden, bevordert de werkgever bovendien hun leer- en vormingsproces.</p>

14. De docent als taaksteller

Principe #14: u zult studenten ervoor behoeden dat ze door de uitvoering van studietaken schade ondervinden. In zekere zin zijn de verhoudingen tussen studenten en docenten in een onderwijsinstituut vergelijkbaar met die in een arbeidsorganisatie. De docenten bepalen welke taken door de studenten moeten worden uitgevoerd. Analoog aan de verantwoordelijkheden van werkgevers jegens hun werknemers, moeten docenten trachten te voorkomen dat studenten in hun veiligheid, gezondheid en welzijn worden geschaad door de taken die hun worden opgedragen.

Dit is zowel een ethisch principe als een juridisch voorschrift, dat is vastgelegd in de ARBO-wet. Deze wet is namelijk niet alleen op werknemers (waaronder stagiairs) van toepassing maar ook op de 'verrichtingen' van leerlingen en studenten (Dirksen et al. 2002 p.172; LSVB 2003). De belangrijkste bepalingen van de ARBO-wet (1998) zijn in box 14.01 en 14.02 weergegeven, respectievelijk betreffende de arbeidsomstandigheden van stagiairs en de studieomstandigheden van studenten. Overigens staat er een herziene ARBO-wet op stapel, die in het teken staat van deregulering en beperking van de reikwijdte tot studieverrichtingen die vergelijkbaar zijn met arbeid en werkzaamheden in de beroepspraktijk (szw 2006).

14.1 Algemene formuleringen van het ethische principe

Ten behoeve van medewerkers en studenten wordt zorg gedragen voor een veilige en gezonde werkomgeving en wordt een actief beleid gevoerd om de werkdruk op een aanvaardbaar niveau te houden (UVTA p.5). Iedereen moet in een veilige en prettige omgeving kunnen werken en studeren; 'ongewenst gedrag' wordt niet getolereerd, dus geen seksuele intimidatie, noch voorvallen waarbij iemand gepest, psychisch of fysiek lastig gevallen, bedreigd of aangevallen wordt, noch discriminatie op achtergrondkenmerken (UVTB, c.f. tabel 1.4). Docenten bieden een veilige studieomgeving, ze beschermen en bevorderen de belangen en het welbevinden van studenten en spannen zich tot het uiterste in hen te beschermen tegen afbekkerij, psychologische en fysieke mishandeling en seksueel misbruik; zij bieden behoorlijke zorg, toewijding en geheimhouding in alles wat het welbevinden van hun studenten betreft (E.I. #2.c/e/f/g).

Docenten doen hun best studenten te beschermen tegen omstandigheden die schadelijk zijn voor het leren of voor hun gezondheid en veiligheid (NEA #1.4). Zij trachten te waarborgen dat studenten zich intellectueel en persoonlijk ontwikkelen en dat hun gezondheid, veiligheid en welbevinden niet wordt aangetast (GTC). Ook het persoonlijke en sociale welbevinden van studenten is een punt van aandacht. Docenten tonen betrokkenheid en interesse voor studenten als persoon, voor hun persoonlijke aspiraties en voor de relaties tussen studenten (OCTb #1.1c).

Wat de zorg voor minderjarigen betreft, biedt de *United Nations Convention on the rights of the child* een breed scala van aandachtspunten:

- wij zullen voldoen aan de vigerende voorschriften, met name ten aanzien van veiligheid en gezondheid, omvang en geschiktheid van de staf, en bevoegd toezicht (UNCRC #3.3);
- wij zullen minderjarigen beschermen tegen economische exploitatie en tegen het verrichten van werk dat hen in gevaar brengt, hun opvoeding kan hinderen, of

Box 14.02. STUO-beleid: studieomstandighedenbeleid volgens de ARBO-wet 1998 en het ARBO-besluit 1999 (transcriptie van box 14.01 met cursieve toevoegingen uit het ARBO-besluit)

Artikel 2.b: Deze wet is mede van toepassing op verrichtingen van leerlingen en studenten in onderwijsinrichtingen of gedeelten daarvan, open ruimten daaronder inbegrepen [althans voor zover in het ARBO-besluit niet anders is bepaald].

Artikel 3.1: Het onderwijsinstituut voert een zo goed mogelijk STUO-beleid:

- men moet de studietaken zodanig organiseren dat de veiligheid en gezondheid van de student daardoor niet nadelig beïnvloed wordt;
- men moet de gevaren en risico's voor de veiligheid of gezondheid van de student zoveel mogelijk in eerste aanleg bij de bron daarvan voorkomen of beperken; en anders dient men alternatieve, doeltreffende maatregelen te treffen om de studenten individueel en collectief te beschermen;
- zoveel als redelijkerwijs kan worden gevegd, dient men de inrichting van de taakomgeving, de taken en de bij de studietaken gebruikte middelen, *althans wat de ergonomische taakaspecten betreft*, aan de persoonlijke eigenschappen van studenten aan te passen (ARBO-besluit #1.13);
- zoveel als redelijkerwijs kan worden gevegd, dient men te vermijden: ongevarieerde zich in een kort tijdsbestek herhalende studieactiviteiten en taken waarbij het tempo op een zodanige wijze wordt beheerst dat de student zelf het tempo ervan niet kan beïnvloeden, *voorzover dat de veiligheid en gezondheid van studenten negatief kan beïnvloeden*; indien men dergelijke taken of activiteiten niet of onvoldoende kan vermijden, moet het onderwijsinstituut ervoor zorgen dat deze regelmatig met andersoortige activiteiten of met pauzes worden afgewisseld (ARBO-besluit #1.13); en
- men moet doeltreffende maatregelen nemen opdat de student zich bij gevaarlijke situaties snel in veiligheid kan brengen of andere passende maatregelen kan nemen; ook moet verzekerd zijn dat in zulke gevallen de schade aan de gezondheid zoveel mogelijk beperkt blijft.

Artikel 3.2: Daartoe zorgt het onderwijsinstituut voor een goede verdeling van bevoegdheden en verantwoordelijkheden tussen taakstellers, ondersteunend personeel en studenten, waarbij rekening wordt gehouden met hun bekwaamheden.

Artikel 3.3: Het onderwijsinstituut toetst het STUO-beleid regelmatig aan de ervaringen die daarmee zijn opgedaan en past de maatregelen aan zodra de daarmee opgedane ervaring aanleiding daarvoor geeft.

Artikel 3.4: Onder het bedoelde STUO-beleid wordt tevens verstaan het bevorderen van het welzijn in de studie voor zover men daartoe krachtens artikel 3.1 (derde en vierde bullet) verplicht is.

Artikel 4.1: Het onderwijsinstituut voert, binnen het algemene STUO-beleid, een beleid om ziekteverzuim van studenten zoveel mogelijk te voorkomen en beperken en om hen tijdens hun ziekte te begeleiden.

Artikel 4.2: Het onderwijsinstituut voert, binnen het algemene STUO-beleid, een beleid om studenten te beschermen tegen seksuele intimidatie en tegen agressie en geweld.

Artikel 5.1: Bij het voeren van het STUO-beleid legt het onderwijsinstituut in een schriftelijke Risico-inventarisatie en -evaluatie (RI&E) de risico's vast die de studie met zich brengt. Dit document omschrijft tevens de gevaren en de risico-beperkende maatregelen en de risico's voor bijzondere categorieën studenten [zie tabel 1.4 en box 8.1.3].

Artikel 5.2/3: De RI&E omvat ook een Ongevallenlijst van studenten (waarin de aard en de datum van het ongeval geregistreerd wordt) en een Plan van Aanpak om maatregelen te nemen met het oog op de bedoelde risico's en de samenhang daartussen.

Artikel 5.5: Het onderwijsinstituut zorgt ervoor dat iedere student kennis kan nemen van de RI&E.

Artikel 8.1: Het onderwijsinstituut zorgt ervoor dat de studenten doeltreffend worden ingelicht over de te verrichten studietaken en de daaraan verbonden risico's, en over de maatregelen die ten doel hebben deze risico's te voorkomen of beperken.

Artikel 8.2: Het onderwijsinstituut zorgt ervoor dat aan de studenten doeltreffend en aan hun studietaken aangepast onderricht wordt gegeven met betrekking tot de omstandigheden waaronder die taken verricht worden.

Artikel 8.3: Als aan hen persoonlijke beschermingsmiddelen ter beschikking worden gesteld of als op apparatuur e.d. beveiligingen zijn aangebracht, zorgt het onderwijsinstituut ervoor dat de studenten op de hoogte zijn van doel en werking en van de wijze

waarop ze deze dienen te gebruiken.

Artikel 8.4: Het onderwijsinstituut ziet erop toe dat de instructies en voorschriften worden nageleefd (die tot doel hebben de hierboven bedoelde risico's te voorkomen en beperken) en dat persoonlijke beschermingsmiddelen op de juiste wijze gebruikt worden.

Artikel 8.5: Indien minderjarigen aan de opleiding deelnemen, houdt het onderwijsinstituut bij de uitvoering van zijn STUO-verplichtingen in het bijzonder rekening met de beperkte ervaring en onvoltooide lichamelijke en geestelijke ontwikkeling die inherent is aan hun jeugdige leeftijd. Zoveel als redelijkerwijs gevegd kan worden, bevordert het onderwijsinstituut bovendien hun persoonlijke ontwikkeling.

schadelijk is voor hun gezondheid of hun lichamelijke, geestelijke, intellectuele, zedelijke of sociale ontwikkeling; en we zullen voor een passende regeling van werktijden en -omstandigheden zorgen (#32);

- we erkennen hun recht op rust en vrije tijd, op deelname aan spel en recreatieve bezigheden passend bij hun leeftijd, en op vrije deelname aan het culturele en kunstzinnige leven (#31.1);
- we zullen hen beschermen tegen informatie en materiaal die hun welzijn schaden (#17.e), clandestien gebruik van verdovende middelen en psychotrope stoffen (#33), alle vormen van seksuele exploitatie en seksueel misbruik (#34) en alle andere vormen van exploitatie die in enig opzicht schadelijk zijn van hun welzijn (#36);
- we waarborgen dat zij niet aan wrede, onmenselijke of ontorende behandeling of bestraffing worden onderworpen (#37.a);
- aan minderjarigen behorende tot etnische, godsdienstige of taalminderheden wordt niet het recht ontzegd om (tezamen met andere leden van hun groep) hun cultuur te beleven, hun eigen godsdienst te belijden en daarnaar te leven, of zich van hun eigen taal te bedienen (#30).

14.2 Veiligheid en gezondheid van studenten

Wat bescherming van de *veiligheid* betreft, kan bijvoorbeeld worden gedacht aan het voorkomen van ongevallen in practica, veldwerk en onderzoeksprojecten. De *fysieke* gezondheid van studenten kan bijvoorbeeld in gevaar worden gebracht bij het omgaan met gevaarlijke stoffen, bij het bedienen van apparatuur (denk ook aan RSI!), of bij contact met zieke mensen of dieren. Ook moeten zij gevrijwaard worden van hinder of overlast van roken (Tabakswet #11a.4). De *psychische* gezondheid kan worden aangetast door een 'ziek' studieklimaat, waarin studenten bijvoorbeeld onheus worden bejegend, of waarin aan hen onredelijk hoge (of onredelijk lage) eisen worden gesteld. Docenten zullen hun studenten duidelijke, uitdagende en haalbare doelen en verwachtingen voor ogen stellen (OCTb #3.4a).

In §14.1 werd meer in het algemeen aandacht gevraagd voor studieomstandigheden waardoor het leerproces geschaad wordt (NEA #1.4). In dat verband kunnen bijvoorbeeld ook als aandachtspunten worden genoemd:

- klimaatregeling in onderwijs-, studie- en tentamenruimten;
- evenwichtige roostering van *studie- en rusttijden* van studenten;
- beheersing van de *studiebelasting*, per dag, per week en per jaar en voorkoming van eenzijdige belasting en monotonie in de studietaken.

14.3 Gevoelige studieonderwerpen en -activiteiten

Ook wordt aandacht gevraagd voor zorgvuldige behandeling en begeleiding van 'gevoelige' studieonderwerpen en -activiteiten. Onderwerpen waarvan verwacht mag worden dat studenten ze pijnlijk of onbehaaglijk vinden, worden op openhartige, eerlijke en positieve wijze behandeld (STLHE #3). Een bekend voorbeeld betreft de eerste snijzaalervaringen van medische studenten. McKeachie & Svinicki (2006, p.330-31) bieden een aantal 'teaching tips' m.b.t.

gevoelige onderwerpen en activiteiten, waarbij zij onder meer verwijzen naar Grauerholz & Copenhaver (1994).

Daarbij moet tevens de vraag worden gesteld of 'gevoelige' studieactiviteiten wel echt nodig zijn: docenten stellen de student niet aan negatieve ervaringen bloot tenzij dat noodzakelijk is voor het bereiken van de opleidingsdoelen en het de enige manier is waarop die doelen bereikt kunnen worden. In dat geval zorgen ze ervoor dat de gevolgen van de negatieve ervaringen zoveel mogelijk beperkt of geneutraliseerd worden (NIP #III.4.3.10). Een voorbeeld van negatieve ervaringen is het gebruik van proefdieren in het onderwijs; daarbij gaat het trouwens zowel om het voorkomen of beperken van negatieve ervaringen van studenten als van dieren (Wet op Dierproeven 1996). Als vuistregel is voorgesteld dat er voor iedere studietaak waartegen de student gewetensbezwaren heeft, zoals bij gebruik van dieren of genetische manipulatie, een alternatief moet worden geboden (WUR #C.2).

De AAUP beperkt zich tot de vuistregel dat docenten in hun onderwijs moeten vermijden controversiële stof te introduceren die geen verband houdt met het onderwerp van hun cursus (Ham #II.A.c). Maar Kerr (1994b), oud-hoogleraar Arbeidsverhoudingen, is meer beducht voor het gevaar dat gevoelige onderwerpen *ten onrechte* worden doodgezwegen, waarbij hij met name denkt aan cursusgebonden onderwerpen die verhitte politieke discussies kunnen oproepen (c.f. box 2.4). Zelf was hij in de tijd van het McCarthyisme een vurig pleitbezorger van zijn left-wing collega's en werd hij anno 1966/67 als universiteitspresident geconfronteerd met voortdurende campusrellen in Californië, wat hem op ontslag door gouverneur Ronald Reagan kwam te staan.

14.4 Ontwikkelingspsychologische aspecten

Artikel 8.5 van de ARBO-wet (1998) draagt docenten op in hun onderwijs rekening te houden met de beperkte ervaring en onvoltooide lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van minderjarige studenten. Meer in het algemeen stelt Burgan (1996) dat docenten bedacht moeten zijn op het ontwikkelingspsychologische profiel van hun cursusdeelnemers. Dat is niet alleen nodig om schade aan hun ontwikkeling en ontplooiing te voorkomen, maar ook uit een oogpunt van effectief onderwijs (hoofdstukken 3 en 8) of van de vormingsdoelen die door docenten worden nagestreefd (§12.1).

14.5 Studenten als interviewee, respondent, proefpersoon of demonstratieobject

Een spelregel uit de research-ethiek is dat niemand gedwongen kan worden als interviewee, respondent of proefpersoon aan een onderzoeksproject deel te nemen. Ook studenten hebben er recht op hun *informed consent* te geven en zonder opgave van redenen van deelname af te zien (§1.3), waarbij ze ervan op aan moeten kunnen dat weigering op geen enkele manier tegen hen gebruikt zal worden (MU #11, #14).

De Massey University (MU 2003) heeft een gedragscode opgesteld waarin nadere spelregels zijn uitgewerkt om de belangen te beschermen van deelnemers:

- als proefpersoon, interviewee of respondent;
- als object van een fysieke, psychologische, sociale of gedragsinterventie of -manipulatie; of
- als voorbeeld van een menselijk kenmerk of van een toestand waarin iemand kan verkeren.

Het beoogde werkingsgebied van de code is zeer ruim. Het omvat niet alleen wetenschappelijke onderzoek maar ook: toegepast contractonderzoek; leeronderzoek verricht door studenten; onderwijs waarin studenten als demonstratieobject worden

gebruikt om procedures of verschijnselen te demonstreren; en evaluatieonderzoek betreffende onderwijs, diensten of doen en laten van de instelling (met name als persoonlijke informatie wordt verzameld, als de verzamelde gegevens niet anoniem zijn of als prestaties van medewerkers geëvalueerd worden).

Eén van de spelregels (MU #10) is dat deelnemers *geen onnodige fysieke, psychische, sociale of economische schade* mag worden berokkend (waaronder ook pijn, stress, vermoeidheid, emotioneel leed, verwarring, inbreuk op culturele normen en waarden). Onvermijdelijke schade (waaronder ongemak en ontbering) moet in redelijke verhouding staan tot het doel dat ermee gediend is.

In het verlengde van deze spelregel ligt dat evenmin onnodige schade mag worden berokkend aan groepen, bevolkingsgroepen of instellingen, bijvoorbeeld bij het publiceren van onderzoeksresultaten (MU #10.3). [Hierbij zou ook gedacht kunnen worden aan schade voor de cursusdeelnemers als groep of de studenten als collectivum.]

Verder is een belangrijke spelregel dat het doel van onderzoeksprojecten helder omschreven moet worden, dat de onderzoeksopzet daarop moet worden afgestemd (#17) en dat bij het formuleren en publiceren van de onderzoeksresultaten de nodige zorgvuldigheid moet worden betracht (#26). Onderzoeksgegevens mogen niet in handen van onbevoegden vallen en mogen ook niet voor andere doelen gebruikt worden (#12). [Hierbij zou ook gedacht kunnen worden aan onbehoorlijke verspreiding van de uitkomsten van cursusevaluaties.]

Voor Nederlandse hogeronderwijsinstellingen geldt als wettelijk voorschrift (WHW #1.7, MvT bij WVO #2.2.1) dat door elk instellingsbestuur Richtlijnen Ethiek worden opgesteld, in elk geval m.b.t. de ethische aspecten van werkzaamheden waarbij gebruik wordt gemaakt van dieren (voor proeven) dan wel mensen (voor proeven of demonstraties). De universiteiten hebben in dat verband als uitgangspunt aanvaard dat iedere docent-onderzoeker respect toont voor mensen en dieren die betrokken zijn bij wetenschappelijk onderwijs en onderzoek; onderzoek met mensen is principieel slechts mogelijk als zij *informed consent* hebben verleend en de risico's gering zijn; verder moet hun privacy afdoende worden beschermd; als onderzoek met mensen of dieren enig risico oplevert, moet het belang van het onderzoek het nemen van dat risico rechtvaardigen (NGW #I.1.2). Meer in het algemeen geldt als eis van zorgvuldigheid dat men de belangen van derden niet onnodig of disproportioneel zal schaden (NGW Toelichting ad #I).

Box 15.1.1: Supervisie over de verrichtingen van studenten en stagiairs (bron: box 14.02)

- Men geeft hun doeltreffende voorlichting over de te verrichten taken en de daaraan verbonden risico's, en over de maatregelen die ten doel hebben deze risico's te voorkomen of beperken.
- Men geeft hun doeltreffende, specifieke voorlichting en training over de omstandigheden waaronder de onderscheiden taken verricht worden.
- Als aan hen persoonlijke beschermingsmiddelen ter beschikking worden gesteld of als op apparatuur e.d. beveiligingen zijn aangebracht, geeft men hen voorlichting en training over doel en werking en over de wijze waarop ze deze dienen te gebruiken.
- Men ziet erop toe dat ze de instructies en voorschriften naleven (die tot doel hebben de risico's te voorkomen en beperken) en dat ze persoonlijke beschermingsmiddelen op juiste wijze gebruiken.

Box 15.1.2: Doelen van supervisie

Studenten, stagiairs en derden (algemeen). De professional geeft studenten behoorlijke training en begeleiding en neemt behoorlijke maatregelen om te bewerkstelligen dat ze hun verantwoordelijkheden 'responsibly, competently and ethically' vervullen; alleen die verantwoordelijkheden worden gedelegeerd die ze gezien hun opleiding, training en ervaring met de nodige supervisie zullen kunnen dragen (ASA #4). Bij toedeling van werk aan studenten worden alleen die verantwoordelijkheden overgedragen die zij bekwaam kunnen vervullen, waarbij erop wordt toegezien dat ze die verantwoordelijkheden inderdaad bekwaam vervullen (APA #2.05). Dat laatste betekent dat de supervisor ook opzettelijk plichtsverzuim van studenten moet bestrijden en voorkomen.

Bescherming van cliënten. Professionele dienstverleners zorgen voor een goede kwaliteit van hun beroepsmatig handelen jegens cliënten (NIP #III.4.1.1). Zij vergewissen zich van de professionele en ethische kwaliteit van degenen die ze daarbij inschakelen; zij houden de eindverantwoordelijkheid en wijzen hun op de afgeleide verplichtingen die de professionele beroepscode hen oplegt, in het bijzonder op de geheimhoudingsplicht (#III.4.6.1). Zij verzekeren de professionals-in-opleiding van hulp en steun om hen in staat te stellen tot professioneel en ethisch verantwoorde taakvervulling en onthouden zich van gedragingen die hen daarin kunnen schaden (#III.4.6.3).

Bescherming van leerlingen. Het opleidingsinstituut en de schoolpracticumdocenten geven leraren-in-opleiding behoorlijke training en begeleiding en zien erop toe dat deze hun verantwoordelijkheden 'responsibly, competently and ethically' vervullen (ASA #18.02d; Bruneau 1998). In het kader van de training kan ook een handleiding voor de praktijkstage worden verstrekt, eventueel met een ethische code waaraan ze zich te houden hebben (UTS 2005).

Bescherming van respondenten/proefpersonen. Professionele onderzoekers zijn verantwoordelijk voor het ethisch handelen van degenen die onder hun gezag of begeleiding onderzoek verrichten (ASA #13.01f), met name ook voor hun naleving van de geheimhoudingsplicht; zij instrueren hen over de maatregelen die zij moeten nemen om de vertrouwelijkheid van onderzoeksgegevens te bewaren (#11.01f).

Bescherming van het milieu. Op practica e.d. zal de supervisor niet alleen de veiligheid en gezondheid van de studenten bewaken, maar er tevens op toezien dat zij in hun taakuitvoering de belangen van het milieu (en dus van huidige en toekomstige mensengeneraties) respecteren: uit hoofde van haar verantwoordelijkheid voor duurzame ontwikkeling zorgt de onderwijsinstelling ervoor dat haar werkzaamheden geen schadelijke gevolgen hebben voor het milieu en voor schaarse hulpbronnen of dat die schade in elk geval geminimaliseerd, gematigd of hersteld wordt (CIHE #G.6).

15. De docent als supervisor

Principe #15: u zult studenten ervoor behoeden dat ze bij de uitvoering van studietaken schade toebrengen aan anderen of aan zichzelf.

Het vorige hoofdstuk was gewijd aan de verantwoordelijkheid van docenten voor veiligheid, gezondheid en welzijn van hun studenten. Het onderhavige hoofdstuk vormt enerzijds een verbijzondering en anderzijds een uitbreiding daarvan. Aan de ene kant gaat het om een verbijzondering: docent Dora tracht te voorkomen dat student Simon bij de uitvoering van zijn studietaken schade aan *zijn eigen* veiligheid, gezondheid of welzijn toebrengt. Maar aan de andere kant gaat het om een uitbreiding van principe #14: Dora zal erop toezien dat Simon geen brokken maakt. Studenten mogen *fouten* maken - daar leren ze van - maar dat moet bij voorkeur geen rampzalige gevolgen hebben. Het nieuwe element dat in dit hoofdstuk geïntroduceerd wordt, is dus dat Simon, onervaren als hij is, bij het uitvoeren van zijn taken schade *aan anderen* kan toebrengen. Het spreekt vanzelf dat docent Dora een zware (mede-) verantwoordelijkheid heeft om dergelijke risico's te onderkennen en beperken en om eventuele schade te beheersen, herstellen of vergoeden. Deze ethische plicht heeft Dora niet alleen jegens (potentiële) gedupeerden, maar ook jegens Simon als (potentiële) toebrenger van die schade. Want indirect zal Simon daarvan ook zelf schade ondervinden, in de vorm van knagend schuldgevoel, verminderd zelfvertrouwen, reputatieverlies en eventueel ook civiel- of strafrechtelijke aansprakelijkheid.

Dit laatste hoofdstuk gaat over de verantwoordelijkheid van de docent-als-supervisor, die erop moet toezien dat studenten geen schade berokkenen door de uitvoering van taken die zij in het kader van hun opleiding verrichten. Daarbij wordt de term *supervisie* in enge zin gedefinieerd: de supervisor heeft een toezichthoudende taak.

In de 'helpende' beroepen wordt vaak een bredere definitie van supervisie gehanteerd (supervisie als een bepaalde vorm van coaching in praktijksituaties; de gecoachte student wordt daar *supervisant* genoemd). Wij definiëren supervisie daarentegen in enge zin: niet als helpende coaching maar als controlerend toezicht. Door middel van supervisie trachten docenten te voorkomen dat schade wordt toegebracht:

- *aan de student zelf (door die student),*
- *aan medestudenten, medewerkers of eigendommen van de onderwijsinstelling (door studenten);*
- *aan medewerkers of eigendommen van een stagebiedende instelling (door studenten),*
- *aan respondenten of proefpersonen (door onderzoekende studenten of onderzoekers in opleiding),*
- *aan patiënten of cliënten (door helpende professionals in opleiding of adviseurs in opleiding),*
- *aan leerlingen (door docenten in opleiding),*
- *aan opdrachtgevers of afnemers (door onderzoekers/ontwerpers/producenten in opleiding, door studenten als uitvoerders of mede-uitvoerders van contract-onderzoek, etc.).*

15.1 Algemene formuleringen van het ethische principe

Eerst resumeren we in box 15.1.1 relevante bepalingen uit de ARBO-wet 1998; deze gelden zowel voor werkgevers in relatie tot hun stagiairs als voor docen-

ten in relatie tot hun studenten (bijvoorbeeld in practicumlokalen). Vervolgens omschrijft box 15.1.2 de supervisie-doelen die naar voren komen in bestaande ethische codes, waaronder professionele beroeps-codes voor psychologen en sociologen.

15.2 Verantwoordelijkheden van de supervisor

15.2.1 Wie vervult de rol van supervisor? Als uitgangspunt geldt dat het houden van toezicht een rol-aspect is van de docent-als-coach (hoofdstuk 3). Maar in praktijkachtige studietaken zal die verantwoordelijkheid vaak geheel of gedeeltelijk aan praktijkmensen gedelegeerd worden: aan de practicum-leider, projectbegeleider, stagebegeleider, projectleider, leidinggevende of chef. Het houden van toezicht kan centraal staan in hun relatie met de student, maar vaak hebben ze tevens een coachende taak.

Een interessante constructie is de rol van de *wetenschapswinkel*, die als verbindings-schakel tussen onderzoeksgroepen (projectbegeleiders), studenten (projectuitvoerders) en klanten (afnemers van projectresultaten) fungeert. De staf van de wetenschapswinkel maakt een behoeftenanalyse op basis van de vraag van de klant en brengt deze in contact met beide andere partijen. De projectbegeleider fungeert vervolgens als coach, maar de winkelstaf blijft als supervisor bij de uitvoering en afwikkeling van het project betrokken, om erop toe te zien dat de klant adequaat bediend wordt (De Bok & Mulder 2004).

15.2.2 De driehoeksverhouding tussen supervisor, supervisee en cliënt. We zullen hier nader ingaan op de professionele klinisch psycholoog die een psycholoog-in-opleiding tot de eigen praktijk toelaat om onder zijn of haar supervisie cliënten te behandelen. Daartoe moeten supervisoren eerst een opleiding in supervisiemethoden en -technieken volgen (ACA05 #F.2a). Zij zorgen dat de supervisee goed raakt ingewerkt en op de hoogte is van de professionele en ethische standaarden die voor dit werk gelden (#F.4c). Cliënten worden geïnformeerd dat ze door een psycholoog-in-opleiding behandeld zullen worden (#F.1b) en dat daardoor enigszins inbreuk zal worden gemaakt op de vertrouwensrelatie tussen behandelaar en cliënt (#F.1c). Een eerste verplichting van supervisoren is immers: monitoring van de kwaliteit van de diensten die door de supervisee aan cliënten geleverd worden, ook wat het welbevinden van de cliënt betreft (#F.1a). Zij geven regelmatige coaching aan de supervisee en zorgen voor regelmatige evaluatie van zijn of haar werk (#F5.a).

15.2.3 De driehoeksverhouding tussen supervisor, supervisee en Professioneel Forum. Lapidus & Mishkin (1990) vragen aandacht voor een andere driehoeksverhouding. In een bepaald stadium van hun beroepsopleiding worden a.s. professionals tot de 'community of practice' van de aanstaande vakgenoten toegelaten. De auteurs denken daarbij met name aan onderzoekers-in-opleiding in hun relatie tot het Wetenschappelijk Forum (maar men kan evenzeer denken aan deelnemers van andersoortige beroepsopleidingen in hun relatie tot hun Professioneel Forum). Naarmate zij vorderen in hun opleiding worden deze junior-professionals gestimuleerd conferenties te bezoeken en eventueel zelfs papers of publicabele artikelen te produceren. In dat stadium aangeland kunnen zij schade aan het Forum (en aan hun eigen reputatie) toebrengen. Het behoort tot de verantwoordelijkheden van de supervisor, aldus Lapidus & Mishkin, om het Forum en de student zelf voor dergelijke schade te behoeden.

15.2.4 Samenvatting van mogelijke vuistregels. Om het risico te beheersen dat studenten door hun taakuitvoering aan anderen of aan zichzelf schade toebrengen, zorgt het onderwijsinstituut ervoor dat ze in voldoende mate gesuperviseerd worden bij de uitvoering van hun studietaken. Supervisor Dora ziet erop toe:

- a) dat student Simon niet tot een (gesuperviseerd) traject wordt toegelaten, tenzij hij het verantwoordelijkheidsbesef, de bekwaamheden en het morele oordeelsvermogen bezit om de desbetreffende taken zonder onnodige risico's uit te voeren;
- b) dat Simon in het kader van het gesuperviseerde traject geen risicotaken uitvoert, tenzij dat ondervangen is door adequate instructie- en training-vooraf of door adequate coaching bij het plannen, uitvoeren en evalueren van de taakuitvoering;
- c) dat Simons taken en taakomgeving zodanig zijn ingericht dat deze geen onnodige risico's in zich bergen;
- d) dat Simon tijdig begrijpt welke taken hij concreet moet uitvoeren, welke risico's in het spel zijn en hoe hij die moeten beheersen;
- e) dat anderen die in hun belangen worden geraakt, tijdig worden geïnformeerd dat de taken door Simon (onder verantwoordelijkheid van supervisor Dora) verricht worden, zodat ze attent zijn op de eventuele risico's die zij lopen;
- f) dat de taken adequaat door Simon worden uitgevoerd (de monitoringtaak van Dora, waarbij eventueel ook degenen worden ingeschakeld die in hun belangen geraakt worden);
- g) dat de taakuitvoering achteraf door Simon verantwoord en in gesprek met Dora geëvalueerd wordt.

15.3 Wat nog komen gaat

In de afgelopen vijftien hoofdstukken zijn de ethische principes en vuistregels uitgewerkt die uit onze literatuurstudie naar voren zijn gekomen. Maar de lezer heeft nog een aantal hoofdstukken te goed. Box 15.3 geeft een inhoudsopgave van Deel II van ons boek.

Box 15.3: Deel II biedt een verantwoording van de vijftien principes

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 16. De zeven hoofdzonden (Michael Lewis): <i>hebben we misschien principes vergeten?</i> 17. Rollen (en rolaspecten) van docenten: <i>hebben we misschien rollen of rolaspecten vergeten?</i> 18. Wat vindt de modale docent ervan? <i>hebben de principes en vuistregels draagvlak bij docenten?</i> 19. Belendende bronnen voor onderwijsethiek: <i>zijn er verbindinglijnen met andere beroepsgebieden?</i> 20. De vsNU-gedragscode: <i>hoe verhouden de vijftien principes zich tot de NGW?</i> 21. Ethische principes versus bindende gedragsregels: <i>wat te denken van ethische codes en gedragscodes?</i> 22. Beroepsethiek versus organisatie-ethiek: <i>hoe verhoudt beroepsethiek zich tot organisatie-ethiek?</i> 23. De uitkomsten van de docenten-enquêtes: <i>het bronmateriaal bij hoofdstuk 18</i> --- Samenvatting van de principes en vuistregels: <i>een resumé van Deel I</i> --- Literatuurverwijzingen: <i>hoe vind je de weg naar papieren en digitale bronnen?</i> --- Systematisch register: <i>hoe vind je de weg in dit boek?</i> |
|--|

16. De zeven hoofdzonden (Michael Lewis)

Onder de titel *Poisoning the Ivy*, heeft Lewis (1997) een schotschrift gepubliceerd tegen de verloedering in Amerikaanse instellingen van hoger onderwijs. De *poison ivy* is een klimplant of heester die bij aanraking schrijnende huiduitslag veroorzaakt. De *Ivy League* is een verzameling eerbiedwaardige instellingen van hoger onderwijs in het noord-oosten van de Verenigde Staten. Hun statige gebouwen hebben de tand des tijds doorstaan en zijn met klimop begroeid.

Op het gebied van onderwijs en examinering wijst Lewis zeven hoofdzonden aan (op.cit. p.58-104). Ze worden hieronder achtereenvolgens behandeld. Het doel van deze exercitie is te toetsen of de vijftien ethische principes die in ons boek naar voren zijn gebracht een adequaat kader vormen om de onethische gedragingen te beschrijven welke door Lewis aan de kaak worden gesteld.

16.1 De docent als professional

Hoofdzonde #2 is volgens Lewis: *harassment and exploitation*. Daarmee doelt hij op onprofessioneel handelen van docenten, waarbij zij onkuise doelen nastreven en hun macht misbruiken om seksuele gunsten van hun studenten te verwerven (c.f. §1.3). Dziech & Weiner (1984) hebben er een indringende literatuurstudie aan gewijd.

16.2 De docent als expert

Inzake de verantwoordelijkheden van de docent als expert, wijst Lewis twee hoofdzonden aan:

- hoofdzonde #3: *misrepresentation* (onjuiste voorstelling van zaken) en
- hoofdzonde #4: *special pleading* (eenzijdige voorstelling van zaken).

Deze zonden zijn in hoofdstuk 2 uitgebreid aan de orde gekomen. Met de term *misrepresentation* hekelt Lewis dat sommige docenten hun studiestof niet up-to-date houden en dat hun studiestof geen juiste weergave biedt van de kennis die in het vakgebied beschikbaar is. En met *special pleading* bedoelt hij de neiging van sommige docenten (volgens hem vooral in de geesteswetenschappen en in zijn eigen faculteit, de sociale wetenschappen) om het niet zo nauw te nemen met de wetenschappelijke waarheid maar veeleer aanvechtbare opinies te debiteren of propaganda te bedrijven.

16.3 De docent als gids en coach

Wat de verantwoordelijkheid van de docent als gids en coach betreft, onderscheidt Lewis eveneens twee hoofdzonden:

- hoofdzonde #1: *abandonment* en
- hoofdzonde #6: *proud incompetence*.

Met *abandonment* wordt bedoeld dat docenten hun onderwijstaak schromelijk verwaarlozen: de cursusdeelnemers worden aan hun lot overgelaten (§3.2 t/m 3.5) en gewekte verwachtingen worden niet nagekomen (§7.3.3).

Proud incompetence manifesteert zich in onderwijsactiviteiten die alle kwaliteitseisen tarten, waarbij de betrokken docenten, hovaardig, geen enkele neiging tonen hun leven te beteren, 'as though [their incompetent teaching] were a mark of their intellectual superiority' (§3.7, §1.7).

16.4 De docent als examinerator

Hoofdzonde #7 in het lijstje van Lewis is *partijdige examinering* (particularistic assessment). Daarmee wordt bedoeld dat sommige docenten de hand lichten met academische standaarden om bepaalde studenten te bevoordelen. Er worden hoge cijfers uitgedeeld aan studenten die dat gezien hun studieprestaties niet verdiend hebben en in de masterfase wordt de examencommissie door begeleiders bewerkt om het diploma te verlenen aan hun pupillen, terwijl hun talenten niet op studiegebied liggen en zich aan toetsing onttrekken (§4.2). Ook worden aanbevelingsbrieven geschreven waarin docenten de kwaliteiten van hun protegé(e)s schaamteloos overdrijven (c.f. §4.6).

16.5/6 De docent als studentbegeleider en als kostenbeheerser

Aan de ethische principes behandeld in onze hoofdstukken 5 en 6 worden door Lewis geen hoofdzonden verbonden.

16.7 De docent als aanbieder en uitvoerder van een studiecontract

Hoofdzonde #5 wordt *verzaking* (default) genoemd: bij het opzetten van hun cursus verzaken docenten de missie van het hoger onderwijs. Ze verlagen het niveau omdat ze er niet genoeg in geloven dat de cursusdeelnemers de intellectuele bekwaamheden (of de lees- en schrijfvaardigheden) zouden hebben om prestaties van academisch niveau te leveren.

16.8 De docent als hoeder van a-normale studenten

Hoofdzonde #7 (*particularistic assessment*) strekt zich volgens Lewis tevens uit tot onterechte bevoordeling van bepaalde *groepen* studenten. Hij denkt dan onder meer aan studenten die uitblinken in een wedstrijdsport waarmee zij de eer van hun onderwijsinstelling hoog kunnen houden. Om hen te gerieven wordt de hand gelicht met de toelatingseisen voor cursussen en programma's. En zelfs komt het volgens Lewis voor dat er, speciaal ten behoeve van hen, precursussen of -programma's worden ingericht, die een instelling van hoger onderwijs onwaardig zijn.

16.9 Overige rolaspecten van docenten

Aan de ethische principes behandeld in onze overige hoofdstukken (9 t/m 15) worden door Lewis geen hoofdzonden verbonden.

16.10 Discussie en conclusie

Lewis somt zeven *hoofdzonden* op. Laten we eerst even terugkijken op zijn terminologie.

Met de term *hoofdzonden* verwijst hij naar de christelijke moraalleer. Zo onderscheidt de Katechismus van de Rooms-Katholieke Kerk deugden als: Nederigheid (versus hoogmoed), Vrijgevigheid (versus gierigheid en hebzucht), Reinheid (versus onkuisheid), Naasteliefde (versus nijd en afgunst), Matigheid (versus vraatzucht en gulzigheid), zachtaardige Zelfbeheersing (versus gramschap) en ijverige Toewijding (versus onverschillige traagheid). Drie van Lewis' hoofdzonden zijn daar rechtstreeks op geënt: onkuisheid en gebrek aan zelfbeheersing (sexual harassment), gebrek aan naasteliefde en vrijgevigheid (abandonment) en hoogmoed (proud incompetence),

terwijl de overige vier kunnen worden samengevat als plichtsverzuim (gebrek aan toewijding, rechtvaardigheid, moed en wijsheid).

In dit hoofdstuk is gedemonstreerd dat deze zeven hoofdzonden, althans zoals ze door Lewis zijn ingevuld, voldoende gedekt worden door de ethische principes die in ons boek zijn voorgesteld. Er zijn geen lacunes aan het licht gekomen.

Wel is een pikant accentverschil dat Lewis *te veel* clementie voor a-normale studenten als een ondeugd aanwijst, terwijl wij *te weinig* aandacht voor a-normale studenten als een ondeugd hebben voorgedragen. Om deugdzaam te handelen moet men het gouden midden weten te vinden. Zo wordt *moed* door Aristoteles gedefinieerd als het gouden midden tussen roekeloosheid en lafheid; *moral courage* in het nemen van beslissingen wordt door Tomlinson & Little (2000, T&L #3) als één van de negen basisprincipes voor ethisch handelen van docenten voorgesteld. Men raadplege ook Walter & Von Glynow (1987) en Macfarlane (2004), die hun onderwijsethiek in *golden means* hebben trachten uit te werken.

16.11 Naschrift I: hoogmoedige expert of nederige gids?

Voortdenkend op Lewis' zonde der hoogmoed (§16.3) zou men de volgende stelling kunnen poneren. Docenten moeten het gouden midden trachten te vinden tussen hoogmoed (gebrek aan nederigheid) enerzijds en onderworpenheid (gebrek aan leiderschap) anderzijds. Misschien kan onze analyse van Lewis' zonden via deze stelling toch nog tot identificatie van een lacune in onze vijftien principes leiden.

Volgens Lewis is hoogmoed een zonde waarin met name de *expert* kan vervallen. Hoogmoedige experts menen dat ze onfeilbaar zijn en niets meer te leren hebben. Door hovaardigheid kunnen ze in didactisch opzicht naar 'proud incompetence' afglijden (§16.3). En door hovaardigheid kunnen ze binnen het eigen vakgebied hun nederige positie van 'scholar' en deelgenoot in 'learning communities' en 'communities of practice' uit het oog verliezen (hoofdstuk 10).

Maar werkt onze focus op de docent als exclusieve spreekbuis van het vakgebied misschien ook hoogmoed in de hand? In hoofdstuk 2 werd de docent-als-expert neergezet als representant van een vakgebied, waarbij het vakgebied op haar beurt werd voorgesteld als een min of meer objectief kennisbestand. In dat hoofdstuk werd het idee gevoed dat de docent de wijsheid in pacht heeft. Weliswaar is dat idee ietwat getemperd in hoofdstuk 10, maar de expert is en blijft de spreekbuis van het vakgebied.

Men kan een vakgebied evenwel ook met meer distantie beschouwen: als cultureel erfgoed, als een verzameling 'verhalen' die vorige generaties van ontdekkingsreizigers verteld hebben, over de wijze waarop zij de wereld waargenomen en geïnterpreteerd hebben. Met name in de geesteswetenschappen heeft het hoger onderwijs mede tot doel dat studenten gevormd worden door bestudering van die verhalen. Er is iets voor te zeggen om, naast hoofdstuk 2 (de docent als expert), een pendant op te nemen onder de titel *de docent als gids in het cultureel erfgoed*:

Principe #2b: u zult studenten in staat stellen onverkort kennis te nemen van de opvattingen van belangrijke vertegenwoordigers van ons cultureel erfgoed, indien dat bijdraagt aan het bereiken van de vormingsdoelen van de opleiding.

In zo'n hoofdstuk mag men Nederigheid als centrale deugd poneren. Want de docent heeft dan als primaire taak studenten te laten kennismaken met de

waarnemingen, theorieën en waarden van vorige generaties onderzoekers, denkers en kunstenaars (niet zozeer in de vorm van encyclopedische kennis maar in de vorm van de 'verhalen' die zij te vertellen hebben).

Dat vereist overigens wel degelijk een leidinggevende rol van docenten: als gids brengen ze twee soorten expertise in.

In de *eerste* plaats helpen ze studenten te achterhalen wat die vorige generaties precies bedoeld hebben. Uitsluitend als deskundige tekstverklaarder zullen ze 'the truth as they see it' (AAUPa #1) over het voetlicht brengen. Zij moeten elk verhaal in kwestie vervolgens tot z'n recht laten komen en mogen het niet met eigen *voice-overs* verstoren.

In de *tweede* plaats brengen ze expertise in over het discours dat in het verleden op hun vakgebied gevoerd is, en ook over het hedendaagse discours (waaraan zij wellicht *als onderzoeker* participeren). Dat discours fungeert als context om de onderscheiden verhalen te duiden. Maar *als docent* zullen ze in dat discours geen partij kiezen: hun expertise laat niet toe dat zij vanuit hun gidsrol hovaardig enigerlei subjectieve of intersubjectieve Waarheid aan studenten zouden opdringen.

Tegen Principe 2b kan wellicht worden ingebracht dat daarmee een narrativistische wetenschapsopvatting omarmd wordt. Vele onderzoekers zullen daarvan gruwen. Achteraf gezien is dát de reden waarom dit hoofdstuk, als pendant van hoofdstuk 2, ongeschreven is gebleven. Wel werden in §10.4 vuistregels voorgesteld die daarin goed zouden passen.

16.12 Naschrift II: de morele ontwikkeling van studenten

Kennedy (1997 p.65-67), hoogleraar Milieuwetenschappen en voormalig universiteitspresident, introduceert overigens nog een speciale functie die een *gids in het cultureel erfgoed* kan vervullen: bevordering van de morele ontwikkeling van studenten. Men kan waardenvrije wetenschap, gericht op het zoeken naar 'objectieve' Waarheid, centraal stellen in het hoger onderwijs, en daarnaast toch plaats inruimen voor vormingsdoelen met betrekking tot normen en waarden. Maar, aldus Kennedy, 'the troubling question (...) is whether we teach values or teach *about* them'. Hij bepleit dat studenten gestimuleerd worden vele verschillende denkers uit het culturele erfgoed te bestuderen teneinde zodoende hun eigen waarden te ontdekken en ontwikkelen. Ook exploratie van verschillende samenlevingen of beschavingen, elk met hun eigen normen- en waardenpatroon, kan daartoe bijdragen. Dat vereist volgens Kennedy een nederige attitude van de docent: 'Letting students work this out for themselves requires almost exquisite restraint on the part of the teacher/scholar - a careful curb on the natural desire to display one's own convictions'.

Baumgarten (1982) kan zich wel vinden in deze opvatting (not teaching values but teaching *about* them). Maar hij maakt een voorbehoud bij 'letting them work this out for themselves'. De morele ontwikkeling van studenten vereist tevens de hulp van een socratische begeleider die hen helpt bij het verwerven van bekwaamheden op het gebied van 'reasoned discourse and imaginative questioning'. Wat hem betreft hebben studenten niet alleen een nederige *gids in het cultureel erfgoed* nodig maar ook een vakbekwame coach: zij hebben leiding nodig om kritisch te leren analyseren en redeneren in ethische kwesties.

17. Rollen (en rolaspecten) van docenten

In schema 0.2 werden vier docentrollen onderscheiden: vakinhoudelijke gids/coach, beoordelende examiner, helpende studentbegeleider en aanbieder van een studiecontract. Daarnaast werden in het schema elf rolaspecten aangeduid. Deze vijftien rollen en rolaspecten hebben de basis hebben gevormd van de hoofdstukindeling in dit boek. Men kan dan de vraag stellen of er geen docent-rollen (c.q. rolaspecten) vergeten zijn. Zo kwamen we in §16.11 via een omweg een nieuw rolaspect op het spoor: de docent als gids in het cultureel erfgoed. Maar men kan de zoektocht naar vergeten rollen en rolaspecten ook systematischer aanpakken. Dill (1982b) bepleit daartoe een job- en taak-analyse (§22.1). Wij beperken ons hier tot een eenvoudiger vraagstelling: worden er in de literatuur over onderwijsethiek rollen of rolaspecten naar voren gebracht die *niet* in schema 0.2 zijn opgenomen? Daartoe hebben we drie publicaties bekeken, namelijk die van Charnov (1987), Walter & Von Glinow (1987) en Brown & Krager (1985). Deze auteurs hebben zich, evenals wij, in hun analyse laten leiden door de verschillende rollen en rolaspecten van docenten in het hoger onderwijs.

Charnov (1987) en Walter & Von Glinow (1987) werkten mee aan een project van de Academy of Management (AOM), gericht op het ontwikkelen van een beroepsethiek voor docenten en onderzoekers in subfaculteiten zoals *Management* c.q. *Business* (of in een koepelfaculteit *Social Science*). Dat project resulteerde in een boek onder redactie van Payne & Charnov (1987). Gestreefd werd naar een opzet waarbij de onderscheiden rollen van de medewerkers (en de stakeholders die daarbij in het spel zijn) onder de loep zouden worden genomen.

Charnov (1987) neemt het inleidende hoofdstuk voor zijn rekening en geeft het als titel mee: *The academician as good citizen*. In §17.1 wordt bekeken hoe deze overkoepelende roldefinitie zich verhoudt tot onze *docent als professional* (c.f. hoofdstuk 1).

Voor docenten is door Payne & Charnov slechts één rol gereserveerd, die Walter & Von Glinow in hun hoofdstuk uitwerken. Maar daarbinnen onderscheiden deze auteurs achttien taken en verantwoordelijkheden m.b.t. het primaire onderwijsleerproces (zie tabel 17.0). In de derde kolom van de tabel is gecontroleerd of deze taken en verantwoordelijkheden voldoende gedekt worden door onze vijftien rollen en rolaspecten. Dat blijkt redelijk te lukken. De kern van hun referentiekader wordt gevormd door de docent als expert, als gids/coach, als examiner, als aanbieder/uitvoerder van een studiecontract en als groepswerker.

Brown & Krager (1985) onderscheiden vijf docent-rollen: instructeur, onderzoeker, curriculumplanner, (academic) advisor en mentor. De *instructeur* fungeert als expert, gids/coach en examiner binnen cursussen (c.f. hoofdstukken 2, 3 en 4). De *onderzoeker* biedt studenten mogelijkheden voor het uitvoeren van onderzoeksprojecten en begeleidt hen daarbij. Hij of zij fungeert dus als coach en waarschijnlijk ook als examiner (hoofdstuk 3 en 4), maar zal zich tevens tot op zekere hoogte als deelgenoot en als supervisor opstellen (hoofdstuk 10 en 15). De *curriculumplanner* ontwikkelt up-to-date cursus- en opleidingsprogramma's (hoofdstuk 2 en 3) en stelt de kaders waarbinnen alle betrokkenen opereren (hoofdstuk 7). Tot zover worden de rollen van Brown & Krager redelijk gedekt door onze hoofdstukindeling. Wat dan resteert is de rol van *academic advisor* en de rol van *mentor*. Beide zijn gerelateerd aan die van

Tabel 17.0: Taken en verantwoordelijkheden van docenten m.b.t. het primaire onderwijsleerproces in de sociale wetenschappen (in ruime zin)

Taken en verantwoordelijkheden volgens Walter & Von Glinow (1987)		Onze rollen en rolaspecten
1. Bevordering van het leerproces (student development)	1.1 Structureren van de leersituatie: programmering van leertaken, leiding geven aan het leerproces	#3: Gids en coach
	1.2 Zorg voor een gunstig leerklimaat: emotionele belemmeringen voor het leerproces wegnemen (bv. faalangst)	
	1.3 Facilitering: bevordering van doelmatigheid in het leerproces	#3: Gids en coach #6: Kostenbeheerser
2. Communicatie met studenten	2.1 Presenteren van informatie: stof aanbieden, structureren in hoofd- en bijzaken (zie verder onder 5).	#2: Expert
	2.2 Een relatie aangaan: zorgen dat de boodschap bij de studenten aankomt en dat zij zich ervoor openstellen, studenten 'meekrijgen'	#2: Gids en coach #10: Deelgenoot #11: Rolmodel
	2.3 Naar de inbreng van studenten luisteren en daarop inspelen	#3: Gids en coach #10: Deelgenoot
3. Beheersing van het leerproces	3.1 Management van de leeromgeving, bevordering van taakgerichtheid en studie-inzet	#3: Gids en coach #7: Aanbieder/uitvoerder contract
	3.2 Sturing en begeleiding van groepsprocessen	#9: Groepswerker #8: Hoeder
	3.3 Monitoring en evaluatie van het leerproces: feedback geven en beoordelen	#3: Gids en coach #4: Examinator
4. 't Kiezen van haalbare leerdoelen en geschikte stof	4.1 Keuze van de stof: de stof moet qua omvang en moeilijkheidsgraad voldoende uitdaging bieden maar nog wel behapbaar zijn voor de cursusdeelnemers	#7a: Aanbieder contract #8: Hoeder
	4.2 Zingeving en transfer: de doelen van de cursus moeten nuttig zijn voor de deelnemers en het geleerde moet (ooit) voor hen bruikbaar zijn (ook in hun eigen ogen)	#7a: Aanbieder contract
	4.3 Duurzaamheid van leerresultaten: de cursus moet zo worden ingericht dat de leerresultaten voldoende zullen beklijven	#3: Gids en coach
5. Nadere keuze van de stof en 'objectieve' behandeling van de stof	5.1 Geldigheid en relevantie: de overgedragen kennis moet betrekking hebben op de empirische werkelijkheid (of op het handelen in de beroepspraktijk)	#2: Expert #10: Deelgenoot #11: Rolmodel
	5.2 Bijdrage aan rationele waarheidszoeking: de overgedragen kennis mag speculatie (toetsbare hypothesen) omvatten, zeker als dat bijdraagt aan waarheidszoeking door studenten	
	5.3 Waarden en subjectieve opvattingen: feiten moeten voorop staan en mogen niet in de schaduw van waarden en subjectieve opvattingen worden gesteld	
	5.4 Representativiteit: de overgedragen kennis moet representatief zijn voor het vakgebied, met voldoende diepgang en zonder vertekening of eenzijdigheid	
	5.5 De overgedragen kennis moet up-to-date zijn, in het licht van de voortgang van het vakgebied	
	5.6 De overgedragen kennis moet niet te modieus zijn: zij moet ook de 'klassieke' gevestigde theorieën omvatten	

onze studentbegeleider (hoofdstuk 5), maar ze verdienen een nadere analyse. In §17.2 en §17.3 worden ze onder de loep genomen.

17.1 De docent als *good citizen* van de academische gemeenschap

Het inleidende hoofdstuk van Payne & Charnov's boek is gewijd aan de *Academician as good citizen* (Charnov 1987). De auteur bedoelt daarmee dat medewerkers van een hogeronderwijsinstelling zich niet alleen op hun persoonlijke belangen moeten richten maar dat zij (in hun onderscheiden rollen) dienen te handelen zoals betaamt voor een medewerker van de desbetreffende instelling. Daartoe moeten zij de doelen, normen, waarden en belangen van de instelling in haar relatie met haar stakeholders als richtsnoer nemen. Het primaire doel van hun boek is (in de ogen van Charnov) dus niet de ontwikkeling van een beroepsethiek voor docenten, onderzoekers, etc. maar de ontwikkeling van een werknemers-ethiek binnen de grenzen van de doelen, normen, waarden en belangen van het academisch bedrijf waarmee zij een dienstverband zijn aangegaan.

In een beroepsethiek voor docenten, waartoe ons boek een aanzet beoogt te geven, moet aan de werkgever en de gemeenschap van werknemers een minder centrale plaats worden toebedeeld. Voor ons staat de *docent als professional* centraal (hoofdstuk 1) en is de *docent als werknemer* slechts één van de vele rolaspecten die in ogenschouw moeten worden genomen (hoofdstuk 13). In hoofdstuk 22 wordt nader ingegaan op de relatie tussen beroepsethiek en organisatie-ethiek.

17.2 De dubbelrol van de *academic advisor*

Brown & Krager (1985) behandelen *academic advising* als een aparte docentrol. De taak van *academic advisors* in het Amerikaanse hogeronderwijssysteem is enerzijds verwant aan die van de studentbegeleider (kolom #5 van schema 0.2): studenten krijgen raad bij de nadere inrichting van hun studieloopbaan binnen de gekozen opleiding. Anderzijds hebben *advisors* veelal ook taken te vervullen namens de beslissingsautoriteit (examencommissie): studenten moeten hun studieplan ter goedkeuring aan de *advisor* voorleggen (Cahn 1986). Binnen het kader van het opleidingscontract moeten de vigerende studieregelingen dus worden geïnterpreteerd en op individuele studenten worden toegepast (hoofdstuk 7). *Advisors* treden als uitvoerders van die regelingen op en kunnen namens (of in overleg met) de beslissingsautoriteit een door de student gewenste studieoptie toestaan dan wel blokkeren. Eventueel moeten zij daarbij tevens een examiner-achtige rol vervullen om te beoordelen of de student in aanmerking komt voor toelating tot een programmaonderdeel of -tracé en of de aldaar behaalde studiepunten meetellen voor het verwerven van het diploma. In dat opzicht is hun rol gesitueerd in cel 7a:7b van schema 0.2, en in cel 4:7b als de examiner-rol ruim geïnterpreteerd wordt.

In deze taakanalyse komt dus aan het licht: wat op het eerste gezicht één rol (*academic advisor*) leek te zijn, moet in wezen als een dubbelrol worden beschouwd. Net zoals wij de dubbelrol van *instructeur* uiteen hebben gelegd in de rol van gids/coach enerzijds en de rol van examiner anderzijds, is er alle reden de Amerikaanse dubbelrol van *academic advisor* uiteen te leggen in de rol van studentbegeleider enerzijds en de rol van regulator van de individuele studieloopbaan anderzijds. Dit betekent in concreto dat de rol van aanbieder van een studiecontract (in de laatste kolom van schema 0.2), althans bij opleidingen met sterk geïndividualiseerde studiewegen, beter gesplitst kan wor-

den in twee deelrollen (deelkolommen). Enerzijds de rol van 'aanbieder van kadercontracten' en anderzijds de rol van 'regulator van de individuele studieloopbaan'. In de laatstbedoelde rol worden kadercontracten gaandeweg ge-individualiseerd tot een contract dat op deze ene student van toepassing is. We mogen concluderen dat het voorstel van Brown & Krager om *academic advisor* als een afzonderlijke docent-rol op te vatten wel hout snijdt, doch dat splitsing in een helpende rol (studentbegeleider) en een beslissingsrol (regulator van de studieloopbaan, namens de examencommissie) dan meer voor de hand ligt.

17.3 Bijzondere rolaspecten: de mentor als vertrouwenspersoon

Wat de studentbegeleiding betreft, onderscheiden Brown & Krager de rol van *mentor* (naast de rol van *academic advisor*). Zij hebben dan Mentor voor ogen, betrouwbaar vriend en raadsman van de Griekse vorst Odysseus, tevens wijs leidsman van Odysseus' vaderloze zoon (de verstandige Telemachos). Meer in concreto denken zij aan een ervaren staflid in een beroepsopleiding, dat zelf afkomstig is uit het beroep waarvoor studenten worden opgeleid. De docent-als-mentor fungeert niet zozeer als instructeur of onderzoeksbegeleider of beoordelaar binnen programmaonderdelen maar geeft bijstand aan de student-in-ontwikkeling en de student-als-persoon. Centrale deugden zijn wijsheid, trouw en belangeloosheid. Ook fungeert zo'n mentor bij uitstek als rolmodel voor de aanstaande beroepsbeoefenaar en academicus.

Deze ideaaltypische taakomschrijving weerspiegelt één van de mogelijke deelrollen die binnen de helpende studentbegeleiding (hoofdstuk 5) vervuld kunnen worden. Er is dus weinig reden het voorstel van Brown & Krager te volgen om hun *mentor* als een afzonderlijke docent-rol in ons schema op te nemen. Toch heeft hun voorstel een belangrijke merite. Het wijst namelijk op een mogelijk rolaspect van docenten in het algemeen en van studentbegeleiders in het bijzonder: zij kunnen als *vertrouwenspersoon* fungeren. Tot op zekere hoogte bekleedt iedere beoefenaar van 'helpende' professies een vertrouwensfunctie, met bijhorende ethische verplichtingen op het gebied van privacy-bescherming en geheimhouding. Maar gewoonlijk zullen zij zichzelf beperkingen opleggen in het aangaan van vertrouwelijke relaties met hun cliënten/studenten (§1.5). De merite van het voorstel van Brown & Krager is dat zij de vraag opwerpen wat de ethische verplichtingen van vertrouwenspersonen zijn, *indien* het onderwijsinstituut besluit sommige docenten als vertrouwenspersoon aan te wijzen. Het antwoord op die vraag is eveneens van belang voor trainingen gericht op persoonlijke groei (§1.5), en voor docenten die *uit eigen beweging* vertrouwelijke helpende relaties met studenten aangaan. De beste manier om hierin te voorzien is schema 0.2 uit te breiden met een extra rij (#16): de docent als vertrouwenspersoon. Het leidende principe voor dat rolaspect zou kunnen luiden:

Principe #16: indien u een bijzondere vertrouwensrelatie met studenten aangaat, zult u bedacht blijven op het asymmetrische karakter van deze professionele relatie, conflictuerende rollen vermijden, de autonomie van de student blijven respecteren en uw functie als rolmodel met uiterste zorgvuldigheid vervullen.

17.4 Een bredere mentor-rol: de leermeester

In de vorige paragraaf hebben we Brown & Krager gevolgd in hun ideaaltypische omschrijving van de mentor als vertrouwenspersoon. Vanuit de *Council of Graduate Schools* wordt echter een bredere mentor-rol geschetst (Lapidus &

Mishkin 1990; vergelijk ook SGS 2001). Bij deze auteurs is het mentoraat synoniem aan de rol van de *doctoral advisor*, ook wel *research supervisor* genaamd: degene die de individuele masterstudent of promovendus begeleidt in zijn of haar opleiding tot wetenschappelijk onderzoeker, een opleiding welke uitmondt in een dissertatie. Een belangrijke rolcomponent van deze mentoren is wat men bij ons de rol van de promotor zou noemen. Dat is vooral een coachende docentenrol (c.f. hoofdstuk 3). Maar daarnaast hebben deze mentoren tot taak het gehele opleidingstraject van hun pupil te coördineren, vergelijkbaar met de tweeledige rol van de *academic advisor* (§17.2). Deze mentoren fungeren dus als leermeester in brede zin (zie ook §11.4) en zullen uit

Schema 17.5: Rollen en rol-aspecten van docenten in het hoger onderwijs (uitgebreide versie)

		professionele rollen van de docent				
		#3 Gids en coach	#4 Exami- nator	#5 Stu- dent- begelei- der	#7a/b Aanbieder van een studiecontract	
					kader- contract	indivi- dueel contract *)
rol-aspecten van de docent	#1 Professional (algemeen)	3:1	4:1	5:1	7a:1	7b:1
	#2a Expert	3:2a	4:2a	5:2a	7a:2a	7b:2a
	#2b Gids in het cultureel erfgoed	3:2b	4:2b	5:2b	7a:2b	7b:2b
	#6 Kostenbeheerser	3:6	4:6	5:6	7a:6	7b:6
	#7c Uitvoerder van een studiecontract	3:7c	4:7c	5:7c	7a:7c	7b:7c
	#8 Hoeder van a-normale studenten	3:8	4:8	5:8	7a:8	7b:8
	#9 Groepswerker	3:9	4:9	5:9	7a:9	7b:9
	#10 Deelgenoot	3:10	4:10	5:10	7a:10	7b:10
	#11 Rolmodel	3:11	4:11	5:11	7a:11	7b:11
	#12 Opvoeder of socialisator	3:12	4:12	5:12	7a:12	7b:12
	#13 Werknemer	3:13	4:13	5:13	7a:13	7b:13
	#14 Taaksteller	3:14	4:14	5:14	7a:14	7b:14
	#15 Supervisor	3:15	4:15	5:15	7a:15	7b:15
	#16 Vertrouwenspersoon	3:16	4:16	5:16	7a:16	7b:16

*) **Regulator van de individuele studieloopbaan.**

dien hoofde ongetwijfeld ook als vertrouwenspersoon voor hun pupil optreden. Zo'n leermeester valt niet in één hokje van schema 0.2 onder te brengen. In dat schema zijn veeleer alle mogelijke rollen van de leermeester in kaart gebracht.

17.5 Conclusie

We hebben gespeurd naar vergeten rollen of rolaspecten van de docent, die vanwege hun belang voor de onderwijsethiek een plaats in schema 0.2 zouden verdienen. In hoofdstuk 16 kwamen we terecht bij de docent als *gids in het cultureel erfgoed* (§16.11/12). En in het onderhavige hoofdstuk troffen we de docent als *regulator van de studieloopbaan* en als *vertrouwenspersoon* aan (§17.2 resp. §17.3). Deze drie rollen of rolaspecten kunnen inderdaad belangrijk zijn als men ethische principes en vuistregels voor docenten wil ontwikkelen. Maar in hoeverre ze relevant zijn, - dat verschilt per opleiding of onderwijsinstituut. De *gids in het cultureel erfgoed* zal vooral in de geesteswetenschappen optreden. De *regulator van de studieloopbaan* ontpopt zich vooral in opleidingen met sterk geïndividualiseerde studiewegen. En de *vertrouwenspersoon* zal met name uit de verf komen in beroepsopleidingen of onderwijsinstituten die bereid zijn in persoonsgerichte begeleiding te investeren. Deze drie rollen of rolaspecten zouden dus geenszins misstaan in een 'customized' versie van schema 0.2. In schema 17.5, een uitgebreide versie van schema 0.2, zijn ze **vet-cursief gedrukt** opgenomen.

Verder hebben we in §17.1 verantwoord waarom niet de docent als *good citizen van de academische gemeenschap* maar de docent als *professional* in ons boek centraal is gesteld. Dit hoeft niet tot heroverweging van schema 0.2 te leiden.

18. Wat vindt de modale docent ervan?

In dit boek zijn vijftien ethische principes voor het handelen van docenten in het hoger onderwijs voorgesteld en deze zijn uitgewerkt in mogelijke vuistregels. Maar de volgende vraag is dan in hoeverre die principes en vuistregels ook onderschreven worden door de modale docent. Om die vraag te beantwoorden zou men empirisch onderzoek moeten doen naar de ethische opvattingen van docenten. Sinds 1990 zijn in de Verenigde Staten diverse onderzoeken verricht. De uitkomsten daarvan worden in dit hoofdstuk besproken. In hoofdstuk 23 (box 23.0) wordt een overzicht gegeven van de desbetreffende onderzoeken. Het gaat telkens om vragenlijstonderzoek waarin mogelijke inbreuken op ethische vuistregels (of mogelijke inbreuken op *good practice*) aan Amerikaanse H.O.-docenten werden voorgelegd. In dit hoofdstuk richten we de aandacht op de controversieel gebleken vuistregels: gedragingen die door vele respondenten niet zonder meer als onethisch (of in strijd met *good practice*) worden bestempeld. We behandelen de items waarvan de verwijzingen in hoofdstuk 23 *cursief* of ***vet-cursief*** zijn afgedrukt.

18.1 De docent als professional

Niet alle docenten kunnen zonder meer onderschrijven dat bij een conflict tussen onderwijsbelangen enerzijds en andere professionele of onderzoeksbelangen anderzijds de laatstgenoemde belangen moeten wijken. En velen zien er niet zoveel been in de student aan te moedigen aan hun onderzoeksproject deel te nemen of studenten te verplichten als proefpersoon/respondent aan een onderzoek mee te doen.

Vele docenten achten het aanvaardbaar naast hun full-time baan tegen betaling lezingen te geven of advieswerk te verrichten, terwijl men dat in sommige faculteiten zelfs in de vorm van een eigen bedrijf meent te mogen doen. Daarbij dient de lezer te bedenken dat hogeronderwijsdocenten in de U.S.A. gewoonlijk toestemming hebben om één dag per week bij te klussen (Bok 2003 p.61); wellicht wordt die vorm van externe dienstverlening zelfs tot de missie van de instelling gerekend. Het wordt ook niet vanzelfsprekend geacht dat men voor nevenfuncties toestemming van de hoofdwerkgever zou moeten vragen. In sommige faculteiten staat men tevens iets minder voorzichtig tegenover beïnvloedingspogingen van uitgeverij die studieboeken aan de man trachten te brengen en toont men zich ook niet zo terughoudend om eigen studieboeken te promoten (c.f. Alper 2004).

Sommige docenten achten het ethisch niet bezwaarlijk om ontvangen present-exemplaren door te verkopen.

Verder vinden vele docenten dat vriendschappelijke omgang met studenten niet *per se* bedreigend is voor de rolintegriteit, evenmin als 't aanvaarden van een klein presentje of 't tegen betaling laten opknappen van klussen of klusjes in de privésfeer. Heel verschillend wordt gedacht over de vraag of je er verstandig aan doet om een student(e) te verzoeken je een kleine dienst (bv. een lift naar huis) te verlenen of om iets privé aan een van je studenten te verkopen.

Wat seksuele relaties betreft, zijn vele docenten van mening dat gedachten 'tolvrij' zijn: in ethische zin is er volgens hen niet zoveel op tegen zich aan seksuele fantasieën aangaande studenten over te geven of zich seksueel aange trokken te voelen tot een student(e). Daadwerkelijke relaties met *cursus-*

deelnemers acht men uit den boze. Maar er wordt verschillend gedacht over de toelaatbaarheid van relaties met niet-cursusdeelnemers.

Ook verschillen docenten van mening over de vraag of men een bevoegde instantie (onderwijsbestuur, commissie) moet informeren als in de cursus van een collega te hoge cijfers worden gegeven.

Wat hun arbeidsomstandigheden betreft, kunnen de geënquêteerde docenten niet zonder meer onderschrijven dat participatie in een *all-white* (c.q. *all-male*) staf onethisch zou zijn vanwege het risico dat 'a-normale' (in casu *non-white* c.q. *female*) studenten zich daardoor vervreemd kunnen voelen in relatie tot de 'learning community' (c.f. hoofdstuk 8). Evenmin is er consensus over de vraag of het onethisch is cursussen te geven die zo overbevolkt zijn dat de effectiviteit van het onderwijs in het gedrang komt.

18.2 De docent als expert

Hebben docenten de morele plicht elk jaar hun collegestof up-to-date te houden en de beste en modernste studiestof voor te schrijven? Deze arbeidsintensieve norm wordt niet door iedereen onderschreven. Evenmin is er consensus over de vraag of men studenten uitdrukkelijk op de hoogte behoort te stellen van eigen professionele eenzijdigheden en vooronderstellingen.

18.3 De docent als gids en coach

Box 23.3 is vervuld door gedragingen die niet bij elke instructievorm nuttig of haalbaar zijn. Na eliminatie daarvan blijven de volgende controversiële items over. Lang niet iedereen acht het z'n morele plicht bij het inrichten van een cursus collega's uit verwante cursussen te consulteren, nieuwe onderwijsmethoden of -procedures in te voeren, en in de cursus de relatie van de stof met de rest van het curriculum aan te geven. Verder wordt door sommigen niet zonder voorbehoud onderschreven dat men zich tijdens de normale werkdagen van alcohol of drugs behoort te onthouden, maar misschien komt dat doordat de opstellers van de enquête niet gedefinieerd hebben wat ze met *normale* en *werkuren* bedoelden.

18.4 De docent als examiner

Een controversieel onderwerp betreft de vaststelling van de zak/slaag-cesuur: mag of moet men daarbij rekening houden met het prestatieniveau van de tentamenkandidaten als groep?

Verder verschilt men van mening over de toelaatbaarheid van arbeidsbesparende procedures. Deze betreffen in de eerste plaats de (on)zorgvuldigheid van de beoordeling: hergebruik van eerder afgenomen toetsen, te beoordelen werk niet anonimiseren, open vragen slechts één keer nakijken, beoordeling van schriftelijk werk aan student-assistenten overlaten. En in de tweede plaats is de kwaliteit van de feedback in het geding: papers en toetsen niet van inhoudelijk commentaar voorzien, beoordeeld werk niet plenair nabespreken.

18.5 De docent als studentbegeleider

Geen controversiële items (zie echter §18.13).

18.6 De docent als kostenbeheerser

Lang niet iedereen kan onderschrijven dat men op onderwijsbijeentkomsten geen onderwerpen buiten de normale cursusinhoud mag bediscussiëren. En sommigen voelen zich niet verplicht vóór de eerste onderwijsbijeentkomst het lokaal en de aldaar aanwezige voorzieningen te inspecteren.

18.7 De docent als aanbieder en uitvoerder van een studiecontract

Bij een paar controversiële (on)ethische gedragingen uit box 23.7 is het denkbaar dat ze volgens respondenten buiten hun directe invloedssfeer liggen: cursussen of programma's schrappen waarvan de kwaliteit (gegeven de beschikbare middelen) niet meer gegarandeerd kan worden, op aandrang van nepotistische geldschieters meewerken aan de toelating van studenten die niet aan de toelatingseisen voldoen. Misschien had je je er wel tegen moeten verzetten, maar voor een gewone docent is het eigenlijk vechten tegen de bierkaai (zie bijvoorbeeld Cox, 1990).

De overige controversiële items liggen binnen het bereik van gewone docenten. Ze willen zich best aan het studiecontract houden, maar de cursussyllabus en het rooster mogen volgens sommigen geen keurslijf worden en de regels moeten niet al te rigide worden toegepast (met het risico dat er enige onrechtvaardigheid ontstaat!). De aan studenten toegezegde vrijheid mag niet in vrijblijvendheid ontaarden. Anderzijds wil men de collega niet afvallen die studenten, evenals zichzelf, strikt aan de regels houdt (individuele contacten met studenten uitsluitend op de campus en geen telefoontjes thuis).

18.8 De docent als hoeder van a-normale studenten

Ook box 23.8 herbergt een item dat wellicht buiten de invloedssfeer van de individuele professional ligt: het hanteren van bijzondere toelatingsregels voor studenten die als topsporters aan de eer (en de inkomsten!) van de onderwijsinstelling moeten bijdragen. De bestuurders willen het zo of zijn niet bij machte aan deze praktijken een halt toe te roepen. En het gaat om niet geringe aantallen: 5 tot 30% van de aankomende studenten in de U.S.A. zijn met name op grond van hun sportieve talenten toegelaten (Bok 2003 p.201). Maar eenmaal toegelaten mogen topsporters geen coulances van de geëquëteerde docent-examinatoren verwachten. Bok (op.cit.), oud-president van Harvard University, en Alper (2004) rapporteren echter grote discrepanties tussen ethische norm en onwelriekende praktijk (c.f. §16.8).

Volgens sommigen gaat het wat ver om onnodig genderspecifiek woordgebruik zoveel mogelijk te vermijden.

De overige controversiële items hoeven het integere zelfbeeld van de individuele docent-examinator niet aan te tasten. Rekening houden met diversiteit is prima zolang de integriteit van de examiner niet in het geding komt. Zolang de tentamenkandidaten niet op tempo beoordeeld worden, is het verdedigbaar dat aan buitenlandse studenten (evenals bijvoorbeeld aan dyslectici) een verlengde tentamensessie wordt gegund. En als student-assistenten aannemelijk kunnen maken dat ze al werkende de onderwijsdoelen bereikt hebben, dan valt te overwegen deze beroepservaring met studiepunten te honoreren [de betrokken docenten gaan echter voorbij aan het feit dat hier *in elk geval een schijn van belangenverstrengeling* in het spel is!].

18.9 De docent als groepswerker

Evenals 23.8 is box 23.9 vervuld: of je verlegen studenten moet aanmoedigen het woord te nemen op onderwijsbijeenkomsten, is sterk afhankelijk van aard en schaal van de onderwijsbijeenkomst. Het is dan niet verwonderlijk dat respondenten deze norm niet volmondig kunnen onderschrijven.

18.10 De docent als deelgenoot

Ook box 23.10 is vervuld: of je toelaat dat studenten zich met opmerkingen tot medestudenten richten, is sterk afhankelijk van aard en schaal van de onderwijsbijeenkomst.

De overige controversiële items stellen aan de kaak dat docenten in hun eigen onderzoek voortbouwen op het werk van studenten of dat ze er zelf honoraria mee opstrijken. Dit zijn inderdaad ethische noten om te kraken, maar het zou meer aangeklede casussen vereisen om hierover vruchtbaar te discussiëren. Vooralsnog moet men stellen dat deze items alleen al door het ontbreken van nadere informatie controversieel zijn.

18.11 De docent als rolmodel

Verzaken docenten als rolmodel hun ethische plichten wanneer ze seksuele relaties met collega's aanknopen? Voor vele respondenten is dat wat vergezocht. Ook verkeert men in tweestrijd over een uitnodiging voor een feest(je) van een student(e): ter gelegenheid waarvan wordt er feestgevierd? en in hoeverre vormt dit ook voor de docent een reden tot feestvreugde? Soortgelijke vragen kunnen worden gesteld bij de ethische toelaatbaarheid van 'hugging': kan er aanleiding zijn voor een kuise, medemenselijke variant daarvan? Over het omgekeerde wordt eveneens verschillend gedacht: in hoeverre druist het tegen hun ethische plicht in als docenten zich te allen tijde als een koude kikker gedragen?

Verder verschillen respondenten van mening over de toelaatbaarheid van on gepaste grapjes op college. Ook is er tweespalt rond een van de grondregels van de beroepsethiek van de professionele beroepen: 'the teacher does not undermine the confidence of [students] in other teachers' (ATA #12). Blijkbaar hebben de respondenten meer informatie nodig voordat ze die grondregel volmondig kunnen onderschrijven. Of komt hier een fundamentele fenomeen te voorschijn: namelijk dat studenten (en met name ouderejaars) tot op zekere hoogte ook als junior-collega's worden beschouwd?

18.12 De docent als opvoeder of socialisator

Uit de docenten-enquêtes blijkt dat bepaalde doelen van het 'hidden' curriculum breed gedragen worden: bevordering van schrijfvaardigheid en analytisch/kritisch leren denken, bestrijding van racisme en seksisme. Daarnaast hebben velen evenmin bezwaar tegen doelen zoals het bijbrengen van ethiek of waarden, aanmoediging van wedijver tussen studenten, of bevordering dat studenten reeds tijdens hun opleiding lid worden van een professionele beroepsvereniging. Maar het gebruik van alcohol dogmatisch afzweren, daar ziet men niet zoveel heil in.

18.13 De docent als werknemer

De meeste docenten onderschrijven dat het tegen de Bescherming van Persoonsgegevens indruist als men de tentamenuitslagen *op naam* openbaar zou maken, maar vele docenten menen dat geanonimiseerde uitslagenlijsten *op studentnummer* wel mogen worden opgehangen.

Vele docenten beschouwen het geven van cursussen als een eigen winkeltje, waar collega's niet zoveel mee te maken hebben. Men staat enigszins ambigu tegenover de vraag in hoeverre men zich met andermans winkel mag of moet bemoeien, informatie over studenten mag of moet uitwisselen, en verregaande samenwerking (teamteaching) mag weigeren. Als controversieel topic wordt ook ervaren in hoeverre men ethisch verplicht is aan beleidsdiscussies en commissiewerk deel te nemen en in hoeverre men de *mission statement* van de instelling tot richtsnoer van z'n handelen behoort te nemen. Verder wordt verschillend gedacht over de vraag of men (in de baas z'n tijd en) met de baas z'n middelen, studieboeken en/of populair-wetenschappelijke boeken mag schrijven.

18.14 De docent als taaksteller

In oude tijden, toen er op het werk nog geen rookverbod gold, werd er verschillend gedacht over de vraag of het ongepast was als docenten op onderwijsbijeenkomsten rookten terwijl dat voor studenten niet geoorloofd was. Het bezigen van godslasterlijke taal is in elk geval in strijd met het fatsoen, maar wordt niet door alle respondenten als onethisch bestempeld. Verder hebben de controversiële items betrekking op een tweetal 'gevoelige' onderwerpen: seksualiteit en ras. Maar in de enquêtevragen is niet gespecificeerd in hoeverre behandeling van die onderwerpen bijdraagt aan het bereiken van de cursusdoelen. Dat, zo lijkt het, is van wezenlijk belang als men wil bepalen in hoeverre het in ethisch opzicht verantwoord is gevoelige onderwerpen in de cursus te behandelen.

18.15 De docent als supervisor

Over dit rolaspect van de docent zijn geen enquêtevragen gesteld.

18.16 Discussie

Geven deze uitkomsten van docenten-enquêtes aanleiding om de ethische vuistregels die in de hoofdstukken 1 t/m 14 zijn voorgesteld te heroverwegen? In §1.1 werd de professionele gelofte van de docent behandeld, waarin de belangen van studenten voorop worden gesteld (zie ook §1.3). Uit één van de enquêtes komt naar voren dat de docent-onderzoeker daarbij in conflict kan komen met de gelofte van onderzoekers om voorrang te geven aan de belangen van de Wetenschap (zie ook item IV in box 20.0). We moeten dus constateren dat principes uit de onderwijsethiek kunnen botsen met principes uit de research-ethiek (en met meer laagbijdegrondse belangen van de onderzoeker).

Geënquêteerde psychologiedocenten hadden toentertijd moeite met de vuistregel uit de research-ethiek dat men niemand (dus ook studenten niet!) mag verplichten als proefpersoon of respondent aan onderzoek deel te nemen. Maar ze zullen zich moeilijk kunnen onttrekken aan principes van hogere orde die tot de *onderwijsethiek* behoren: dat ze hun machtspositie als docent niet mogen misbruiken om belangen te bevorderen die aan het onderwijs vreemd

zijn (§1.3) en dat ze zuinig met de tijd van studenten moeten omspringen (hoofdstuk 6). Of is er een principe dat daar weer bovenuitgaat: dat alle leden van de 'community of practice' (dus ook de student-leden!) naar vermogen behoren bij te dragen aan de belangen van de Wetenschap of van het Vakmanschap van hun toekomstige beroepsgroep?

Verder laat §18.1 zien dat docenten ook op andere punten van mening verschillen over de vraag wat nog net wél mag en wat níét meer kan uit hoofde van hun rolintegriteit (§1.3), maar uit andere items van box 23.1 blijkt dat het ethische principe (handhaving van rolintegriteit) in zijn algemeenheid wel onderschreven wordt.

In §3.5 werden de verantwoordelijkheid van de gids/coach (en van de examinerator) belicht betreffende het geven van inhoudelijke feedback. Zoals hierboven bleek (§18.4), hebben (of stellen) docenten soms niet voldoende tijd tot hun beschikking om daaraan te voldoen. Ook in andere opzichten kan de zorgvuldigheid van de beoordeling in het gedrang komen als dat teveel werk kost. Er is een spanningsveld tussen wat docenten ethisch wenselijk en praktisch haalbaar achten. De algemene vuistregels uit de hoofdstukken 3 en 4 worden vermoedelijk wel breed gedragen, maar discussie over de concrete uitwerking ervan lijkt gewenst. Ook is ethische reflectie nodig over de doelen van beoordeling en examinering (zie §§ 4.3 en 4.4 en de controversiële items betreffende 'grading on the curve').

In §§ 18.7 en 18.8 blijkt dat docenten het moeilijk hebben met onethische gedragingen van 'het management' (zie ook de laatste alinea van §18.1). Vermoedelijk wordt niet zozeer het onethisch gehalte van de desbetreffende gedragingen maar veeleer de mogelijkheid om er iets tegen te doen in twijfel getrokken. Als er iets controversieel is, dan is het wellicht hoever de ethische verantwoordelijkheden strekken van de individuele docent als lid van een professionele organisatie of als werknemer in een bureaucratie. Dat geldt eveneens voor het bestrijden van onethisch gedrag van collega's (§18.1). Daar ligt een agendapunt voor professionele reflectie van docenten.

De noodzaak van dergelijke reflectie komt ook naar voren in §18.13: in hoeverre is het onethisch je te onttrekken aan beleidsdiscussies en commissiewerk (§13.1)? en in hoeverre behoor je samen te werken met je collega's (§13.6)?

18.16 Naschrift: de gedragscode van Braxton & Bayer (2004)

Dit hoofdstuk is onder meer gebaseerd op de onderzoeksuitkomsten van Braxton & Bayer (Bra 1999). Hun docenten-enquête omvat 126 gedragingen. In dit hoofdstuk hebben we met name gekeken naar de controversiële items: gedragingen waarover verschillend gedacht werd door de respondenten. De auteurs zijn echter meer geïnteresseerd in de gedragingen die volgens de modale docent *onjuist* zijn. Dat bleek het geval bij 86 van de 126 gedragingen. Via factoranalyses zijn deze teruggebracht tot zestien factoren, waarvan er zeven betrekking hebben op gedragingen die *volstrekt onjuist* werden geacht. In een volgende publicatie (Braxton & Bayer 2004) presenteren de auteurs een gedragscode, bestaande uit tien punten. Deze zijn telkens gebaseerd op één à twee factoren. Maar al met al is hun code zo weinig overtuigend dat hij in ons boek buiten beschouwing is gelaten. Het is nuttig om uit empirische gegevens *ideeën op te doen* voor het opstellen van een ethische code en om met behulp van dergelijk materiaal te *toetsen* of de richtlijnen van een voorgenomen ethische code (c.q. gedragscode) voldoende draagvlak hebben. Maar het snijdt geen hout om die richtlijnen *inductief te ontwikkelen* door factoranalyse op verzameld enquêtemateriaal. Gesteld bijvoorbeeld dat de houding van bio-

logiedocenten tegenover de toelaatbaarheid van godslasterlijk taalgebruik (c.f. §18.14) een sterke negatieve correlatie vertoont met hun houding tegenover de toelaatbaarheid van het verbreiden van creationistische opvattingen (c.f. §2.5), dan zou men daaruit kunnen afleiden dat er een onderliggende factor *godvrezende levenshouding* bestaat; maar dat hoeft niet te betekenen dat beide houdingen *ook uit een oogpunt van beroepsethiek* van dezelfde orde zijn.

Tabel 19.0: Verbindingslijnen met belendende beroepsgebieden

# 1. De docent als professional	beroepsethiek van 'helpende' professionele beroepen; research-ethiek; (maatschappelijke grondrechten)
# 2. De docent als expert	research-ethiek en 'knowledge ethics'; ethiek van experts in rol van adviseur of getuige-deskundige; (beroepsethiek van 'helpende' professionele beroepen)
# 3. De docent als gids en coach	(beroepsethiek van 'helpende' professionele beroepen)
# 4. De docent als examiner	ethiek van overheidshandelen (ook van rechterlijke macht); ethiek van experts in de rol van beoordelaar
# 5. De docent als studentbegeleider	(beroepsethiek van 'helpende' professionele beroepen)
# 6. De docent als kostenbeheerser	(bedrijfskunde, en meer in het bijzonder: quality management, customer value management)
# 7. De docent als aanbieder/uitvoerder van een studiecontract	bedrijfsethiek, handelsethiek en -recht, overeenkomstenrecht; beroepsethiek van 'helpende' professionele beroepen; (maatschappelijke grondrechten)
# 8. De docent als hoeder van a-normale studenten	(maatschappelijke grondrechten)
# 9. De docent als groepswerker	(beroepsethiek van 'helpende' professionele beroepen)
# 10. De docent als deelgenoot	research-ethiek, forumfunctie van vakgenoten; lerende professionals, lerende organisaties, kennismanagement; (maatschappelijke grondrechten)
# 11. De docent als rolmodel	ethiek van overheidshandelen, bedrijfsethiek: integriteitsbeleid; (opvoedkunde en vormingswerk)
# 12. De docent als opvoeder of socialisator	(opvoedkunde en vormingswerk) (beroepssocialisatie)
# 13. De docent als werknemer	bedrijfsethiek, arbeidsrecht; (maatschappelijke grondrechten)
# 14. De docent als taaksteller	bedrijfsethiek: ARBO-verantwoordelijkheid van werkgever; research-ethiek; (maatschappelijke grondrechten)
# 15. De docent als supervisor	beroepsethiek van 'helpende' professionele beroepen; (taakverdeling tussen senioren en junioren in arbeidsorganisaties)

19. Belendende bronnen voor onderwijsethiek

In de inleiding van dit boek werd aangekondigd dat bij de hoofdstukindeling zou worden uitgegaan van de verschillende rollen (inclusief bijbehorende rollenaspecten) die docenten in hun functieuitoefening jegens studenten vervullen en dat daarbij zoveel mogelijk aansluiting zou worden gezocht bij roldefinities van andere beroepsbeoefenaren, elders in de samenleving. Aldus valt gemakkelijker te onderzoeken in hoeverre ethische principes die elders zijn uitgewerkt, ook op het handelen van docenten kunnen worden toegepast. In tabel 19.0 wordt verantwoord of die gezochte aansluiting inderdaad gevonden is.

Box 20.0: De vijf principes van de NGW

I. Zorgvuldigheid: Wetenschappelijke activiteiten geschieden met zorgvuldigheid. Toenemende prestatiedruk mag daaraan geen afbreuk doen.

II. Betrouwbaarheid: De reputatie van betrouwbaarheid van de wetenschap wordt door iedere wetenschapsbeoefenaar met zijn handelwijze ondersteund en versterkt. Een wetenschapsbeoefenaar is betrouwbaar in de uitvoering van zijn onderzoek en het rapporteren daarover, en evenzeer in de overdracht van zijn kennis in onderwijs en publicaties.

III. Controleerbaarheid: Gepresenteerde informatie is controleerbaar. Als onderzoeksresultaten openbaar worden gemaakt, blijkt duidelijk waar de gegevens en de conclusies op zijn gebaseerd, waaraan ze zijn ontleend en waar ze te controleren zijn.

IV. Onpartijdigheid: De wetenschapsbeoefenaar laat zich bij zijn wetenschappelijke activiteiten leiden door geen ander belang dan het wetenschappelijk belang. Hij is altijd bereid zich daarvoor te verantwoorden.

V. Onafhankelijkheid: Wetenschapsbeoefenaars verrichten hun werk in academische vrijheid en in onafhankelijkheid. Voor zover beperkingen van die vrijheid onvermijdelijk zijn worden zij zichtbaar gemaakt.

20. De vsnu-gedragscode (ngw)

In de hoofdstukken 16 t/m 19 zijn onze vijftien ethische principes tot op zekere hoogte geëvalueerd. Ze zijn geconfronteerd met de hoofdzonden van Michael Lewis, met de docent-rollen die door Charnov, Walter & Von Glynou en Brown & Krager zijn onderscheiden en met de uitkomsten van empirisch onderzoek naar ethische opvattingen van H.O.-docenten. Verder is verantwoord in hoeverre we aansluiting hebben gevonden bij roldefinities uit andere maatschappelijke sectoren.

In dit hoofdstuk willen we onderzoeken in hoeverre onze vijftien principes kunnen bijdragen aan nadere gedachtenontwikkeling over onderwijsethiek in het hoger onderwijs. Daarbij beperken we ons tot het universitaire onderwijs. We bekijken namelijk de *Principes van goed wetenschappelijk onderwijs en onderzoek* (NGW 2004) die door de vsnu (de vereniging van Nederlandse universiteiten) zijn uitgebracht. De vsnu acht discussie over de NGW en de grenzen daarvan gewenst. In dit hoofdstuk wordt onderzocht in hoeverre onze vijftien principes (en de bijbehorende vuistregels) aan die discussie kunnen bijdragen.

De NGW onderscheidt vijf ethische principes die universitaire 'wetenschapsbeoefenaars' ten grondslag kunnen leggen aan hun onderwijs en onderzoek (box 20.0). In §20.1 t/m §20.5 wordt geanalyseerd hoe deze principes zijn uitgewerkt en toegelicht. Daarbij veroorloven wij ons eigen interpretaties van de strekking van de NGW; bovendien beperken we ons tot de *onderwijstaken* van docent Dora en laten we haar onderzoekstaken dus buiten beschouwing. In §20.6 wordt geëvalueerd hoe de NGW-principes, zoals door ons geïnterpreteerd en toegepast op docenten, zich verhouden tot de vijftien principes die wij hebben voorgesteld.

20.1 Principe I: zorgvuldigheid

Als *professional* handelt docent Dora op zorgvuldige wijze (I). Ze betracht de toewijding en nauwkeurigheid die nodig is om haar beroep goed te kunnen uitoefenen ten dienste van de *onderzoekende* bevordering van de Wetenschap [door student-onderzoekers] en de *lerende* verwerving van kennis en bekwaamheden [door studenten en 'scholars'] (Toelichting bij I). Als *taaksteller* toont Dora ook respect voor mensen en dieren die [als proefpersoon, proefdier, etc.] betrokken zijn bij onderwijs en onderzoek (I.2).

Als *professional* betracht Dora zorgvuldigheid jegens studenten en collega's (I.5) en vermijdt ze persoonlijke relaties die een redelijke twijfel zouden kunnen wekken aan [haar rol-integriteit en] de objectiviteit van haar beslissingen of die tot enige vorm van dwang of uitbuiting van stagiairs zouden kunnen leiden (I.7). Als *professional* ziet ze er tevens op toe dat schade ontstaan door fouten of nalatigheid naar vermogen hersteld wordt (I.10).

Als *expert* betracht ze nauwkeurigheid en nuance bij het verzorgen van onderwijs (I.1) en meer in het bijzonder bij het overdragen van informatie (I.5). Als integere *deelgenoot* in 'communities of practice' en 'learning communities' zorgt ze voor correcte bronvermelding (I.3), waarbij auteurschap erkend wordt (I.4). En als *professional* zorgt ze dat haar deskundigheid voor het uitoefenen van haar taken op peil blijft. Ze aanvaardt geen taken waarvoor haar de vereiste deskundigheid ontbreekt en zo nodig geeft ze de grenzen van haar deskundigheid aan. (I.9)

Als *gids/coach*, als *groepswerker* en als *deelgenoot* wil Dora een goed begeleider van onderzoeksprojecten zijn, waarbij ze zich ervan bewust is dat studenten in een afhankelijke positie verkeren (I.6).

Als (*mede-*)*aanbieder van studiecontracten* ziet ze erop toe dat de verantwoordelijkheden van allen die bij het onderwijs betrokken zijn duidelijk worden omschreven en door hen worden nageleefd (I.6). Als (*mede-*)*aanbieder van studiecontracten* en als *gids/coach* is Dora tevens medeverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijsprogramma waarvoor ze onderwijs verzorgt. Ze volgt haar eigen voorkeuren slechts voor zover dat met die verantwoordelijkheid verenigbaar is. (I.11)

Als *aanbieder van studiecontracten* en als *examinator* baseert ze haar beoordelingen op expliciete en van tevoren bekendgemaakte criteria. Ze is bereid iedere beoordeling nader toe te lichten. Studenten worden voldoende geïnformeerd waarop zij beoordeeld worden. (I.8)

20.2 Principe II: betrouwbaarheid

Als *professional* en als *werknemer* zorgt docent Dora ervoor de gerechtvaardigde verwachtingen van studenten en derden met betrekking tot haar beroepsuitoefening niet te beschamen (Toelichting bij II).

Als *expert* is ze betrouwbaar in de overdracht van haar kennis (II). Ze vermijdt (of motiveert) selectieve weergave van beschikbare kennis en zorgt dat overgedragen kennis duidelijk onderscheidbaar is van haar eigen opvattingen of speculaties (II.5).

20.3 Principe III: controleerbaarheid

Als *professional* en als *werknemer* zorgt Dora dat anderen kunnen nagaan of haar handelen aan relevante maatstaven voldoet (bv. aan maatstaven van kwaliteit of fatsoen) (Toelichting bij III).

Als *expert* en als *deelgenoot* zorgt ze ervoor dat gepresenteerde informatie controleerbaar is (III) en dat bij al het onderwijsmateriaal, ook bij mondelinge informatieoverdracht, de herkomst of de bron daarvan vermeld wordt (III.5).

20.4 Principe IV: onpartijdigheid

Als *professional* laat docent Dora zich in haar activiteiten uitsluitend leiden door het wetenschappelijk belang [d.w.z. door het maatschappelijk belang dat gemeoid is met het verzorgen van wetenschappelijk onderwijs]; ze is altijd bereid zich daarvoor te verantwoorden (IV). Ze zal zich bij haar oordeelsvorming en beslissingen niet laten leiden door persoonlijke belangen, voorkeur, genegenheid of vooroordeel (Toelichting bij IV). Ze zal aan haar onderwijsinstelling een actueel overzicht van relevante nevenfuncties overleggen ter opname in een (bij voorkeur openbaar) register (IV.7/8).

Als *expert* verdedigt ze pas een bepaald wetenschappelijk standpunt als dat voldoende wetenschappelijk onderbouwd is en zal ze daarnaast rivaliserende standpunten melden en toelichten (IV.5). Als *expert*, *gids/coach* en *deelgenoot* geeft ze studenten ruimte om zich intellectueel onafhankelijk op te stellen (IV.1). Ze zal vermijden, in elk geval over het curriculum als geheel genomen, dat uitsluitend eigen studieboeken worden voorgeschreven (IV.6).

20.5 Principe V: onafhankelijkheid

Als *professional* verricht docent Dora haar werk in academische vrijheid en onafhankelijkheid. Ze ziet erop toe dat contractonderzoek, indien uitgevoerd in een onderwijssetting, aantoonbaar bijdraagt aan het bereiken van de onderwijsdoelen; dat de uitkomsten gepubliceerd mogen worden; dat de opdrachtgever geen invloed op de uitvoering van contractonderzoek of -onderwijs uitoefent (althans nadat de kaders daarvan zijn vastgesteld); dat zichtbaar is wie de opdrachtgever is en in welke relatie zij tot die opdrachtgever staat; en dat externe financiers in de cursusaankondigingen en -materialen vermeld worden. (V; V.1-5)

Als *expert* zorgt ze ervoor, bij het presenteren van inzichten die door haar als juist en relevant worden voorgesteld, dat ze zich uitsluitend door het oordeel van anderen laat beïnvloeden in de mate waarin dat oordeel *wetenschappelijke* autoriteit verdient (Toelichting bij V).

20.6 Evaluatie van de NGW in het licht van onze vijftien principes

Wat onderwijsethiek betreft zit de crux van de NGW in de toelichting bij principe II: *docenten mogen de gerechtvaardigde verwachtingen van studenten niet beschamen* (§20.2). In de overige vier principes wordt uiteengezet welke verwachtingen studenten dan mogen koesteren. Studenten mogen verwachten dat docenten zich (I) zorgvuldig, (IV) onpartijdig en (V) onafhankelijk gedragen en dat ze zich (III) in hun handelen accountable stellen.

Bij de uitwerking van de vijf principes wordt sterke nadruk gelegd op de professionele verantwoordelijkheden van een *expert* en *deelgenoot*. Meer in het algemeen krijgt de rol-integriteit van de professional (onder meer ook in de rol van examiner) een zwaar accent.

De VSNU zou het toejuichen als de NGW discussies bij docenten en onderzoekers losmaakt en daartoe heeft zij achterin ook discussiecasussen opgenomen. Maar tevens moet volgens de VSNU gediscussieerd worden over de *grenzen* van de NGW. Daarop richten we ons in dit hoofdstuk: in hoeverre vertoont de NGW blinde vlekken als men dat document als richtsnoer voor een universitaire onderwijsethiek wil gebruiken?

De NGW heeft vooralsnog te weinig aandacht besteed aan de vraag wat de *gerechtvaardigde verwachtingen* (§20.2) zijn die student Simon jegens docent Dora mag koesteren. Het gaat hier om verwachtingen die Simon *in redelijkheid* mag koesteren. Bij een toetsing op redelijkheid kunnen Dora en Simon uit verscheidene bronnen putten:

- Steunen die verwachtingen op *een contract* dat Dora, haar onderwijsinstituut of haar instelling met Simon is aangegaan?
- Zijn die verwachtingen anderszins *gewekt* door Dora, haar onderwijsinstituut of haar instelling? Gewekte verwachtingen stammen bijvoorbeeld uit verstrekte voorlichtings- of studie-informatie.
- Zijn die verwachtingen gebaseerd op *wet- en regelgeving of ethische richtlijnen* waaraan Dora en haar onderwijsinstituut zich in hun handelen behoren te laten leiden?
- Steunen die verwachtingen op *algemeen aanvaarde opvattingen* betreffende de wijze waarop docenten en onderwijsinstellingen met hun studenten (of meer in het algemeen: dienstverleners met hun klanten) behoren om te gaan?

Wat *gewekte* verwachtingen betreft, hebben wij in hoofdstuk 7 een denklijn uitgezet: als aanbieder van een studiecontract zijn docenten en onderwijs-

instituten ethisch verplicht verwachtingen te wekken die zij gerechtvaardigd achten en vervolgens zijn zij ethisch verplicht die verwachtingen te honoreren. Beide verplichtingen zouden in de NGW kunnen worden opgenomen.

In onze overige hoofdstukken (1 t/m 15) zijn concrete ethische vuistregels geïnterpreteerd over de rolverwachtingen die een student in redelijkheid zou mogen koesteren jegens professionele docenten (en over hun verderreikende professionele aspiraties). Ze worden merendeels wel gedekt door de vijf algemene NGW-principes, en in elk geval door het zorgvuldigheidsbeginsel (principe I). Maar in zijn uitwerkingen is de NGW niet evenwichtig: de algemene principes zijn slechts in een beperkt aantal vuistregels geconcretiseerd en de lezer zou daaruit alras kunnen concluderen dat studenten waar concrete vuistregels ontbreken ook niets te verwachten hebben. Dat is weinig bevredigend. Zo blijft bijvoorbeeld in de NGW het onderwerp 'privacybescherming en geheimhouding' (§1.5) als uitgangspunt voor professioneel handelen buiten beeld en is 'non-discriminatie' (§1.4) onderbelicht. Zo ook worden zes van onze vijftien ethische principes door de NGW buiten beschouwing gelaten:

5: *de docent als studentbegeleider*

6: *de docent als kostenbeheerser*

8: *de docent als hoeder van a-normale studenten*

#11: *de docent als rolmodel*

#12: *de docent als opvoeder of socialisator*

#15: *de docent als supervisor*

Het lijkt er dus op dat de NGW vooralsnog te weinig houvast geeft in haar omschrijving van wat studenten in redelijkheid van hun docenten en hun onderwijsinstituut mogen verwachten.

20.7 Conclusie

In hoeverre kunnen onze vijftien principes bijdragen aan nadere gedachtenontwikkeling over onderwijsethiek in het hoger onderwijs? In dit hoofdstuk hebben we ons beperkt tot de gedachtenontwikkeling binnen het *universitaire* onderwijs. Als ethische code voor de universiteiten maakt de NGW weinig onderscheid tussen onderzoek en onderwijs. In §§20.1 t/m 20.5 hebben we getracht de NGW te vertalen voor docenten. Vervolgens hebben we in §20.6 de vraag opgeworpen in hoeverre de NGW blinde vlekken vertoont als men hem als richtsnoer voor een universitaire onderwijsethiek wil gebruiken. Wat concrete ethische vuistregels betreft, richt de NGW zich primair op de research-ethiek. De ethiek voor docenten wordt met name gedekt in zoverre deze nauwe raakvlakken met de ethiek voor onderzoekers heeft. Indien een universitaire docent of a.s. docent (m/v) de NGW downloadt om aan de hand daarvan met collega's over onderwijsethiek te discussiëren, dan zou hij in ons boek nuttige 'verrijkingsstof' kunnen vinden om lacunes in de NGW op te vullen. Tevens wordt hij door ons boek gestimuleerd niet alleen te kijken naar datgene wat hem van zijn collega's in het hoger beroepsonderwijs onderscheidt maar ook naar de professionele basis die *alle* docenten in het hoger onderwijs gemeen hebben.

21. Ethische principes vs. bindende gedragsregels

De hoofdstukken 1 t/m 15 van ons boek zijn gewijd aan ethische principes voor docenten, waar mogelijk geconcretiseerd in 'vuistregels'. In het vorige hoofdstuk werd de NGW beschreven. Dat document beoogt een soortgelijke functie te vervullen: er worden vijf algemene ethische principes voorgesteld, die vervolgens in 'uitwerkingen' geconcretiseerd worden.

De functie die zowel ons boek als de NGW wil vervullen, kan het best negatief omschreven worden. De NGW is *niet* bedoeld als een bindende gedragscode: er is niet voorzien in sancties op niet-naleving. En datzelfde geldt voor ons boek: het wil materiaal aandragen voor ethische besluitvorming door docenten en het is niet bedoeld als een voorstudie voor het opstellen van bindende gedragscodes.

De NGW ziet er wel anders uit dan ons boek. De NGW is bedoeld als een bondige ethische code (zie schema 21.0). Wij hebben in de Samenvatting achterin ons boek (en in box 0.1) eveneens een zekere codificering beproefd, maar het zwaartepunt van het boek ligt in Deel I, waar de vijftien principes uitgewerkt en toegelicht worden.

Dit hoofdstuk gaat echter niet over de horizontale as van schema 21.0, doch over de verticale as. We zullen hier enige kanttekeningen zetten bij het onderscheid tussen ethische codes en bindende gedragscodes.

Schema 21.0: Vorm en functie van richtlijnen voor ethisch handelen

		Vorm	
		ongecodificeerd	gecodificeerd
Functie	richtinggevend, dus zonder bindende werking	algemene ethische beginselen, voorzien van toelichtingen, concrete voorbeelden en instructieve dilemma's	een bondige <i>ethische code</i> : precies geformuleerde principes en vuistregels
	voorschrijvend, dus met bindende werking	algemene juridische voorschriften, voorzien van toelichtingen waarin de strekking zo veel mogelijk verduidelijkt wordt	een bondige <i>gedragscode</i> : juridisch geformuleerde gedragsvoorschriften

21.1 De functie van ethische beginselen

Ons boek gaat over de beroepsethiek van docenten. Kenmerkend voor ethische beginselen (al dan niet gecodificeerd in een ethische code) is dat naleving in het algemeen *niet* kan worden afgedwongen door belanghebbende partijen. Soms kunnen die wel beroep op *morele* rechten doen, maar deze zijn niet afdwingbaar (Van Willigenburg et al. 1998). Partijen dienen een duidelijk onderscheid te maken tussen een *ethische code* (die beroepsbeoefenaren voor ogen nemen bij hun afweging van handelingsalternatieven), een *gedragscode* (die de werkgever of de beroepsgroep aan de betrokkenen oplegt en die eventueel arbeids- of tuchtrechtelijk kan worden gehandhaafd) en een (*cliënten-*)*statuut* waarin afdwingbare rechten van de wederpartij gecodificeerd zijn. Indien men het ethisch handelen van docenten wil bevorderen, doet men er niet verstandig aan die ethische principes hals-over-kop te vertalen in subjectieve rechten die moeten worden opgenomen in een studentenstatuut. Want subjectieve rechten zijn meestal slechts minimumnormen: een schraal aftreksel van ethi-

sche principes (Ritzen 1994). Bovendien zijn die minimumnormen meesttijds geclausuleerd (tegenover rechten staan plichten, vice versa). Het is van wezenlijk belang voor studenten (en meer in het algemeen: voor de kwaliteitszorg) dat docenten en onderwijsinstututen hun ethische principes expliciet formuleren en bediscussiëren. Maar het is *niet* in het belang van studenten dat die principes lichtvaardig worden doorvertaald in bindende normen en richtlijnen waaraan zij rechten kunnen ontlenen.

21.2 Sockett: via lokale gedragscodes naar een algemene ethische code

Hierboven werd gesuggereerd dat professionals om te beginnen op zoek moeten gaan naar ethische principes. Sockett (1990) bepleit een omgekeerde strategie, gericht op professionalisering van de functieervulling van docenten. Zijn uitgangspunt is dat docenten allereerst het vertrouwen moeten winnen van de andere belanghebbende partijen (dus van de instellingsbestuurders, van studenten en in geval van minderjarigen ook van hun ouders). Daartoe moeten zij zich *accountable* stellen tegenover die andere partijen en in dat kader meewerken aan de totstandkoming van een concrete gedragscode: een *code of good (c.q. best) practice* op lokaal niveau. De andere partijen participeren in het opstellen ervan. Zo'n code geeft richtlijnen voor de functieervulling van docenten en zij aanvaarden dat de kwaliteit van hun handelen daaraan wordt afgemeten door de andere partijen. Mede op basis van al die lokale codes en ervaringen kan de beroepsgroep vervolgens een *ethische code* ontwikkelen waarin algemene principes geformuleerd zijn. Deze code 'shall not be used as a basis for discipline by any employer' (NYSSED), maar kan bijvoorbeeld een belangrijke functie vervullen in de opleiding van aanstaande docenten.

21.3 Het belang van lokale initiatieven

Schurr (1982) en Callahan (1982) buigen zich, evenals Sockett (op.cit.), over de vraag wat de functie van een ethische code zou kunnen zijn en hoe deze zich zou kunnen verhouden tot een gedragscode. Beiden zijn geporteerd voor het bevorderen van ethische reflectie (moreel beraad) door docenten en onderzoekers, waarbij Schurr als metafoor de hippocratische gelofte opvoert (c.f. §1.1). Callahan denkt dat een ethische code misschien enig houvast kan bieden maar dat men beter kan bouwen op periodieke discussies binnen de instelling. Wat gedragscodes betreft, schetst Schurr het schrikbeeld van een gedetailleerde nationale gedragscode, een soort sociaal contract met de omringende samenleving, waarin garanties worden geschapen dat instellingen van hoger onderwijs bij het vervullen van hun taak de belangen van de samenleving tot rechtsnoer zullen nemen. Callahan neigt in dat verband meer naar het standpunt van Sockett: indien er gedragscodes moeten komen, dan liever op instellingsniveau. Braxton & Bayer (2004) en Bayer & Braxton (2004) hebben daar veel fiducia in. Ook in het Verenigd Koninkrijk wint de gedachte veld dat het hoger onderwijs *instellingsgewijs* tot het formuleren van een ethische of gedragscode moet overgaan (CIHE 2005).

De Nederlandse hogeronderwijswetgever (WHW #1.7, MvT bij WHOO #2.2.1) geeft instellingsbesturen de opdracht Richtlijnen Ethiek vast te stellen, maar deze kunnen zich beperken tot het gebruik van mensen en dieren voor proeven of demonstraties. In 1996 werd in dat verband door een adviescommissie (ingesteld door minister Ritzen) aanbevolen per instelling een Ethische Commissie in het leven te roepen, die niet alleen de onderzoeksethiek maar ook de ethische vorming van studenten zou moeten bevorderen, of eventueel zelfs de

'ethische vorming ten behoeve van een ieder die zich binnen de instelling bezig houdt met onderzoek en onderwijs' (Verantwoord Handelen 1996 p.30); ook zou zo'n commissie 'behelpzaam kunnen zijn bij het opstellen van gedragscodes, zoals universitaire gedragscodes voor wetenschappelijk onderzoek' (p.34). De Ethische Commissie van de Universiteit Wageningen werkt met een dergelijke brede taakomschrijving (WUR z.j.).

Verder bepleit de wetgever (in MvT bij WHOO #2.2) dat universiteiten de Nederlandse Gedragscode (NGW) 'herkenbaar uitdragen en rapporteren over het gebruik ervan' en dat het personeel van hogeronderwijsinstellingen het initiatief neemt om een 'professioneel *charter*' te formuleren waarin hun professionele verantwoordelijkheid, de bijbehorende deskundigheidseisen en de nodige ruimte voor hun beroepsuitoefening worden veiliggesteld. Dat aan professionals 'voldoende ruimte' moet worden gegeven, is in de wet zelf vastgelegd (WHOO #2.2.2).

21.4 De piramidale opbouw van een bedrijfscode

In het bedrijfsleven staat het idee van een bedrijfscode volop in de belangstelling (Kaptein et al. 2003). Zo'n document begint vaak met de *mission statement* van het bedrijf. Vervolgens omschrijft men de *kernwaarden* waardoor men zich laat leiden. Deze worden uitgewerkt in *business principles*: de *verantwoordelijkheden* die het bedrijf jegens zijn onderscheiden 'stakeholders' meent te moeten vervullen (c.f. AOC 2003). En op het grondvlak van de piramide staat de concrete gedragscode die voor (de medewerkers van) het bedrijf geldt. Deze concrete *gedragsnormen en huisregels* zijn vaak zo uitgebreid dat ze in afzonderlijke regelingen en niet in de bedrijfscode zelf zijn opgenomen.

Het is niet verwonderlijk dat het idee van een bedrijfscode inmiddels ook ingang heeft gevonden bij hogeronderwijsinstellingen die in hun onderwijs en onderzoek sterk op het bedrijfsleven georiënteerd zijn (Graafland & Smid 2004). Zo kennen de Erasmus Universiteit en de Universiteit van Tilburg inmiddels codes die van een dergelijke opbouw uitgaan (EUR 2002; UVTA). Een belangrijk verschil met gangbare bedrijfscodes is wel dat studenten niet alleen als klanten maar ook als deelgenoten in de hogeronderwijsinstelling worden beschouwd. In tegenstelling tot de Rotterdamse code verwijst de Tilburgse tevens naar de lagere regionen van de piramide. In het hoger beroeps-onderwijs is de Avans Hogeschool (2004) met een soortgelijk project gestart, waarbij op instellingsniveau een focus-manager wordt ingeschakeld; de uitwerking in concrete gedragsregels wordt aan de afzonderlijke faculteiten overgelaten. Verder kunnen hier de Saxion Hogescholen (SH 2005) en de Hogeschool Rotterdam (z.j.) worden vermeld.

De laatstbedoelde gedragscode sluit aan bij het ECHO-project van die instelling en bij de publieke debatten over *Islam en Integratie* (Gemeente Rotterdam 2005). Ook langs andere weg krijgen instellingen impulsen om multiculturele gedragsregels te formuleren, namelijk via de CAO-afspraken om een gedragscode ter bestrijding van 'ongewenst gedrag waaronder (seksuele) intimidatie, agressie, geweld en discriminatie' vast te stellen (VSNU 2006; c.f. UVTB).

Nu we het over bedrijfscodes hebben, moeten we nog even stilstaan bij een terminologische kwestie. Soms wordt in dat verband gesproken van een *integriteitscode* (EUR 2002, BIOS 2006), en eventueel zelfs van een bijbehorende *integriteitsfunctionaris* (SH 2005). Het probleem is dat het Engelse woord *integrity* zowel Onkreukbaarheid (*compliance with the rules*) als Rechtschapenheid (*virtuousness*) kan betekenen, terwijl het woord *role-integrity* daar

ergens tussenin zweeft (trouw aan de eenmaal gekozen professionele rol). In schema 21.4 is getracht iets meer terminologische duidelijkheid te scheppen. Een integriteitsfunctionaris opereert vooral in kolom IIA. Een eventuele ethische verplichting van werknemers om grove normoverschrijding van collega's bij de werkgever aan te melden (c.f. §1.9), zal eveneens betrekking hebben op normen uit kolom IIA (en eventueel uit kolom IIB). Dat is ook het gebied waar er voor de werkgever aanleiding kan zijn om disciplinaire maatregelen te overwegen.

Schema 21.4: Wat wordt zoal door bedrijfscodes beoogd, wat kan men ermee bevorderen?

op strafrechtelijk gebied	op andere rechtsgebieden (inclusief klachtrechten)	op moreel gebied	op ethisch gebied
	bedrijfscode als gedragscode in ruime zin: <i>behoorlijkheid, betamelijkheid, onberispelijkheid</i>		bedrijfscode als ethische code:
	als integriteitscode:	als gedragscode (overige):	
I.	IIA.	IIB.	III.
<i>onbesproken gedrag, voorbeeldige naleving van wetsregels</i>	<i>onkreukbaarheid, gehoorzaamheid aan rechtsregels en contractuele afspraken die cruciale belangen van het bedrijf en zijn stakeholders beschermen</i>	<i>plichtsgetrouwheid, gehoorzaamheid aan dienstvoorschriften, naleving van algemene fatsoensregels</i>	<i>rechtschapenheid, gewetensvolle professionaliteit, vakbekwame functieuitoefening, handhaving van rol-integriteit</i>

21.5 Hamilton: een nationale modelcode

De jurist en econoom Hamilton (2002) gelooft niet bij voorbaat in het goed oordeelsvermogen van de lokale bestuursorganen. Hij is hoogleraar Rechtsgeleerdheid en lid van de *Commissie Rechtsvordering* van een eerbiedwaardige vakbondsorganisatie van docenten en onderzoekers (Association of University Professors AAUP). Indien de *academic profession* haar academische vrijheid en autonomie wil bewaren, moet zij haar eigen huis aan kant houden en het initiatief niet uit handen geven: zij moet zich, aldus Hamilton, wapenen tegen marktkrachten welke, ten koste van hogere waarden, alle professionele relaties tot die van leverancier/klant en werkgever/werknemer willen reduceren. Hij heeft de *principles of professional conduct* gecodificeerd die in de loop der tijd door de AAUP zijn voorgesteld. Op basis daarvan kan een organisatie zoals ACE (American Council on [higher] Education) volgens hem een modelcode opstellen. Daarbinnen wenst hij onderscheid te maken tussen een ideële ethische code en een minimumgedragscode. Verbijzonderingen op deze tweeledige code kunnen worden aangebracht zowel door professionele beroepsorganisaties als binnen individuele instellingen. Informele en tuchtrechtelijke bewaking van de naleving van de minimumgedragscode behoort tot de verantwoordelijkheden van de 'peers': de *academic professionals* binnen de lokale faculteit of instelling. In het uiterste geval kunnen zij arbeidsrechtelijke sancties aan het instellingsbestuur voorstellen. Maar de centrale verantwoordelijkheid van het lokale 'peer collegium' is uiteraard: 'to create a culture of both high aspiration and effective maintenance of minimum standards' with 'an effective means of socialization for both new entrants and veterans in the

profession concerning the tradition of the profession, the profession's social compact [c.f. §1.1], its ideals, its minimum standards, and the duties of peer review' and 'ethical leadership (...) that fosters a culture of high aspiration and effective peer review' (p.3).

21.6 Het belang van concrete 'vuistregels' of 'uitwerkingen'

In dit boek zijn vijftien ethische principes voorgesteld (zie box 0.1). Elk principe is geïllustreerd en geconcretiseerd in ethische *vuistregels*. Het risico van een dergelijk streven naar concretisering is dat de algemene principes naar de achtergrond raken en dat men in een codificering van strikte gedragsregels vervalt (Kleiner & Maury 1997). Een ethische code wil helpen bij het afweging van handelingsalternatieven, maar de verantwoordelijkheid voor die afweging wordt bij de beroepsbeoefenaar zelf gelegd. Een gedragscode daarentegen biedt categorische gebods- en verbodsbepalingen. Een gedragscode biedt zekerheid, terwijl ethisch handelen juist onzekerheid vereist en vooronderstelt. Toch kunnen de spelregels uit gedragscodes, dankzij hun concreetheid, ook een uitdaging vormen voor een beroepsbeoefenaar die verantwoordelijk wil handelen. De professional wordt uitgedaagd te onderzoeken welk gewicht eraan moet worden gegeven in deze specifieke situatie.

Campbell (2003 p.103-14) vertelt dat zij zich lange tijd faliekant verzet heeft tegen de opkomst van gedragscodes in het onderwijs, maar dat ze daarvan is teruggekomen. Ze blijft evenwel erg kritisch staan tegenover gedragscodes die door vakbonden gepousseerd worden (c.f. Discussienota 1991; Heinstra 1993; Bezeau 2005, hfst.21; AOB 2006): gaat het hun om het belang van studenten of alleen om bescherming en verbetering van de rechtspositie van docenten, reductie van hun strafrechtelijke risico's en beperking van hun civielrechtelijke aansprakelijkheid jegens studenten (c.f. Vermeulen 2006)? Concrete vuistregels zijn nuttig om ethische principes te verduidelijken. Bijvoorbeeld als het gaat om rechtvaardig handelen in de beoordeling of in de toedeling van beloningen en straffen: rechtvaardigheid blijft volgens Strike (1990) een loos begrip zolang docenten geen concrete voorstelling hebben van bijbehorende vuistregels, zoals op het punt van eerlijke procesvoering. Voor de tien geboden (box 21.6) geldt hetzelfde: ze zijn zo algemeen geformuleerd dat men er graag wat specifiekere toelichting bij zou willen hebben.

Box 21.6: De tien geboden (vrij naar de Staten- en de Willebrordvertaling)

-
5. U zult uw vader en moeder eren.
 6. U zult uw medemensen niet doden.
 7. U zult uw partner niet ontrouw zijn.
 8. U zult niet stelen.
 9. U zult niet vals getuigen tegen uw medemensen.
 10. U zult niet voor uzelf begeren wat uw medemensen toebehoort.

Volgens Kraaijeveld (2006) zijn concrete gedragsregels tevens nodig om professionals met de neus op normen en waarden te drukken: 'Niets spreekt tegenwoordig nog vanzelf. Hoe een "professional" zich hoort te gedragen ook niet. Door de teloorgang van de collectieve tradities is onze samenleving de vanzelfsprekendheid voorbij. Om de dagelijkse omgang toch leefbaar te houden, moeten regels worden geëxpliciteerd. Je ziet het in de *vs*: expliciete *do's* and *don'ts* voor alles. Juist om samen te kunnen leven ondanks alle diversiteit,

moeten ook wij naar een expliciete samenleving. We moeten de gedragsregels, die voorheen vanzelf spraken, opnieuw verwoorden en uitdragen.' Maar ethische analyse is situatiegebonden en kan niet tot *do's and don'ts* gesimplificeerd worden. Evelien Tonkens (2006) vindt dat Kraaijeveld 't allemaal wel héél simpel voorstelt. Hij heeft gelijk als hij bedoelt dat professionals genoeg prikkels moeten krijgen om hun moreel oordeelsvermogen te scherpen en daarnaar te handelen. Maar anderzijds hebben ze volgens Tonkens de ruimte nodig om tegenstrijdige principes en waarden tegen elkaar af te wegen. Hun werk staat bol van ethische dilemma's. Blinde toepassing van één-dimensionale gedragsregels is dan een platte verdwijntruc.

22. Beroepsethiek versus organisatie-ethiek

In vorige hoofdstukken zijn enkele onderwerpen aangestipt die het thema van ons boek enigszins te buiten gaan. Zo stelde Charnov (1987) voor de *Academician as good citizen* tot uitgangspunt te nemen voor een ethiek van het hoger onderwijs (§17.1): als 'trouwe burger' van een hogeronderwijsinstelling moet men de doelen, normen, waarden en belangen van de instelling tot richtsnoer van eigen handelen nemen. En in het vorige hoofdstuk werd het idee van een 'bedrijfscode' geïntroduceerd waarin een instelling haar doelen, normen, waarden en belangen, en haar verantwoordelijkheden jegens de onderscheiden stakeholders, heeft uitgeschreven (§21.4). In ons boek daartegen is de beroepsethiek van een bepaalde categorie professionals centraal gesteld. Wij zijn op zoek geweest naar een professionele onderwijsethiek die alle docenten in het hoger onderwijs zou kunnen aanspreken.

Dit hoofdstuk gaat nader in op de relatie tussen professionele beroepsethiek en organisatie-ethiek. We beginnen met strategieën voor het ontwikkelen van een professionele beroepsethiek (§22.1). Vervolgens staan we kort stil bij persoonlijke ethiek als bron voor menselijk handelen (§22.2). En daarna wordt de organisatie-ethiek van een onderwijsinstelling aan de orde gesteld (§22.3-5).

22.1 Beroepsethiek: drie strategieën om ethische principes te ontdekken en ontwikkelen

Dill (1982b) rapporteert over zijn ervaringen bij het zoeken naar ethische principes en vuistregels voor professionele docenten en onderzoekers. Hij onderscheidt daarbij drie strategieën.

(a) Zijn eigen strategie was het organiseren van gesprekken tussen professionals waarbij zij werden uitgenodigd dilemma's uit hun persoonlijke beroepspraktijk te inventariseren en analyseren. Op die inductieve manier konden zij de impliciete normen en waarden van de beroepsgroep ontdekken en een meer expliciete ethische praktijktheorie ontwikkelen. Hij noemt dit *ethiek van onderuit*. In hoofdstuk 18 zijn uitkomsten van een verwante benadering samengevat: met behulp van empirisch onderzoek naar opvattingen van docenten over de ethische toelaatbaarheid van concrete gedragingen kan de beroepsgroep eigen normen en waarden ontdekken en ontwikkelen.

(b) Daartegenover trof Dill in de literatuur over onderwijsethiek een *tweede* strategie aan. Men raadpleegt een canon van 'eeuwige' waarden en leidt daaruit ethische handelingsprincipes en vuistregels af. Deze deductieve *ethiek van bovenaf* lijkt ten grondslag te liggen aan Lewis' benadering, waaraan hoofdstuk 16 gewijd was. Het is evenwel niet ondenkbaar dat zijn deugden (of hoofdzonden) slechts als kapstok en rechtvaardiging-achteraf zijn opgevoerd van principes en vuistregels die langs andere weg ontwikkeld zijn.

(c) Vervolgens geeft Dill in zijn artikel een aanzet tot een krachtige *derde* strategie. Deze start met een job- en taakanalyse: welke rollen heeft deze professionele beroepsgroep zoal te vervullen? Uit elk van die rollen vloeien, bijna automatisch, bepaalde ethische handelingsprincipes voort. De *ethics of aspiration* liggen in het verlengde van de *ethics of duty* (hoofdstuk 0). Principes uit de beroepsethiek vinden hun rechtvaardiging niet zozeer in 'eeuwige' waarden maar veeleer in de functie- en taakomschrijving van docenten en in de maatschappelijke opdracht van onderwijsinstellingen. In ons boek zijn we van deze benadering uitgegaan.

Overigens moet worden opgemerkt dat de strategieën (b) en (c) niet in strijd zijn met strategie (a). Bij het oplossen van ethische dilemma's (strategie a) maakt de professional gebruik van allerlei bronnen: niet alleen van de impliciete en expliciete normen en waarden die gedeeld worden door de beroepsgroep (a), maar ook van 'eeuwige waarden' (b) en van de eigen functie- en taakomschrijving (c). Hieronder worden nog twee andere bronnen voor het oplossen van ethische dilemma's behandeld:

- de *persoonlijke* waardenhiërarchie (bestaande uit al dan niet 'eeuwige' waarden) van de professional als mens (§22.2), en
- de impliciete of expliciete waardenhiërarchie (bestaande uit al dan niet 'eeuwige' waarden) die in de *organisatiecultuur* van de desbetreffende instelling verankerd ligt (§22.3).

22.2 Beroepsethiek versus persoonlijke ethiek

Dill's drie strategieën zijn erop gericht een beroepsethiek te ontwikkelen die door de beroepsgroep gedragen wordt. Maar daarmee worden niet alle ethische problemen van individuele beroepsbeoefenaars gedekt. Een authentieke mens is meer dan een samenstel van rollen. Hij (zij) zoekt ook een persoonlijk antwoord op de vraag: 'wie ben ik, wie wil ik zijn en wat is voor mij op lange termijn en over het geheel genomen goed om te doen' (Luttenberg 2000, p.52). De ethische dilemma's in de eerste strategie kunnen mede betrekking hebben op conflicten tussen enerzijds iemands persoonlijke interpretatie van *het Goede* en anderzijds de morele code waarin de beroepsgroep *het Rechtvaardige* jegens haar stakeholders definieert. De 'eeuwige' waarden uit de tweede strategie kunnen de individuele beroepsbeoefenaar tot andere prioriteiten leiden dan de beroepsgroep heeft gekozen. En de functie- en taakomschrijving uit de derde strategie kan implicaties hebben die haaks staan op de ethische principes die iemand aan het eigen leven ten grondslag wil leggen.

In de inleiding van ons boek werd Macfarlane (2004) aangehaald, die ervoor pleit dat professionals meer luisteren naar hun persoonlijke normen en waarden als richtsnoer voor hun handelen als docent. Zo bepleit ook Jorna (1993 p.308) dat professionals meer gebruikmaken van 'de mogelijkheden (...) om van *binnenuit* verantwoord professioneel te handelen', meer vanuit de eigen spiritualiteit en vanuit de 'oriënterende waarden en normen rondom de vraag *Hoe te leven?*' en minder vanuit 'productieprocessen, methodiekontwikkeling en outputgerichtheid [rondom] de vraag: *Wat te doen?*'

Aan de andere kant mag men niet zonder meer het uitgangspunt omhelzen dat goede bedoelingen en rechtschapenheid van inborst een voldoende basis voor professioneel handelen vormen. Evenmin mag men erop vertrouwen dat de symmetrische *Golden Rule* 'Wat gij niet wilt dat u geschiedt ...' (Mattheus 7:12), voldoende houvast geeft in de bij uitstek a-symmetrische professionele relatie met cliënten/studenten.

22.3 Beroepsethiek versus organisatie-ethiek

In voorgaande hoofdstukken kwam naar voren dat professionele beroepsgroepen vaak overgaan tot het opstellen van een beroepscode waarin aanwijzingen worden gegeven voor ethisch handelen. Dat geldt met name voor 'helpende' professionele beroepen (hoofdstuk 19). Met de NGW is gepoogd ook voor (een deel van) het Nederlandse hoger onderwijs tot een professionele beroepscode te komen (hoofdstuk 20). En in het vorige hoofdstuk toonde Hamilton zich een

sterk voorstander van een dergelijke landelijke beroepscode voor docenten en onderzoekers (§21.5). Sockett daarentegen is van mening dat men bij de codificering van ethische principes en gedragsregels primair naar de afzonderlijke instellingen moet kijken (§21.2): hij pleit ervoor in de eerste plaats aan een organisatie-ethiek op instellingsniveau te werken en pas op die grondslag aan een landelijke ethische code voor de beroepsgroep. Kunneman (2005) spreekt in dat verband van 'maatschappelijk verantwoord organiseren'. Dat is de weg die gevolgd is door Reynolds & Smith (1990) en Smith & Reynolds (1990). Het gaat hun om het ontdekken en ontwikkelen van een organisatie-ethiek voor een concrete instelling van hoger onderwijs: welke normen en waarden staan binnen deze instelling centraal en welke ethische verantwoordelijkheden vloeien daaruit voort? Om dat doel naderbij te brengen, organiseerden ze omstreeks 1985 het project *Values and decision making in higher education* van de *Society for values in higher education*. Zij volgden de inductieve strategie van Dill (§22.1a), maar zij streefden daarbij naar conclusies die waren toegesneden op de desbetreffende instelling. Achteraf hebben zij hun ervaringen in acht verschillende H.O.-instellingen samengevat in een 'ethics of responsibility' die naar hun taxatie bruikbaar is voor het hele Amerikaanse hoger onderwijs anno 1990 (tabel 22.3). Hierbij moet worden aangetekend dat de nulde (cursieve) kolom niet van de auteurs afkomstig is. De auteurs leggen de organisatie-ethiek uiteen in een ethiek voor persoonlijk handelen (kolom 1), een beroepsethiek voor professioneel handelen (kolom 2) en een ethiek voor het handelen van een onderwijsinstituut of instelling als systeem (kolom 3, 4 en 5). Zodoende leggen ze dus duidelijke relaties met de beroepsethiek (§22.1) en de persoonlijke ethiek (§22.3). Maar de drie onderscheiden ethieken zijn volgens hen geworteld in een overkoepelende organisatiecultuur. Zij stellen dat die organisatiecultuur, en de mate waarin deze ambiguïteiten en inconsistenties vertoont, sterke invloed heeft op de wijze waarop de verantwoordelijkheden in alle vijf de kolommen gedefinieerd, geïnterpreteerd en nageleefd worden.

Uit een oogpunt van theorievorming is het interessant dat beide auteurs, door voor organisatie- i.p.v. beroepsethiek te kiezen, geen knopen hoeven door te hakken over de mate waarin individuele professionals medeverantwoordelijkheid dragen voor het handelen van de organisatie waarvan zij deel uitmaken. In onze gerichtheid op beroepsethiek hebben wij wél een keuze gemaakt: onderwijsinstellingen of -instellingen zijn *professionele organisaties*, welke gedragen worden door de professionals die er deel van uitmaken.

Morrill (1990) participeerde eveneens aan het genoemde project, maar bekijkt de uitkomsten door een andere bril. Hij heeft meer oog voor conflicten die bij de vorming en uitvoering van het instituuts- of instellingsbeleid optreden ten gevolge van het feit dat partijen verschillen in de waardenhiërarchie die door hen wordt aangehangen. Bijvoorbeeld kunnen de instellingsbelangen botsen met de waarden van een professionele beroepsgroep, of de waardenhiërarchie van de onderzoekers met die van de docenten. Hij beschouwt de normen en waarden van de professionals als een gegeven, terwijl deze in de ogen van Reynolds en Smith tot op zekere hoogte uit de organisatiecultuur voortkomen. Maar wat Reynolds, Smith en Morrill gemeen hebben (en waarin ze verder gaan dan Dill), is de opvatting dat de opdracht tot reflectie over ethische principes en dilemma's niet alleen bij de professionals en hun professionele beroepsgroepen ligt. Professionals en bestuurders moeten met elkaar in gesprek om tot een door allen gedeelde organisatiecultuur te raken (ethisch handelen volgens een harmoniemodel in de trant van Reynolds en Smith) of

Tabel 22.3: Bouwstenen voor een 'ethics of responsibility' m.b.t. het handelen van H.O.-instellingen en hun medewerkers (Reynolds & Smith 1990 p.37-8)

	'Academic principles of responsibility' betreffende				
	1. de medewerker als persoon, in relatie tot collega's en studenten	2. de medewerker als professionele docent, onderzoeker etc.	3. de instelling als systeem, in relatie tot studenten en medewerkers	4. de instelling als systeem, in relatie tot de buitenwereld	5. de instelling als maatschappelijk geëngageerd systeem
<i>respectvol</i>	1.1 toont respect voor de ander als individuele persoon	2.4 oefent de hem/haar verleende macht met respect voor de ander uit en mijdt machtsmisbruik	3.7 handhaaft een intern bestel waarin academische vrijheid beschermd en hoog gehouden wordt	4.6 legt externe partijen uit wat ze (gezien haar waarden) van een H.O.-instelling kunnen verwachten	5.1 bevordert een samenlevingsbestel waarin mensen gelijkelijk gerespecteerd worden
<i>menslievend</i>	1.3 verhoogt het zelfrespect van de ander	2.2 tracht de persoonlijke en intellectuele ontwikkeling van de ander te bevorderen	3.3 is menslievend in al haar relaties; en zorgt dat mensen en eigendommen niet geschaad worden		5.4 geeft gestalte aan een 'community of responsibility' die oog heeft voor de noden van toekomstige generaties
<i>betrouwbaar en professioneel</i>	1.2 communiceert eerlijk en waarheidsgetrouw met de ander	2.5 vervult zijn/haar professionele taken zo goed als (of zelfs beter dan) een rechtschapen en vakbekwame professional betaamt	3.6 steunt (studenten en) medewerkers in hun professionele ontwikkeling en eist van een ieder competente taakvervulling	4.1 vervult een voorbeeldfunctie voor open maatschappelijke instituties die waarheidsgetrouw behoren te zijn in hun communicaties	5.5 gedraagt zich in al haar externe relaties als een 'good corporate citizen'
<i>rechtvaardig en humaan</i>		2.3 is humaan, gedegen en rechtvaardig bij het beoordelen van studenten en collega's	3.1 handelt rechtvaardig, respecteert wet- en regelgeving, handhaaft de regels van 'due process' en houdt zich aan afspraken en beloften		5.3 helpt rechtvaardige en humane procedures te ontwikkelen om conflicten tussen personen, groepen en naties op te lossen

Tabel 22.3 (vervolg)

<i>sociaal</i>	1.4 helpt humane en rechtvaardige sociale en culturele systemen op te bouwen waarin met aller belang rekening wordt gehouden		3.5 cultiveert beleidslijnen ter ontwikkeling van een 'community' die in raciaal en sociaal-economisch opzicht voldoende divers is	4.5 bevordert de ontwikkeling van internationaal begrip en ondersteunt de wereldgemeenschap van denkers en onderzoekers	5.2 cultiveert beleidslijnen die de toegankelijkheid van het H.O. voor minvermogenen, minderheden en andere onderbedeelde groepen vergroten
<i>doelgericht en maatschappelijk dienstbaar</i>		2.1 helpt de instelling haar onderwijsmissie te vervullen	3.4 kiest missies die haar echte aspiraties en sterke kanten weerspiegelen; 3.2 tracht doelmatig en effectief te functioneren, zodat de instelling op nieuwe kansen kan inspelen	4.2 is bewaarder van menselijke wijsheid en verricht onderzoek om nieuwe vormen van kennis te ontwikkelen; 4.3 dient het openbaar belang zoals past voor een H.O.-instelling; en 4.4 bevordert kritische waardering van de creatieve activiteiten van de menselijke verbeeldingskracht	

om ethische patstellingen te doorbreken (beleidsvorming volgens een constructief conflictmodel in de trant van Morrill).

22.4 Andere projecten ter ontwikkeling van een lokale organisatie-ethiek

Wat de ontwikkeling van een organisatie-brede ethiek betreft, is niet alleen het project van de *Society for values in higher education* vermeldenswaard. In diezelfde tijd (omstreeks 1985) zijn door een accreditatie-instelling (*Western College Association*) de ethische thema's geïnventariseerd die binnen de deelnemende instellingen als nijpend ervaren werden. Naar aanleiding van de uitkomsten van dat inventarisatieproject is door de projectleider, William May (1990), een boek uitgebracht onder de titel *Ethics and higher education*. Maar ook buitenstaanders (zoals Reynolds, Smith en Morrill) kregen gelegenheid in deze publicatie te participeren.

Verder kunnen in Nederland de projecten van de Universiteit van Tilburg en van de nieuw-gevormde Avans Hogeschool worden genoemd. De lokale ethische codes die daar ontwikkeld zijn (§21.4), staan niet op zichzelf maar kwamen beide voort uit een instellingsbreed waardenproject, begeleid door deskundigen op het gebied van bedrijfsethiek.

Een uitwerking van regels en richtlijnen op facultair niveau biedt bijvoorbeeld het Handboek Onderwijs van de Leidse rechtenfaculteit (Universiteit Leiden z.j.).

22.5 Naschrift: interne kwaliteitszorg

Tot slot van dit hoofdstuk wordt getracht organisatie-ethiek te positioneren tegenover interne kwaliteitszorg (schema 22.5).

Schema 22.5: Hoe verhoudt organisatie-ethiek zich tot interne kwaliteitszorg?

	ethische zorg	kwaliteitszorg
definitie	de zorg die een organisatie besteedt aan de beheersing van de ethische kwaliteit van haar handelen en van haar keuzes tussen handelingsalternatieven (ook mbt het handelen van haar leden)	de zorg die een organisatie besteedt aan de beheersing en borging van de kwaliteit van de door haar geleverde producten/diensten
stakeholders	alle partijen die in hun belangen geraakt worden door het handelen van de organisatie en van haar leden	de afnemers van de producten/diensten (bv. studenten als afnemers van onderwijs- en examendiensten, de maatschappij als afnemer van gediplomeerden)
kwaliteitscriteria	<ul style="list-style-type: none"> • de door de organisatie gekozen missie • de door de organisatie gekozen normen en waarden • de door de organisatie geïdentificeerde stakeholders en hun belangen 	<ul style="list-style-type: none"> • de kwaliteitseisen neergelegd in de producten/diensten-specificaties • de doelen en functies die de producten/diensten (volgens de aanbiedende organisatie) moeten vervullen • de maatschappelijke behoeften die (volgens de organisatie) door de producten/diensten bevredigd moeten worden
voorwaarden	ethische organisatiecultuur; moreel oordeelsvermogen bij alle betrokkenen; evenwichtige afweging van alle belangen (waaronder de belangen van de afnemers van de producten/diensten)	kwaliteitsbewuste en marktgerichte organisatiecultuur; niet alleen <i>quality management</i> maar ook <i>customer value management</i>
focus	<ul style="list-style-type: none"> • ondergrens: voorkoming van onethisch handelen in het licht van verplichtingen geformuleerd in het kader van de <i>morality of duty</i>; • ambitie: het goede doen en geen schade berokkenen (<i>morality of aspiration</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • ondergrens: voorkoming van kwaliteitstekorten (<i>conformance</i> aan minimum-kwaliteitseisen en aan gewekte verwachtingen); • ambitie: volle tevredenheid van klanten (<i>customer delight</i>)

Box 23.0: Opvattingen van Amerikaanse H.O.-docenten over onethische gedragingen

Door Engle & Smith (eng 1991), Robie & Kidwell (r&k 2003) en Tabachnick et al. (tab 1991) werd onderzoek verricht onder respectievelijk accountancy-, bedrijfskunde- en psychologie docenten. Aan de respondenten werd gevraagd in hoeverre zij de door de onderzoekers genoemde gedragingen als onethisch bestempelden. Bij gedragingen die door minimaal 40% van de respondenten volmondig werden afgekeurd, zijn de verwijzingen **vet** gedrukt. De **vet-cursieve** verwijzingen geven aan dat de gedraging weliswaar door minder dan 40% van de respondenten werd verworpen, maar dat eveneens minder dan 40% de genoemde gedragingen *niet* ethisch afkeurenswaardig vond. De overige (*cursief*- maar niet vetgedrukte) verwijzingen betreffen gedragingen die minimaal 40% *niet* ethisch afkeurenswaardig vond.

Birch, Elliott en Trankel (bir 1999) verrichtten binnen één universiteit een soortgelijk onderzoek onder docenten uit alle faculteiten, waarbij echter alleen docenten met een vast dienstverband ondervraagd werden.

Lewellyn (lew 1996) vroeg informaticadocenten op een vijfpuntsschaal of en in welke mate ze bepaalde gedragingen onethisch vonden. Bij gedragingen die door 30% of meer van de respondenten als erg onethisch werden bestempeld (schaalpunten 4 of 5) zijn de verwijzingen **vet** gedrukt. De overige verwijzingen zijn **vet-cursief** gedrukt. Maar als 40% of meer van de respondenten een gedraging ethisch verantwoord of slechts in geringe mate onethisch achtte (schaalpunten 1 resp. 2), is de verwijzing *cursief*, doch niet vet gedrukt.

Laband & Piette (l&p 1990) vroegen aan economen, als docenten en onderzoekers verbonden aan Amerikaanse instellingen van hoger onderwijs, *hoe ernstig* ze de hun voorgelegde (onethische) gedragingen vonden. De schaalpunten 0 en 1 stonden voor weinig ernstig en schaalpunt 4 voor zeer ernstig. Bij gedragingen die door 30% of meer van de respondenten als ernstig werden bestempeld (schaalpunten 3 of 4) zijn de verwijzingen **vet** gedrukt. Bij een rekenkundig gemiddelde tussen de schaalpunten 1 en 3 (voorzover niet opgenomen in de voorgaande categorie) zijn de verwijzingen **vet-cursief** gedrukt. De overige gedragingen zijn *cursief* gedrukt.

Mason, Bearden en Richardson (mas 1990) verzonden nagenoeg dezelfde vragenlijst naar leden van de American Marketing Association, als docenten en onderzoekers verbonden aan Amerikaanse instellingen van hoger onderwijs. Uit hun rapportage wordt echter niet geheel duidelijk welke antwoordschaal gebruikt is. Bij een rekenkundig gemiddelde op schaalpunt 3,0 of hoger hebben wij de verwijzingen **vet** en bij een rekenkundig gemiddelde van 2,50 tot 2,99 **vet-cursief** gedrukt. De overige gedragingen zijn *cursief* gedrukt.

De uitkomsten van de College Teaching Behaviors Inventory van Braxton & Bayer (bra 1999) zijn eveneens onderaan elk hoofdstuk gerapporteerd, hoewel in dit onderzoek een afwijkende vraagstelling werd gehanteerd. De onderzoekers vroegen H.O.-docenten op een vijfpuntsschaal in hoeverre de genoemde gedragingen *appropriate* waren. De schaalpunten 1 en 2 werden *appropriate* (passend-bij-*good-practice*) geacht en de schaalpunten 3, 4 en 5 kunnen dus in elk geval in pragmatische zin als niet-passend-bij-*good-practice* worden beschouwd. Maar uit de antwoorden kan niet worden opgemaakt in hoeverre zij de schaalpunten 3, 4 en 5 ook in ethische zin ongepast achtten. Bijvoorbeeld: indien vele respondenten het voor docenten en studenten ondoelmatig (en dus in strijd met *good practice*) zouden achten dat Nederlandstalige docenten Engelstalige colleges voor Nederlandstalige studenten geven, mag daaruit nog niet worden geconcludeerd dat met die handelwijze volgens hen tevens geweld wordt aangedaan aan de beroepsethiek. Onderaan de hoofdstukken is echter het zekere voor het onzekere genomen: bij gedragingen met een rekenkundig gemiddelde van 2,50 tot 2,99 is de verwijzing **vet-cursief** en bij 3,0 of hoger is zij **vet** gedrukt. De gedragingen met een lagere gemiddelde score zijn buiten beschouwing gelaten.

Kleiner & Maury (k&m 1997) richtten hun enquête niet op individuele docenten maar op de decanen van Amerikaanse *business colleges*. De onderzoekers legden 29 normen voor docentengedrag aan hen voor. Elk van de normen werd door 80-100% van de respondenten onderschreven. De verwijzingen naar deze items (hier geherformuleerd in ongewenst gedrag) zijn bij 80-90% **vet-cursief** en bij >90% **vet** gedrukt.

23. De uitkomsten van de docenten-enquêtes

In hoofdstuk 18 is gecontroleerd in hoeverre onze vijftien principes, blijkens de uitkomsten van Amerikaanse docenten-enquêtes, gedragen worden door de modale docent. Hieronder worden de uitkomsten van de enquêtes nader verantwoord. Eerst wordt (in box 23.0) een overzicht gegeven van de desbetreffende onderzoeken.

Box 23.1 (§18.1): in hoeverre vind je 't onethisch

- betaling voor lezingen of advieswerk te aanvaarden naast je full-time baan bij de onderwijsinstelling? (*bir #50*)
- een eigen bedrijf te runnen naast je full-time baan bij de onderwijsinstelling? (*mas #4.12; l&p #4.12*); een full-time adviespraktijk erop na te houden naast het reguliere werk voor je onderwijsinstelling? (**r&k03 #50**); twintig of meer uur per week bij te klussen naast een full-time aanstelling? (**tab #6**)
- prioriteit te geven aan je onderwijsbelangen boven je professionele verantwoordelijkheid om wetenschappelijk materiaal via daartoe geëigende media te publiceren? (*r&k03 #27*)
- studenten aan te moedigen deel te nemen aan je onderzoeksprojecten? (*tab #27*); studenten te dwingen of aan te moedigen onderzoeksthema's te kiezen die alleen je eigen onderzoek dienen of aanvullen? (**k&m #27**)
- cursusdeelnemers te verplichten als proefpersoon of respondent aan onderzoek deel te nemen? (*tab #28*)
- toe te laten dat externe professionele inspanningen afbreuk doen aan je onderwijstaken? (**k&m #26**)
- prioriteit te geven aan eigen onderzoeksbelangen boven de leerervaringen van studenten? (**r&k03 #23; bir #26**)
- vanuit je rol-als-docent studenten te beïnvloeden (to support causes in which you have an interest:) om partij te kiezen in kwesties waarin jijzelf belanghebbende partij bent? (**bir #39**)
- een cynische houding te ventileren over het belang van onderwijstaken? (**bra #H14**)
- zozeer gewikkeld te zijn in onderzoek dat je je onderwijs onvoldoende voorbereidt? (**bra #H15**)
- gelegenheden voor professionele ontwikkeling te vermijden die je onderwijs ten goede zouden komen? (**bra #H18**)
- op studenten druk uit te oefenen om van externe diensten gebruik te maken waarin je zelf een financieel belang hebt? (**k&m #12**)
- tevens onderwijs te geven aan een andere instelling zonder toestemming van de instelling waar je je hoofdtak hebt? (**k&m #22**)
- verantwoordelijkheden inzake je werk voor de instelling te verwaarlozen i.v.m. externe werkzaamheden? (**lew #10**)
- onderwijs te geven op een moment dat je daartoe geestelijk eigenlijk niet in staat bent? (**tab #12**)
- onvoldoende toezicht uit te oefenen op de wijze waarop onderwijsassistenten hun taken vervullen? (**tab #41**)
- studenten van het onderwijsinstituut privé tegen betaling bijles te geven? (**tab #55**)
- subsidies en/of kortingen te aanvaarden in ruil voor ingebruikneming van een studieboek? (*l&p #2.1; mas #2.1*)
- een instituutsc commissie te laten fêteren door een uitgever om ingebruik-

- neming te bevorderen? (*l&p #2.4; mas#2.4*)
- als presentemplaar ontvangen boeken tweedehands door te verkopen? (*lew #12; k&m #29; bir #3; eng #12; r&k03 #24; tab #5*)
 - een financiële vergoeding [te krijgen van een uitgever] voor het beoordelen van een studieboek [waarbij zijn oogmerk is] om ingebruikneming van dat boek te bevorderen? (*l&p #2.3; mas #2.3*)
 - van cursusdeelnemers te vragen dat ze het studieboek van de docent aanschaffen, zelfs als het niet het meest geschikte studieboek lijkt te zijn? (*l&p #2.14*)
 - druk op lager onderwijspersoneel (graduate teaching assistants) uit te oefenen om het studieboek van jouzelf of van een collega te gebruiken? (*l&p #2.15*); andere stafleden te dwingen een studieboek te gebruiken dat jijzelf geschreven hebt? (*k&m #23*)
 - zich te laten omkopen door een uitgever (bv. met geld of seks) om hun boek in gebruik te nemen? (*eng/lew #13*)
 - het boek van een uitgever in gebruik te nemen in ruil voor een tegenprestatie ten gunste van het onderwijsinstituut? (*eng/lew #14*); voor het onderwijsinstituut korting van de uitgever te aanvaarden als je hun boek in gebruik neemt? (*tab #35*)
 - voor jezelf korting van de uitgever te aanvaarden als je hun boek in gebruik neemt? (*tab #34*)
-
- iets privé aan een van je studenten te verkopen, bv. je auto, een verzekering, boeken? (*bir #10; tab #16; r&k03 #33*)
 - een student(e) te engageren om buiten de instelling tegen betaling voor jou te werken, bv. als babysit, om je huis te schilderen, je auto te wassen of typwerk te doen? (*bir #31; r&k03 #38*)
 - vriendschappelijke banden met een cursusdeelnemer aan te gaan? (*bir #33; r&k03 #37*)
 - na onderwijsbijeenkomsten met studenten het café in te duiken? (*bir #41; r&k03 #31*); ongedwongen te brassen (carousing) met studenten en sociale relaties met hen aan te gaan? (*l&p #6.13*); idem met cursusdeelnemers? (*mas #6.13*)
 - onderwijs te geven aan persoonlijke vrienden/vriendinnen of aan vrienden/vriendinnen van familieleden? (*l&p #2.10; mas #2.10*)
 - beroep te doen op studenten om jou een kleine dienst (bv. een lift naar huis) te verlenen? (*tab #8; r&k03 #55*)
 - een presentje van een student(e) te aanvaarden (waarde <5 dollar, prijspeil 1990)? (*tab #20*)
 - met een student(e) je persoonlijke problemen te bespreken? (*bir #34; r&k03 #20*)
 - een familielid of vriend(in) tot de cursus toe te laten en hem/haar een voorkeursbehandeling te geven? (*eng/lew #24*)
 - in te gaan op een interessant aanbod van een student(e), bv. om goederen tegen groothandelsprijs bij zijn/haar ouders te kopen? (*r&k03 #47; tab #56*)
 - een duur cadeau van een student(e) te aanvaarden? (*tab #11*)
 - geld te lenen aan een student(e)? (*tab #14*)

<ul style="list-style-type: none"> • 'dating' met een majorstudent(e) van het onderwijsinstituut (niet-cursusdeelnemer)? (<i>lew #21; eng #21</i>) • 'dating' met een student(e) (niet-cursusdeelnemer, niet-major)? (<i>lew #22; eng #22; eng #22</i>) • zich seksueel aangetrokken te voelen tot een student(e)? (<i>tab #17</i>) • zich over te geven aan seksuele fantasieën over studenten? (<i>tab #24</i>) • gewikkeld te raken in een seksuele relatie met een cursusdeelnemer? (bir #4; bra #H7; k&m #19; r&k03 #45; tab #13) • een student(e) te zeggen dat je je seksueel tot hem/haar aangetrokken voelt? (bir #6; tab #10) • gewikkeld te raken in een seksuele relatie met een cursusdeelnemer pas nadat de cursus is afgerond en de cijfers onherroepelijk zijn vastgesteld? (bir #29; r&k03 #41; tab #63) • suggestieve seksuele opmerkingen te maken tegen een cursusdeelnemer? (bra #H6); zich welbewust of herhaaldelijk seksueel getinte opmerkingen, gebaren of fysieke contacten te permitteren waarvan de student(e) niet gediend is? (tab #22) • 'dating' met een cursusdeelnemer? (eng/lew #20); 'dating' met een student(e)? (tab #7) • liefdesrelaties met je eigen cursusdeelnemers aan te gaan? (k&m #19; l&p/mas #6.8) • aan te dringen op seksuele gunsten in ruil voor hogere cijfers of in ruil voor hulp? (l&p/mas #6.11)
<ul style="list-style-type: none"> • een student(e) in je gesprek met collega's te bespotten? (bir #27; r&k03 #12); een student(e) in zijn/haar afwezigheid te beschimpen of bespotten? (tab #60) • op een onderwijsbijeenkomst neerbuigende opmerkingen jegens een student te maken? (bra #F5) • een student(e) in zijn/haar bijzijn te beschimpen of bespotten? (tab #59)
<ul style="list-style-type: none"> • een student(e) te helpen bij het indienen van een klacht i.v.m. onethisch gedrag van een collega-docent? (<i>tab #25</i>) • een bevoegde instantie (onderwijsbestuur, commissie) <i>niet</i> te informeren dat in de cursus van een collega te hoge cijfers worden gegeven? (bra #G2) • onwillig te zijn een student(e) te helpen bij het indienen van een klacht i.v.m. onethisch gedrag van een collega-docent, terwijl je meent dat die klacht wel eens terecht zou kunnen zijn? (bir #15) • geen acht te slaan op onethisch gedrag van collega's? (bir #28; r&k03 #11; tab #62) • een bevoegde instantie (onderwijsbestuur, commissie) <i>niet</i> te informeren dat in de cursus van een collega verouderde materialen worden gebruikt? (bra #G3)
<ul style="list-style-type: none"> • onderwijs te geven [aan een etnisch gemengde studentenpopulatie] in een instituut dat een in etnisch opzicht eenzijdig samengestelde staf heeft? (<i>bir #24; tab #51</i>) • cursussen te geven die zo overbevolkt zijn dat de effectiviteit van het onderwijs in het gedrang komt? (bir #17; r&k03 #30; tab #30) • onderwijs te geven in gebouwen die niet geschikt zijn voor studenten met een lichamelijke handicap? (bir #62; tab #48) • onderwijs te geven in een instituut dat geen adequate klachtenprocedure voor studenten kent? (tab #46)

Box 23.2 (§18.2): in hoeverre vind je 't onethisch

- hetzelfde collegedictaat te gebruiken als vorig studiejaar, zonder het up-to-date te brengen? (*bir #25; r&k03 #36; lew #23; tab #53*); verouderde boeken en teksten te gebruiken teneinde je college-dictaat niet te hoeven aanpassen? (*lew #28; eng #29*)
 - onderwijs te geven over stof die je zelf nog niet onder de knie had? (*bir #11; r&k03 #32; tab #18*)
 - niet kennis te nemen van boekbesprekingen van relevante studieboeken? (*bra #A7*)
 - je kennis *niet* up-to-date te houden met betrekking tot recente onderzoeksuitkomsten in je vakgebied? (*r&k03 #10; bir #64*); je *niet* op de hoogte te houden van ontwikkelingen in je vakgebied? (*k&m #1*)
 - na te laten je colleges te herzien of vernieuwen i.v.m. nieuwe ontwikkelingen in het vakgebied? (*bra #A11*)
 - bij aanvaarding van een onderwijstaak op een gebied waarin een collega speciaal thuis is, niet met hem/haar te overleggen over de cursusinhoud? (*bra #G7*)
 - wetenschappelijke literatuur *niet* te lezen met de bedoeling nieuwe informatie in je cursussen in te bouwen? (*bra #H16*)
 - zich te onttrekken aan deelname aan professionele beroepsorganisaties? (*k&m #2*)
 - herhaaldelijk een verouderd studieboek te gebruiken in een cursus? (*r&k03 #54*)
-
- studenten *niet* uitdrukkelijk op de hoogte te stellen van je eigen professionele eenzijdigheden of vooronderstellingen? (*bra #D3*)
 - in je onderwijs *geen* aandacht te schenken aan opvattingen welke afwijken van die van jouzelf? (*bir #48; r&k03 #13*)
 - in je onderwijs alle theorieën *zeer kritisch* te behandelen behalve de theorieën waarnaar je eigen voorkeur uitgaat? (*bir #52; r&k03 #14; tab #57*)
 - in onderwijsbijeenkomsten erop te hameren dat studenten op één speciale manier tegen de stof aan moeten kijken? (*bra #D2*)
 - op onderwijsbijeenkomsten vaak meningen ten beste te geven over religieuze, politieke of sociale onderwerpen die geen verband houden met de stof? (*bra #D4*)
 - stof op een niet-objectieve of onvolledige manier te behandelen? (*tab #32*)

Box 23.3 (§18.3): in hoeverre vind je 't onethisch

- collega's die dezelfde of een vergelijkbare cursus verzorgen niet te consulteren over de beste manier om de cursus in te richten? (*bra #A9*)
 - een college of werkgroep te verzorgen zonder je adequaat op die bijeenkomst te hebben voorbereid? (*bir #14; bra #C6; k&m #15; r&k03 #19; tab #21*)
 - activiteiten op onderwijsbijeenkomsten niet vooraf te plannen maar al doende te organiseren? (*bra #A12*)
 - de benodigde audiovisuele materialen niet op tijd te bestellen voor een onderwijsbijeenkomst? (*bra #A13*)
-
- op de 1e onderwijsbijeenkomst na te laten de presentie op te nemen? (*bra #B1*)
 - op de 1e bijeenkomst na te laten een overzicht van de hele cursus te geven? (*bra #B9*)
 - jezelf op de 1e onderwijsbijeenkomst *niet* voor te stellen? (*bra #B2*)
 - op de 1e bijeenkomst *niet* je spreekuren te vermelden? (*bra #B3*)
 - op de 1e bijeenkomst *niet* het eerste huiswerk te vermelden? (*bra #B12*)

<ul style="list-style-type: none"> • studenten aan het begin van onderwijsbijeenkomsten geen gelegenheid te geven vragen te stellen? (bra #C1) • aan het begin van onderwijsbijeenkomsten niet aan te kondigen wat dit keer behandeld wordt? (bra #C2) • op onderwijsbijeenkomsten niet de namen van alle cursusdeelnemers trachten te onthouden? (bra #F6) • vragen van studenten op onderwijsbijeenkomsten niet aan te moedigen? (bra #F4) • er niet op te letten of studenten je kunnen verstaan en begrijpen? (k&m #16)
<ul style="list-style-type: none"> • de relatie van de cursusstof met de rest van het curriculum niet aan te geven? (bra #D8) • verbanden met de stof van andere cursussen <i>niet</i> te verduidelijken? (bra #D7)
<ul style="list-style-type: none"> • alcohol of drugs te gebruiken tijdens de normale werkuren op de campus? (l&p #4.5; mas #4.5); taken in het kader van je dienstverband uit te voeren terwijl je onder invloed van drugs of alcohol verkeert? (eng/lew #27); onderwijs te geven terwijl je onder invloed van alcohol, cocaïne of dgl. verkeert? (bir #61; tab #23/33) • blijk te geven van een cynische houding tegenover de stof? (bra #D9) • niet komen opdagen bij afspraken met studenten? (l&p #2.13; mas #2.13) • (voor docenten met een vaste aanstelling:) slechts zoveel te doen als nodig is om je aanstelling te behouden? (r&k03 #52) • in je privéleven cocaïne of dgl. te gebruiken? (tab #58)
<ul style="list-style-type: none"> • geen nieuwe onderwijsmethoden of -procedures in te voeren? (bra #C15) • studenten op onderwijsbijeenkomsten geen gelegenheid te geven om te zeggen wat ze van de cursus vinden? (bra #C16) • aan het eind van de cursus niet een cursusevaluatie-door-studenten te organiseren? (bra #D1) • deelname aan de planning van de studieprogramma's van het onderwijs-instituut te weigeren? (bra #G16) • het lezen van literatuur over onderwijstechnieken of -methoden uit de weg te gaan? (bra #H17)

Box 23.4 (§18.4): in hoeverre vind je 't onethisch

<ul style="list-style-type: none"> • dezelfde toets af te nemen als je in eerdere semesters gebruikt hebt? (<i>bir/r&k03 #35</i>) • tentamenvragen te geven die alle van dezelfde moeilijkheidsgraad zijn? (bra #E5) • het eindcijfer te baseren op één enkele opdracht of toets? (bra #E20) • met de tentamenvragen <i>niet</i> een verscheidenheid van onderwijsdoelen aan te boren (van feitenkennis tot kritisch denken)? (bra #E21) • gemakkelijke cursussen of toetsen te geven om bij studenten in het gevlei te komen? (tab #3) • een beoordelingsprocedure te hanteren die niet adequaat meet wat studenten geleerd hebben? (tab #31)
<ul style="list-style-type: none"> • gemaakte papers of tentamens met open vragen <i>niet</i> minstens tweemaal na te kijken alvorens een cijfer te geven? (bra #E13) • het werk van studenten op naam te beoordelen (dus zonder dat het werk geanonimiseerd is)? (bra #E19) • bij het geven van cijfers rekening te houden met het prestatieniveau van de tentamenkandidaten als groep ('grading on a [fixed] curve')? (bra #E6)

- de becijfering van toetsen of schriftelijk werk aan student-assistenten over te laten terwijl dat serieuze oordeelsvorming vereist? (**lew #25; eng #25**)
 - bij het toekennen van cijfers strikt vast te houden aan 'grading on the [Gauss] curve', dus zonder rekening te houden met het prestatieniveau van de tentamenkandidaten als groep? (**r&k03 #26; bir #49; tab #47**)
 - geen acht te slaan op sterke aanwijzingen dat er gespiekt is? (**bir #1; tab #2**); studenten niet aan te moedigen zich verantwoordelijk te gedragen m.b.t. spieken en m.b.t. plagiaat? (**k&m #5/6**)
 - cijfers op te hogen om te vermijden dat je negatief geëvalueerd wordt door studenten? (**bir/r&k03 #2**); of cursus-eisen te verlagen om bij studenten in het gevlei te komen? (**bra #E7**)
 - studenten die jouw opvattingen bestrijden een lager cijfer te geven? (**bir #18; r&k03 #1**)
 - jouw becijfering te laten beïnvloeden door je sympathie voor een student(e)? (**bir #19; r&k03 #5; tab #35**); niet te voorkomen dat je persoonlijke vriendschap met een student(e) de objectiviteit van de beoordeling van zijn/haar werk kan verstoren? (**bra #E12**)
 - studenten die hard hebben gewerkt om de cursus te halen een 'genadezesje' te geven hoewel hun prestaties eigenlijk onvoldoende waren? (**bir #44**)
 - kennis te nemen van op persoon identificeerbare cursusevaluaties van studenten voordat het eindcijfer is vastgesteld? (**bra #E4**)
 - geld, geschenken, seks te aanvaarden in ruil voor hogere cijfers? (**eng/lew #18/19**); je door studenten te laten omkopen in ruil voor hogere cijfers? (**l&p #6.12; mas #6.12**)
 - producten en prestaties van studenten niet tijdig, rechtvaardig en onbevooroordeeld te beoordelen in het licht van de geldende criteria? (**k&m #13**)
-
- geen inhoudelijke feedback te geven op papers die meetellen voor het eindcijfer? (**r&k03 #22**); beoordeelde papers terug te geven zonder deze van commentaar te voorzien? (**bir #55**); toetsen en papers gewoonlijk niet van geschreven commentaar te voorzien? (**bra #E11**);
 - bij het teruggeven van beoordeeld werk *niet* plenair in te gaan op vragen van studenten? (**bra #E2**)
 - een student(e) negatieve opmerkingen bij papers of tentamenwerk te onthouden hoewel deze jouw eerlijke oordeel over zijn/haar prestatie weerspiegelen? (**bir #7; r&k03 #8**)
 - beoordeelde toetsen en papers *niet* per omgaande terug te geven aan studenten? (**bra #E3**)
 - studenten geen uitleg te geven volgens welke procedure de becijfering van open vragen of papers verricht is? (**bra #E10**)
 - te weigeren met studenten in discussie te treden over afgelegde tentamens? (**l&p #6.7; mas #6.7**)
-
- negatieve onderwerpen weg te laten in aanbevelingsbrieven voor dubieuze studenten? (**bir #22; r&k03 #17**); belangrijke informatie weg te laten uit een aanbevelingsbrief voor een student(e)? (**tab #44**)
 - nooit aanbevelingsbrieven (letters of reference) voor studenten te willen schrijven? (**bra #H11**)
 - na te laten een aanbevelingsbrief te schrijven terwijl je het wel beloofd had? (**bra #H12**)
 - valse of misleidende informatie op te nemen in een aanbevelingsbrief voor een student(e)? (**tab #45**)

Box 23.5 (§18.5): in hoeverre vind je 't onethisch

- aan collega's informatie te openbaren die een student(e) jou in vertrouwen heeft meegedeeld? (**bir #23; r&k03 #7; tab #50**); inbreuk te maken op de vertrouwelijkheid van informatie over studenten? (**k&m #8**)
- een student met een bijzonder probleem *niet* door te verwijzen naar geëigende dienstverleners op instellingsniveau? (**bra #H8; k&m #11**)
- een student(e) in een adviesgesprek neerbuigend te bejegenen? (**bra #H9**)
- advisering over loopbaan- of werkaangelegenheden uit de weg te gaan, als studenten daarom vragen? (**bra #H10**)
- geen advieswerk voor majorstudenten te willen doen? (**bra #H13**)
- een bepaald bedrijf voor te trekken in je loopbaanadviezen aan studenten, als tegenprestatie voor door jou van dat bedrijf aanvaarde subsidies, werk of dgl.? (**eng/lew #15**)

Box 23.6 (§18.6): in hoeverre vind je 't onethisch

- onderwijsbijeekkomsten te gebruiken voor het bediscussiëren van onderwerpen die niet tot de normale cursusinhoud behoren? (*l&p #2.9; mas #2.9*)
- vóór de eerste onderwijsbijeekkomst na te laten het lokaal en de aldaar aanwezige voorzieningen te inspecteren? (**bra #A3**)
- de kosten van verplichte studiematerialen *niet* binnen de grenzen te houden die studenten acceptabel vinden? (**bra #A10**)
- gewoonlijk op onderwijsbijeekkomsten grappen en grollen te debiteren die geen verband houden met de cursusinhoud? (**bra #C3**)
- films te gebruiken om onderwijstijd te vullen ongeacht hun waarde voor het bereiken van de cursusdoelen? (**r&k03 #46; tab #49**)
- cursusdeelnemers te verplichten zonder betaling werk voor jou te doen dat weinig bijdraagt aan hun opleiding? (**tab #54**)

Box 23.7 (§18.7): in hoeverre vind je 't onethisch

- aan te moedigen programma's te schrappen die niet meer op een passend hoog niveau gegeven kunnen worden of waarvoor de financiële middelen ontbreken? (*bir #31*)
- de cursus-eisen zo hoog te stellen dat de meeste deelnemers een onvoldoende krijgen? (**bra #E8**)
- zo hoge cursus-eisen te stellen dat de deelnemers zich te weinig inspannen voor de cursussen die ze parallel aan die van jou volgen? (**bra #G11**)
- verplichte boeken etc. *niet* tijdig te bestellen opdat ze bij het begin van de cursus beschikbaar zijn? (**bra #A1**)
- geen cursushandleiding of -syllabus te maken? (**bra #A2**)
- de data voor opdrachten en/of tentamens niet in de cursushandleiding of -syllabus op te nemen? (**bra #A4**)
- de cursusdoelen niet te specificeren? (**bra #A5**)
- na te laten boeken en artikelen die cursusdeelnemers nodig hebben voor het maken van opgaven of opdrachten tijdig in de bibliotheek te reserveren? (**bra #A14**)
- studenten niet op de eerste onderwijsbijeekkomst te informeren over de afspraken betreffende gemiste tentamens en betreffende herkansingen? (**bra #B6**)
- studenten niet op de eerste onderwijsbijeekkomst te informeren over mogelijkheden om in de cursus bonuspunten te verwerven? (**bra #B7**)
- op de eerste onderwijsbijeekkomst geen cursushandleiding of -syllabus uit te delen? (**bra #B13**)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • op de eerste onderwijsbijeenkomst niet rond te vragen wie er nog vragen over de cursus heeft? (bra #B14) • instructies en eisen gesteld aan huiswerkopgaven en -opdrachten niet duidelijk aan studenten te communiceren? (bra #C8) |
| <ul style="list-style-type: none"> • zeggen dat het eindcijfer niet beïnvloed wordt door aan- of afwezigheid en dan moeilijk doen als iemand niet op onderwijsbijeenkomsten verschijnt? (<i>I&p #6.6</i>; mas #6.6) • de eerste onderwijsbijeenkomst vóór het reguliere eindtijdstip te beëindigen? (bra #B11) • studenten te zeggen dat ze een bepaald soort tentamen zullen krijgen en hun een ander soort te geven? (<i>I&p #6.4</i>; mas #6.4) • aanmerkelijk af te wijken van de cursussyllabus die bij het begin van de cursus verspreid is? (<i>I&p/ mas #6.5</i>); bij het geven van je cursus aanmerkelijk af te wijken van de inhoud of materialen die in de officiële cursusbeschrijving zijn aangekondigd? (bir #58; r&k03 #18); • je niet te houden aan de vastgestelde spreekuren? (bir #54; k&m #4); spreekuren overmatig te annuleren? (bra #H1; eng/lew #17) • je beoordeling van studieprestaties te baseren op criteria die <i>niet</i> in de officiële cursusbeschrijving zijn aangekondigd? (bir #57; r&k03 #9) • je onderwijs m.i.v. de eerste bijeenkomst naar een ander gebouw te verplaatsen zonder studenten daarvan vooraf te verwittigen? (bra #B4) • je onderwijs m.i.v. de eerste bijeenkomst naar een ander uur te verschuiven zonder daarover met studenten te overleggen? (bra #B5) • onderwijsbijeenkomsten gewoonlijk vóór het reguliere eindtijdstip te beëindigen? (bra #C5) • gewoonlijk te laat te komen op onderwijsbijeenkomsten? (bra #C12) • gewoonlijk het reguliere eindtijdstip van onderwijsbijeenkomsten te overschrijden? (bra #C13) • bij het verzorgen van de cursus meestal niet de cursushandleiding of -syllabus te volgen? (bra #C18) • onderwijsbijeenkomsten te annuleren terwijl er geen sprake is van ziekte of van andere aan de instelling gerelateerde verplichtingen? (eng/lew #26) • jezelf niet aan alle geroosterde onderwijsbijeenkomsten te houden? (k&m #3) |
| <ul style="list-style-type: none"> • erop te stáán dat studenten je nooit thuis bellen, om wat voor reden dan ook? (bra #H5) • op aandrang van alumni [nepotistische fondsenverschaffers] mee te werken aan de toelating van studenten die niet aan de toelatingseisen voldoen? (<i>I&p #2.5</i>; mas #2.5) • studenten die daartoe in principe niet gerechtigd zijn toe te staan om hun deelname aan een cursus af te breken resp. om een cursus te laten vallen? (r&k03 #25 resp. tab #38); idem, of om een cursus te laten vallen? (bir #21) • de hand te lichten met regels (bv. inzake deadlines of aanwezigheidsplicht) opdat studenten je aardig vinden? (bir #40; r&k03 #5) • individuele studenten gelegenheid te geven bonustaken te verrichten om hun eindcijfer te op te hogen terwijl de cursus al is afgesloten? (bra #E9) • geldende regels over inlevertermijnen en incompleet ingeleverd werk niet algemeen op alle studenten toe te passen? (bra #F1) |

Box 23.8 (§18.8): in hoeverre vind je 't onethisch

- buitenlandse studenten meer tijd dan anderen te geven voor het afleggen van het tentamen? (*l&p #2.8; mas #2.8*)
 - student-assistenten niet in geld maar in studiepunten uit te betalen? (**bir #47; r&k03 #29; tab #4**)
 - mee te werken aan afwijkende toelatingsregels voor topbeoefenaars van wedstrijdsport? (**l&p #2.6; mas #2.6**)
 - in je cursussen lagere eisen te stellen aan studenten uit minderheids-groepen? (**bir #36; r&k03 #51**)
 - in je cursussen lagere eisen te stellen aan studenten die teveel werk- of gezinsverplichtingen hebben? (**bir #37**)
 - in je cursussen lagere eisen te stellen aan topbeoefenaars van wedstrijd-sport? (**bir #43; r&k03 #15**)
 - geen alternatieve onderwijs- en toetsprocedures te bieden aan studenten met leerhandicaps? (**bir #63**)
 - bij het geven van cijfers rekening te houden met sociale, persoonlijke of andere 'non-academic' kenmerken van studenten? (**bra #E14**)
-
- bij het geven van hoorcolleges niet te letten op het gebruik van het manlijk/ vrouwelijk voornaamwoord? (**k&m #28**)
 - teaching that (= in je onderwijs de wetenschappelijke stelling te verdedigen dat): sommige rassen minder intelligent zijn? (**bir #16; tab #26**)
 - bij het ontwerpen van de cursus geen rekening te houden met de behoeften en bekwaamheden van cursusdeelnemers? (**bra #A8**)
 - na te laten terzake doende wetenschappelijke bijdragen van vrouwen of minderheden in de cursusstof op te nemen? (**bra #D5**)
 - op onderwijsbijeenkomsten ongeduld te tonen jegens een student die het maar niet begrijpt? (**bra #F3**)
 - geen acht te slaan op het feit dat een cursusdeelnemer de stof duidelijk niet begrijpt? (**bra #F7**)
 - op onderwijsbijeenkomsten taal of anekdotes te bezigen waaruit minachting voor rassen of etnische groepen blijkt? (**k&m #9**)
 - studenten discriminerend te behandelen op basis van hun leeftijd, geslacht, seksuele oriëntatie, land van herkomst, huidskleur of uiterlijk? (**k&m #10**)
 - teaching that (= in je onderwijs de wetenschappelijke stelling te verdedigen dat): homoseksualiteit op zichzelf een ziekte is? (**tab #19**)

Box 23.9 (§18.9): in hoeverre vind je 't onethisch

- verlegen studenten niet aan te moedigen het woord te nemen op onderwijs-bijeenkomsten? (**bra #F8**)
- gewoonlijk toe te laten dat één of enkele studenten de discussie op een onderwijsbijeenkomst domineren? (**bra #C7**)
- kritiek te leveren op de prestaties van een student in bijzijn van andere studenten? (**bra #H3**)

Box 23.10 (§18.10): in hoeverre vind je 't onethisch

- in onderwijsbijeenkomsten *niet* toe te laten dat studenten zich met opmerkingen tot medestudenten richten? (**bra #F9**)
- opmerkingen, door studenten gemaakt op onderwijsbijeenkomsten, te bagatelliseren? (**bir #59; r&k03 #4**)
- op onderwijsbijeenkomsten studenten *niet* toe te staan opvattingen te uiten die van de jouwe afwijken? (**bra #F2**)
- inbreuk te maken op de vrijheid van studenten meningen te verkondigen die in strijd zijn met je eigen opvattingen, doelen of voorkeuren? (**k&m #14**)

- persoonlijke honoraria te aanvaarden voor onderzoek waaraan studenten een erkende bijdrage hebben geleverd? (**I&p #3.9; mas #3.9**)
- onderzoek van studenten te gebruiken als basis voor je eigen werk? (**mas #6.1; I&p #6.1**); programma-algoritmes te kapen die door studenten ontwikkeld zijn? (**lew #29**)
- een aanmerkelijk aandeel van studenten in onderzoeksprojecten of publicaties onvermeld te laten? (**bir #30; eng #5; r&k03 #3**)
- studenten niet de eer te geven die hun toekomt voor originele bijdragen aan de inhoud van colleges of publicaties? (**k&m #7**)
- een masterstudent of promovendus een manuscript te laten voorbereiden maar hem/haar het verdiende (mede-)auteurschap voor het gepubliceerde resultaat te onthouden? (**I&p/mas #6.3**)
- na te laten student(en) als mede-auteur te vermelden terwijl hun bijdrage dat wel rechtvaardigde? (**lew #5**)
- bij publicatie van een paper van een student(e) te aanvaarden dat je onverdiend als mede-auteur vermeld wordt? (**tab #29**)

Box 23.11 (§18.11): in hoeverre vind je 't onethisch

- binnen je werksituatie gewikkeld te raken in een seksuele relatie met een collega van *dezelfde* academische rang? (*r&k03 #40; tab #39*)
- binnen je werksituatie gewikkeld te raken in een seksuele relatie met een collega van een *hogere* academische rang? (*r&k03 #42*)
- binnen je werksituatie gewikkeld te raken in een seksuele relatie met een lid van het (al dan niet 'academic') personeel? (*r&k03 #44*)
- binnen je werksituatie gewikkeld te raken in een seksuele relatie met een collega van een *hogere of lagere* academische rang? (*tab #40*)
- binnen je werksituatie gewikkeld te raken in een seksuele relatie met een collega van een *lagere* academische rang? (**r&k03 #43**)
- op een uitnodiging van een student(e) voor een feest(je) in te gaan? (*bir #9; r&k03 #39; tab #15*)
- 'hugging': studenten liefderijk te omarmen? (*tab #9; tab #9; bir #5; r&k03 #34*)
- sociale contacten met studenten buiten de onderwijsbijeenkomsten of spreekuren te vermijden? (**bra #H4**)
- op onderwijsbijeenkomsten ongepaste grapjes ('off-color jokes') te debiteren? (**I&p/mas #2.12**)
- in bijzijn van studenten kritiek te leveren op collega's? (**I&p #6.10; mas #6.10**); *en public* tegenover studenten negatieve opmerkingen over een collega te maken? (**bra #G9**); op onderwijsbijeenkomsten af te geven op collega's of andere universitaire instanties? (**k&m #17**)
- een cursus Ethiek te geven terwijl je je in je persoonlijk leven onethisch gedraagt? (**bir #8**)
- in gebreke te blijven in het onderhouden van een collegiaal klimaat tussen stafleden, studenten en andere medewerkers van de instelling als 'learning community'? (**bir #51**)
- je persoonlijke hygiëne te verwaarlozen en op onderwijsbijeenkomsten een onprettige lichaamsgeur te verspreiden? (**bra #C19**)
- op onderwijsbijeenkomsten gewoonlijk een slonzig sweatshirt en een kreukelige spijkerbroek te dragen? (**bra #C20**)
- op onderwijsbijeenkomsten vaak duidelijk onder invloed te verkeren (hoewel je nog goed in staat bent les te geven)? (**bra #C21**)

Box 23.12 (§18.12): in hoeverre vind je 't onethisch

- teaching that (= in je onderwijs de ethische stelling te verdedigen dat): homoseksualiteit op zichzelf een acceptabele manier van leven is? (*bir #16*)
- wedijver tussen studenten aan te moedigen? (*bir #53; tab #61*)
- alcohol te serveren op facultaire bijeenkomsten/plechtigheden voor *undergraduate* studenten? (*I&p/ mas #2.7*)
- druk uit te oefenen op studenten om lid te worden van verenigingen van professionele beroepsbeoefenaars? (*I&p #6.9; mas #6.9*)
- studenten ethiek of waarden bij te brengen? (*tab #52*)
- *geen* aanmerking te maken betreffende racistische of seksistische opmerkingen van studenten of collega's, of betreffende anderszins denigrerende opmerkingen over bepaalde groepen mensen? (**bir #46**); seksistische of racistische opmerkingen in het geschreven werk van studenten *niet* te ontmoedigen? (**bra #E22**)
- de nadruk te leggen op uit-het-hoofd-leren van de stof, ten koste van analyse en kritisch denken? (**bra #D6**)
- *geen* opgaven, opdrachten of tentamens te geven die beroep doen op de schrijfvaardigheid van de student? (**bra #E1**)

Box 23.13 (§18.13): in hoeverre vind je 't onethisch

- de tentamenuitslagen op een publieke plaats op te hangen (niet op naam maar op registratienummer)? (**bra #E24**)
- collega's te weigeren studiegebonden informatie uit te wisselen over studenten die niet alleen aan jouw maar ook aan hun cursus deelnemen? (**bra #G1**)
- deelname aan een interdisciplinaire teamteaching-cursus te weigeren? (**bra #G12**)
- een collega ongevraagd advies te geven over de inhoud van zijn/haar cursus? (**bra #G14**)
- een collega ongevraagd advies te geven over zijn/haar onderwijsmethoden? (**bra #G15**)
- al het beoordeelde werk op een algemeen toegankelijke plaats te deponeren waaruit studenten hun eigen werk kunnen opdiepen? (**bir #42; bra #E25**)
- collega's te weigeren een gemeenschappelijke cursussyllabus te gebruiken (to share course syllabi)? (**bra #G4**)
- uitwisseling van ideeën over onderwijsmethoden met collega's uit de weg te gaan? (**bra #G5**)
- collega's niet toe te staan 'achterin de klas te komen zitten' om te kijken hoe je de cursus geeft? (**bra #G6**)
- gesprekken met collega's over je eigen specialisatie uit de weg te gaan? (**bra #G13**)
- na te laten de professionele ontwikkeling van je collega's actief te ondersteunen en aan te moedigen? (**k&m #18**)
- na te laten publiekelijk uit te spreken waarom je het oneens bent met beleidslijnen of procedures van de instelling? (**bir #56**)
- zich te onttrekken aan commissiewerk binnen het onderwijsinstituut? (**r&k03 #21**); commissiewerk op facultair of instellingsniveau en bijbehorende verantwoordelijkheden te vermijden? (**bir #13**); werkzaamheden ten dienste van het instituut, de faculteit of de instelling te vermijden? (**k&m #20**)
- discussies met collega's uit de weg te gaan als je met hen van mening verschilt over beleidskwesties die op facultair of instellingsniveau spelen? (**bir #38**)

- middelen van het onderwijsinstituut te gebruiken om een studieboek te schrijven? (*tab #42*)
- in gebreke te blijven in het licht van de officiële onderwijsmissie van de instelling (deze niet te ondersteunen, je onderwijs niet in overeenstemming daarmee te geven)? (***bir #20***)
- middelen van het onderwijsinstituut te gebruiken om een populair-wetenschappelijk boek te schrijven? (***r&k03 #28; tab #1; bir #45***)
- het afsluitend tentamen in de loop van de reguliere onderwijsperiode af te nemen in plaats van tijdens de officiële tentamenperiode? (***bra #E15***)
- student-assistenten privéklusjes voor jou te laten opknappen? (***eng/lew #16***)
- zich niet aan de reguliere werktijden te houden? (***r&k03 #16***)

Box 23.14 (§18.14): in hoeverre vind je 't onethisch

- op onderwijsbijeenkomsten te roken terwijl er voor studenten een rookverbod geldt? (*l&p #2.11; mas #2.11*)
- op onderwijsbijeenkomsten controversieel AV-materiaal te vertonen, zoals vakbondsmanifestaties van naaktshow-artiesten? (*r&k03 #49*)
- seksueel of raciaal geladen stof te behandelen in een cursus? (*r&k03 #53*)
- op onderwijsbijeenkomsten/colleges godslasterlijke taal te bezigen? (***tab #37; bra #C4; r&k03 #48***)
- van studenten te eisen dat ze proefdieren behandelen op een wijze die afschuw bij hen wekt? (***tab #43***)

Box 23.15 (§18.15)

De geraadpleegde Amerikaanse docenten-enquêtes strekken zich niet tot de docent-als-supervisor uit.

Samenvatting van de principes en vuistregels *

#1. DE DOCENT ALS PROFESSIONAL:

u zult zich in uw handelen laten leiden door uw professionele gelofte jegens de student en jegens de samenleving.

§1.1 Gelofte: Ik zal de belangen van studenten bij het doorlopen van hun studieloopbaan als het primaire richtsnoer voor mijn handelen nemen. Ik zal mijn vakbekwaamheid toegewijd inzetten om hun leren te bevorderen en te ondersteunen. En ik zal er tegen waken dat op de vervulling van deze verantwoordelijkheden door concurrerende taken roofofbouw wordt gepleegd.

Algemene professionele vuistregels:

§1.2 Docenten maken tegenover studenten en derden duidelijk welke rollen ze vervullen en handelen in overeenstemming daarmee. Zij onderkennen de moeilijkheden die kunnen ontstaan als ze verschillende professionele rollen tegenover studenten of derden vervullen (bijvoorbeeld begeleiding en examinering). Bij voorkeur vermijden zij het ontstaan van dubbelrollen.

§1.3 Docenten laten de vervulling van hun professionele rollen niet aantasten door buitenprofessionele rollen of belangen:

- zij laten de vervulling van hun rollen als docent niet aantasten door andere rollen die ze binnen hetzelfde dienstverband vervullen (zoals wetenschappelijk onderzoek of externe dienstverlening);
- zij laten die rolvervulling evenmin aantasten door belangen in verband met nevenfuncties of andere activiteiten die ze buiten hun dienstverband verrichten;
- zij misbruiken hun positie niet voor het behalen van persoonlijk gewin en zij aanvaarden geen giften, geschenken of gunsten die de integriteit van hun handelen of beslissen kunnen aantasten of die de schijn daarvan zouden kunnen wekken;
- zij vermijden persoonlijke relaties die de integriteit van hun handelen of beslissen kunnen aantasten, die de schijn daarvan zouden kunnen wekken, of die tot enige vorm van dwang of uitbuiting zouden kunnen leiden.

§1.4 Docenten vervullen hun taken met zorgvuldigheid, toewijding en respect voor studenten:

- zij werken met toewijding aan de ontwikkeling van hun studenten en aan de ontplooiing van hun talenten;
- zij bejegenen hun studenten met respect en weerhouden zich van stereotypering, discriminatie, uitbuiting en optreden dat studenten in hun persoonlijke waardigheid aantast;
- zij respecteren en bevorderen de autonomie en zelfbeschikking van hun studenten;
- als zij door fouten of nalatigheid schade aan studenten doen, zullen zij die naar vermogen herstellen.

* De nummering der principes en vuistregels correspondeert met de hoofdstuk- en paragraafnummering van Deel I.

§1.5 Docenten respecteren de persoonlijke levenssfeer van hun studenten en respecteren de geheimhoudingsplicht die uit hun professionele vertrouwensrelatie met studenten voortvloeit.

§1.6 Docenten zullen hun verantwoordelijkheden jegens hun studenten niet verzaken:

- zij breken de professionele relatie met hun studenten niet lichtvaardig af en zorgen tijdig voor vervanging als ze hun verantwoordelijkheden niet meer kunnen vervullen;
- zij delegeren hun taken niet aan derden tenzij gegarandeerd is dat die taken op een verantwoordelijke, competente en ethisch aanvaardbare wijze vervuld zullen worden;
- evenmin verwijzen zij hun studenten naar derden door zolang die garantie ontbreekt.

§1.7 Docenten zorgen ervoor de vakinhoudelijke, onderwijskundige en agogische vakbekwaamheid te bezitten die nodig is om hun taken op een competente manier uit te voeren:

- zij houden hun vakbekwaamheid op peil en vullen deze aan waar dat nodig is voor competente taakvervulling;
- zij kennen hun professionele en persoonlijke beperkingen, zijn daar open over en roepen waar nodig steun van anderen in;
- als zij competente taakvervulling niet kunnen garanderen, zullen ze de desbetreffende taak niet aanvaarden.

§1.8 Docenten onderhouden tevens hun vakbekwaamheid op ethisch gebied:

- zij zijn in staat op de ethische aspecten van hun handelen te reflecteren;
- zij zijn op de hoogte van de ethische principes die ze in hun handelen kunnen meewegen en volgen de ethische discussie binnen hun beroepsgroep;
- zij houden samen met hun collega's een *ethische cultuur* in stand, die een voedingsbodem voor hun ethisch handelen vormt.

§1.9 Binnen die *ethische cultuur* zorgen docenten ervoor dat onprofessioneel en onethisch handelen ter discussie gesteld en gecorrigeerd wordt.

§1.10 Geruggesteund door die *ethische cultuur* komen docenten tevens in het geweer als ze niet in staat worden gesteld hun verantwoordelijkheden jegens studenten op competente en ethische wijze te vervullen.

#2. DE DOCENT ALS EXPERT:

u zult het vertrouwen niet beschamen dat in u als deskundige op een bepaald vakgebied gesteld is.

§2.1 Bij het overdragen van kennis hebben docenten een integere, kritisch-wetenschappelijke houding tegenover kennis, vergelijkbaar met de houding die van wetenschappelijk onderzoekers verwacht wordt.

§2.2 Bij het overdragen van kennis putten docenten uit de kennisbasis die heden ten dage in hun vakgebied beschikbaar is. Daartoe hebben ze grondig kennisgenomen van die kennisbasis.

§2.3 Docenten geven geen onderwijs over onderwerpen die ze onvoldoende beheersen. Bij het behandelen van een onderwerp stellen ze hun studenten zo

nodig op de hoogte van de grenzen van hun deskundigheid en van de grenzen van de kennis die daaromtrent in hun vakgebied aanwezig is.

§2.4 Bij het overdragen van kennis betrachten docenten precisie en nuance. Selectieve weergave van beschikbare kennis wordt vermeden of gemotiveerd. Ze verduidelijken in hoeverre studenten op de gepresenteerde uitspraken mogen vertrouwen. Gegevens die met bestaande theorie in strijd zijn worden niet verzwegen. Opvattingen van anderen worden correct en onvertekend weergegeven.

§2.5 Docenten mijden elke vorm van indoctrinatie. Ze dringen studenten niets op, dus geen betwistbare wetenschappelijke opvattingen en evenmin buiten-wetenschappelijke opvattingen. Indien ze persoonlijke kanttekeningen bij de aangeboden kennis zetten, moeten studenten deze duidelijk als zodanig kunnen herkennen.

§2.6 Docenten onderkennen dat het kennisbestand van hun vakgebied beïnvloed is door impliciete waarden en belangen. Vanuit hun intellectuele integriteit zullen ze hun studenten daarop opmerkzaam maken.

#3. DE DOCENT ALS GIDS EN COACH:

u zult het vertrouwen niet beschamen dat studenten in u hebben gesteld door zich aan uw opleidings- en cursusregiem te onderwerpen.

§3.1 Docenten fungeren niet alleen als deskundige gids die studenten rondleidt in het vakgebied, maar ook als gids om hen van hun feitelijke beginrepertoire naar het beoogde eindrepertoire te leiden en als coach om hen te helpen eigen doelen te realiseren.

§3.2 Docenten werken toegewijd aan de ontwikkeling van hun studenten en aan de ontplooiing van hun talenten. Ze scheppen daartoe een optimale leeromgeving en begeleiden hen in hun leerproces.

§3.3 Docenten besteden voldoende tijd en aandacht aan iedere student.

§3.4 Als coach respecteren en bevorderen zij de autonomie en zelfbeschikking van hun studenten. Ze helpen hen bij het opstellen van persoonlijke leerdoelen en stellen daaraan geen onnodige beperkingen. En ze helpen hen hun eigen leerproces te sturen en bewaken.

§3.5 Docenten zien regelmatig toe op de voortgang van het leerproces en geven hun voldoende feedback. Ook als de uitkomsten van tussentijdse toetsen en opdrachten meetellen voor het eindcijfer, zullen ze de bijbehorende feedback- en bijsturingsfuncties blijven vervullen.

§3.6 Docenten beschouwen het programma van de cursus of opleiding niet als een onwrikbaar gegeven, maar als een plan dat studenten beoogt te helpen de onderwijsdoelen te bereiken. Docenten nemen (mede-)verantwoordelijkheid voor het opstellen van dat plan en gaan er verstandig mee om.

§3.7 Docenten zullen hun cursus- en opleidingsprogramma (en de diensten die ze daarbinnen aan studenten verlenen) zorgvuldig evalueren en zondig verbeteren.

#4. DE DOCENT ALS EXAMINATOR:

u zult het vertrouwen niet beschamen dat de samenleving in u heeft gesteld door u de bevoegdheid te geven tentamens en examens af te nemen en certificaten en diploma's uit te reiken.

§4.1 Net zoals de overheid gebonden is aan beginselen van behoorlijk bestuur, zijn docenten (in hun rol van examinerator of beoordelaar) gebonden aan beginselen van behoorlijke examinering.

§4.2 Vanuit hun professionele integriteit beoordelen docenten belangeloos, onafhankelijk en objectief of studenten aan de gespecificeerde criteria voldoen. Hun oordeel is betrouwbaar en oneerlijke praktijken worden voorkomen. Ze houden rekening met bijzondere studentfactoren die voor de oordeelsvorming relevant zijn.

§4.3/4 Behoorlijke examinering omvat tevens:

- dat de beoordelaars beoordelingsbevoegd en beoordelingsbekwaam zijn;
- dat de examinering transparant is (naar eisen/beoordelingscriteria, beoordelingsprocedures en doelen) en dat studenten adequaat daarover worden voorgelicht;
- dat eventuele regels over de beoordelingstijdstippen en over de geldigheidsduur van uitgebrachte beoordelingen zorgvuldig overwogen zijn; en
- dat het resulterende oordeel te rechtvaardigen valt en dus de toets der kritiek kan doorstaan.

§4.5 Examinering is tot op zekere hoogte vergelijkbaar met de taak van de strafrechter: in de procedure worden de spelregels van rechtvaardige procesvoering inachtgenomen (inclusief bezwaar- en beroepsprocedures).

§4.6 Docenten zijn zich ervan bewust dat hun integriteit als beoordelaar niet alleen in het geding is bij het beoordelen van prestaties, het afnemen van toetsen of tentamens en het toekennen van diploma's, maar ook bij het afgeven van informele getuigschriften en het geven van referenties. Ze verstrekken aan derden geen inlichtingen over hun studenten tenzij die studenten daarom uitdrukkelijk verzoeken of daartoe uitdrukkelijk toestemming geven.

#5. DE DOCENT ALS STUDENTBEGELEIDER:

u zult in uw studentbegeleiding de belangen van studenten en aspirant-studenten tot richtsnoer nemen, duidelijkheid scheppen over doel en grenzen ervan, en zorgvuldig omgaan met eventuele dubbelrollen.

§5.1 Naast hun reguliere onderwijstaken kunnen docenten ook andere taken vervullen waarin ze in een helpende relatie tot studenten of aspirant-studenten staan. In hun rol van studentbegeleider worden de belangen van de student *per definitie* centraal gesteld en worden dus niet de belangen van het onderwijsinstituut behartigd. Men schept voldoende duidelijkheid over de doelen van het begeleidingsaanbod, over de grenzen die daaraan gesteld zijn en over de vraag waar studenten het best met hun probleem terecht kunnen.

§5.2 In zo'n helpende relatie vervullen docenten hun verantwoordelijkheden op de wijze die van iedere professional verwacht wordt (dus conform de algemene professionele vuistregels die onder principe #1 zijn samengevat).

§5.3 Docenten zijn erop bedacht dat hun rolintegriteit als studentbegeleider kan worden aangetast door de andere rollen die ze jegens hun studenten te vervullen hebben of door taken die in wezen niet in de belangeloze dienstverlening thuishoren. Daarom geldt als vuistregel:

- dat studentbegeleiders hun rollen zo goed mogelijk uit elkaar houden en dubbelrollen zoveel mogelijk vermijden;
- dat zij hun studenten tevoren uitdrukkelijk waarschuwen over de grenzen die zijn gesteld aan de professionele onafhankelijkheid van hun dienstverlening; en
- dat zij hen telkens zorgvuldig informeren over het kader waarbinnen het dienstverlenend contact plaatsvindt.

§5.4 Anderzijds zullen docenten ook actief, in positieve zin, gebruik maken van de mogelijkheden die hun dubbelrol van onderwijsgever en studentbegeleider biedt: ze zullen hun ervaringen uit de individuele studentbegeleiding inbrengen bij het ontwikkelen en optimaliseren van cursus- en opleidingsprogramma's.

#6. DE DOCENT ALS KOSTENBEHEERSER: *u zult zuinig omspringen met de hulpbronnen (tijd en geld) die studenten in hun studie moeten steken.*

§6.1 Docenten zijn (mede-)verantwoordelijk voor de kwaliteitszorg. Ze houden niet alleen de *baten*-voor-de-student in het oog maar trachten ook de *kosten*-voor-de-student in de hand te houden. Net zoals werkgevers de arbeidsproductiviteit van hun werknemers trachten te optimaliseren, bevorderen docenten de *studieproductiviteit* van hun studenten.

§6.2 Docenten bevorderen studiesucces in een aanvaardbare studieduur en trachten factoren die de studievoortgang belemmeren zoveel mogelijk weg te nemen (zoals gedwongen onderbelasting of leegloop, onrendabele studieactiviteiten, doubling van reeds met succes afgesloten taken of cursussen).

§6.3 Ook schenken zij daartoe voldoende aandacht aan knelpunten in de onderwijsorganisatie.

§6.4 Tijd is geld; beheersing van studieproductiviteit en studieduur is dus ook in het *financiële* belang van studenten. Maar daarnaast zijn er aan de studie *rechtstreekse* financiële kosten verbonden. Docenten trachten deze studiekosten eveneens in de hand te houden.

§6.5 Docenten houden in het oog dat projecten gericht op onderwijsontwikkeling en -evaluatie weliswaar in het belang van volgende studentengeneraties kunnen zijn, maar dat de huidige studentengeneratie daarvan niet de dupe mag worden. De kosten die daarmee voor de huidige studenten gemoeid zijn, worden in de hand gehouden.

§6.6 De bovenstaande vuistregels kunnen zowel tot de *beginselen van behoorlijke examinering* als tot de *beginselen van behoorlijk onderwijs* worden gerekend. Als vuistregel voor behoorlijk onderwijs geldt verder dat docenten zich in principe blijven inspannen voor hun studenten totdat ze geslaagd zijn; zij beschouwen het kale feit dat studenten in hun studie vertraagd of voor een

toets (tentamen, examen) gezakt zijn, niet als voldoende reden om de handen van hen af te trekken.

§6.7 Docenten mogen zich niet lichtvaardig aan de verplichtingen onttrekken die zij in het belang van de studenten zijn aangegaan.

#7. DE DOCENT ALS AANBIEDER EN UITVOERDER VAN EEN STUDIE-CONTRACT: *u zult uw doelgroep definiëren, met haar belangen rekening houden en gewekte verwachtingen nakomen.*

§7.1 Gesteld dat een onderwijsinstituut zich opstelt als een *maatschappelijke onderneming* die de haar gegeven beleidsruimte daadwerkelijk benut om haar eigen marktsegmenten te kiezen en deze optimaal te bedienen. En gesteld dat docenten tot op zekere hoogte ook de vrijheid hebben als 'intrapreneur' zelf keuzevakken in de markt te zetten. Dan nog hebben zulke onderwijsinstituten (c.q. docenten) zwaarwegende ethische verantwoordelijkheden jegens hun studenten en aspirant-studenten. Ze zullen namelijk zorgvuldig de volgende vragen moeten beantwoorden:

- welke marktbehoeften wil ik met mijn product bevredigen?
- wat is het profiel van de doelgroep die ik adequaat met dit product meen te kunnen bedienen?
- hoe moet ik mijn voorlichting en werving inrichten opdat ik deze doelgroep aantrek en potentiële studenten die ik *niet* adequaat kan bedienen van deelname afhoud?

§7.2 Onderwijsinstituten en docenten zorgen ervoor dat alleen diegenen aan een opleidings- of cursusprogramma beginnen voor wie dat programma geschikt is en dat de betrokkenen ook zelf op de hoogte zijn van het studiecontract dat ze aangaan en van de baten, kosten, kansen en risico's van dat programma.

§7.3 Onderwijsinstituten en docenten committeren zich aan het gesloten studiecontract en leven het getrouw na, maar anderzijds passen ze waar nodig een hardheidsclausule toe.

§7.4 Bij het opstellen en uitvoeren van het studiecontract houden docenten rekening met hun verantwoordelijkheden als gids en coach en als beheerser van de kosten voor de student:

- hun sancties op niet-naleving van het contract moeten in redelijke verhouding staan tot de omvang en verwijtbaarheid van het 'vergreep';
- in hun streven om de kosten voor het onderwijsinstituut te beheersen, mogen ze niet zo ver gaan dat ze de kosten voor (en belangen van) de studenten uit het oog verliezen; en
- ook als zij menen dat het studiecontract beter ontbonden kan worden, moeten ze handelen zoals toegewijde professionals betaamt.

#8. DE DOCENT ALS HOEDER VAN A-NORMALE STUDENTEN: *u zult met de belangen van a-normale studenten rekening houden.*

§8.1 Bij het aanbieden en inrichten van opleidingen en cursussen houden onderwijsinstituten en docenten rekening met de diversiteit van studenten en aspirant-studenten:

- zij stellen zich op de hoogte van de verscheidenheid van de vraag van studenten en aspirant-studenten;
- zij trachten te voorkomen dat sommigen uit de boot vallen ten gevolge van het feit dat het aanbod onvoldoende op hun vraag is afgestemd.

§8.2 Onderwijsinstellingen en docenten wegen zorgvuldig de voor- en nadelen van *inclusion* (co-educatie) en *exclusion* (segregatie) af.

§8.3 Onderwijsinstellingen en docenten zorgen dat a-normale studenten niet gediscrimineerd worden en bevorderen dat *alle* studenten en aspirant-studenten gelijke kansen hebben om hun talenten te ontplooien.

#9. DE DOCENT ALS GROEPSWERKER:

u zult de mogelijkheden van interactie en samenwerking tussen studenten benutten, voor zover dat vanuit uw professionele verantwoordelijkheden gerechtvaardigd is.

§9.1 De primaire verantwoordelijkheid van docenten is niet om *interactief* leren te bevorderen maar om *actief* leren te bevorderen. Interactie en samenwerking tussen studenten is geen doel in zichzelf.

§9.2 Onderwijsinstellingen zorgen binnen het studieprogramma voor een goede mix van individuele en sociale werkvormen, niet alleen omdat sociale werkvormen effectief zijn om sommige leerdoelen te realiseren, maar ook:

- omdat full-time studenten meer aankunnen als hun weektaak voldoende gevarieerd is; en
- omdat full-time studerende adolescenten hun sociale vaardigheden in stand moeten houden en verder moeten ontwikkelen.

§9.3 Docenten rekenen het tot hun verantwoordelijkheid te voorkomen dat studenten in hun studieproces schade ondervinden van groepswerk.

§9.4 Docenten aanvaarden de eindverantwoordelijkheid voor de effectiviteit van groepswerk. Dat geldt ook als groepsbijeenkomsten niet ter plekke begeleid worden.

§9.5 In hun rol van examinerer zorgen docenten ervoor dat, ook bij het gebruik van groepswerk, de validiteit van hun beoordeling van de individuele student gewaarborgd is.

§9.6 Docenten wentelen de risico's van het gebruik van groepswerk niet eenzijdig op hun studenten af.

§9.7 Docenten delegeren hun taken niet aan studenten tenzij gegarandeerd is dat die taken op een verantwoordelijke, competente en ethisch aanvaardbare wijze vervuld zullen worden.

§9.8 Daartoe scheppen zij een onderwijs- en studieklimaat waarin de deelnemers bereid en in staat zijn jegens elkaar tot op zekere hoogte de verantwoordelijkheden te vervullen die in traditioneel éénrichtingsonderwijs uitsluitend aan de docent zelf toevielen.

§9.9 Als men met het aangeboden groepsgewijze, *intensieve* onderwijs een student niet de faciliteiten kan bieden die hij of zij nodig heeft om de leerdoelen op doelmatige wijze te bereiken, geven docenten hem of haar de mogelijkheid een individuele, *extensieve* studieweg te kiezen.

#10. DE DOCENT ALS DEELGENOOT:

u zult studenten bejegenen zoals het betaamt tussen gelijkwaardige deelgenoten in 'learning communities' en 'communities of practice'.

§10.1 Docenten geven hun studenten ruimte om zich intellectueel onafhankelijk op te stellen en eigen leerdoelen te bereiken.

§10.2 Zij respecteren de verantwoordelijkheid van studenten voor hun eigen leren.

§10.3 Docenten zorgen ervoor dat alles wat ze als kennis presenteren controleerbaar is. Bij al het onderwijsmateriaal en ook bij mondelinge kennisoverdracht wordt de herkomst of bron daarvan vermeld. Ze stimuleren dat studenten kritisch met de stof omgaan.

§10.4 Docenten stellen het waarheidsgehalte van de stof ter discussie. Ze stimuleren dat studenten met een onderzoekende houding de dialoog aangaan om ware en bruikbare kennis te ontdekken en ontwikkelen.

§10.5 Docenten respecteren de geestelijke eigendom van kennis die door hun studenten ontdekt of ontwikkeld is.

§10.6 Docenten onderkennen dat ze weliswaar, samen met hun studenten, deelgenoten zijn in 'learning communities' en 'communities of practice', maar dat docenten en studenten anderzijds geen collega's van elkaar zijn: door hun respectieve rollen worden grenzen gesteld aan wederzijdse vrijheden en verantwoordelijkheden.

#11. DE DOCENT ALS ROLMODEL:

u zult het goede voorbeeld geven.

§11.1 In eigen handelen houden docenten de waarden hoog waarnaar de student naar hun oordeel moet leven. Het gaat daarbij om waarden met betrekking tot zijn of haar functioneren als student, als lid van de samenleving en als latere beroepsbeoefenaar.

§11.2 In hun relatie tot studenten zoeken docenten een gulden middenweg tussen professionele afstandelijkheid en existentiële ontmoeting.

§11.3 Aangezien de rollen van de student complementair zijn aan die van de docent, vervullen docenten hun professionele rollen voorbeeldig. Dat maakt hen geloofwaardig als ze integere rolvervulling van studenten verlangen.

§11.4 Docenten onderkennen dat hun voorbeeldfunctie niet alleen op hun rolvervulling als docent berust, maar ook op hun vroegere of huidige vervulling van andere relevante beroepsrollen.

#12. DE DOCENT ALS OPVOEDER OF SOCIALISATOR:

u zult zichzelf en uw studenten bewust maken van uw vormingsdoelen en hun voldoende ruimte geven eigen keuzes te maken in hun ontwikkeling.

§12.1 Docenten zijn zich ervan bewust dat ze samen met hun collega's allerlei impliciete vormingsdoelen trachten te realiseren:

- algemene opvoedingsdoelen,
- doelen op het gebied van wetenschappelijke en intellectuele vorming,
- doelen gericht op vorming tot het uitoefenen van welk beroep dan ook, en
- doelen gericht op vorming tot het uitoefenen van een specifieke categorie beroepen.

§12.2 Bij het nastreven van hun vormingsdoelen, respecteren en bevorderen docenten de autonomie en zelfbeschikking van hun studenten. Ze geven hun voldoende ruimte en steun om eigen keuzes te maken in hun ontwikkeling.

§12.3 Docenten maken hun vormingsdoelen expliciet:

- zij maken zich bewust van hun vormingsdoelen en wegen deze tegen de waarde van alternatieve vormingsdoelen af;
- zij informeren hun studenten over deze vormingsdoelen;
- zij maken studenten duidelijk in hoeverre de realisering van deze vormingsdoelen tot het studiecontract behoort; en
- zij zorgen dat de opleidings- en vormingsdoelen (en de vormingsdoelen onderling) niet met elkaar in strijd zijn.

#13. DE DOCENT ALS WERKNEMER:

u zult zich getrouw aan de regels houden die in het belang van studenten zijn uitgevaardigd en hen gelegenheid geven voor hun belangen op te komen.

§13.1 Een onderwijsinstelling voert een beleid om haar dienstverlenende missie jegens studenten (binnen het kader van de landelijke wet- en regelgeving) optimaal te vervullen. Docenten werken mee aan de uitvoering van dat beleid en houden zich aan de regels die in het belang van studenten zijn uitgevaardigd.

§13.2 Onderwijsinstellingen en docenten zorgen dat hun opleidingen en cursussen studeerbaar zijn conform de wettelijke uitgangspunten inzake studielast en studiebelasting.

§13.3 Docenten werken mee aan de uitvoering van de kwaliteitszorg van hun onderwijsinstelling en onderwijsinstituut.

§13.4 Onderwijsinstellingen en docenten leggen regelmatig verantwoording af over de kwaliteit van hun opleidingen en cursussen.

§13.5 Onderwijsinstellingen en docenten respecteren de grondrechten van hun studenten en geven hen gelegenheid voor hun belangen op te komen.

§13.6 Docenten werken samen met hun collega's om hun professionele verantwoordelijkheden jegens studenten optimaal te vervullen.

#14. DE DOCENT ALS TAAKSTELLER:

u zult studenten ervoor behoeden dat ze door de uitvoering van studietaken schade ondervinden.

§14.1 Onderwijsinstellingen en docenten zorgen voor studieomstandigheden waarin de veiligheid, de gezondheid en het welzijn van hun studenten gewaarborgd is.

§14.2 In het kader van hun zorg voor de fysieke en psychische gezondheid van studenten schenken onderwijsinstellingen en docenten ook voldoende aandacht aan de beheersing van de studiebelasting.

§14.3 Onderwijsinstellingen en docenten gaan zorgvuldig met 'gevoelige' studieonderwerpen en -activiteiten om:

- deze worden zorgvuldig behandeld en studenten worden daarbij zorgvuldig begeleid;
- zij stellen studenten niet aan gevoelige onderwerpen en activiteiten bloot als dat niet nodig is om de gestelde leerdoelen te bereiken;
- als een student gewetensbezwaren heeft tegen het uitvoeren van bepaalde studieactiviteiten, zullen docenten hem of haar waar mogelijk alternatieve studieactiviteiten aanbieden om de gestelde leerdoelen te bereiken.

§14.4 Onderwijsinstellingen en docenten houden bij het inrichten van het studieprogramma rekening met het feit dat hun studenten, in het levensstadium waarin zij verkeren, met 'persoonlijke ontwikkelingsstaken' doende zijn die voor hen minstens even urgent zijn als het behalen van het diploma.

§14.5 Studenten zullen door onderwijsinstellingen of docenten nimmer gedwongen worden als interviewee, respondent, proefpersoon of demonstratieobject aan onderwijs of onderzoek deel te nemen. Als zij erin toestemmen daaraan deel te nemen, mag hun dat geen onnodige schade berokkenen en die eventuele schade moet bovendien in redelijke verhouding staan tot het doel dat ermee gediend is.

#15. DE DOCENT ALS SUPERVISOR:

u zult studenten ervoor behoeden dat ze bij de uitvoering van studietaken schade toebrengen aan anderen of aan zichzelf.

§15.1 Docenten voelen zich zowel tegenover de potentiële gedupeerden als tegenover de student zelf verantwoordelijk om de nodige maatregelen te treffen teneinde te voorkomen dat studenten bij de uitvoering van studietaken schade toebrengen aan anderen of aan zichzelf.

§15.2 Docenten zorgen daartoe voor voldoende supervisie bij de uitvoering van studietaken. De supervisor ziet erop toe:

- dat studenten niet tot een (gesuperviseerd) traject worden toegelaten, tenzij ze het verantwoordelijkheidsbesef, de bekwaamheden en het morele oordeelsvermogen bezitten om de desbetreffende taken zonder onnodige risico's uit te voeren;
- dat supervisees in het kader van het gesuperviseerde traject geen risicotaken uitvoeren, tenzij dat ondervangen is door adequate instructie- en training-vooraf of door adequate coaching bij het plannen, uitvoeren en evalueren van de taakuitvoering;

- dat de taken en taakomgeving van supervisees zodanig zijn ingericht dat deze geen onnodige risico's in zich bergen;
- dat supervisees tijdig begrijpen welke taken ze concreet moeten uitvoeren, welke risico's in het spel zijn en hoe ze die moeten beheersen;
- dat anderen die in hun belangen worden geraakt, tijdig worden geïnformeerd dat de taken door supervisees (onder verantwoordelijkheid van de supervisor) worden verricht, zodat ze attent zijn op de eventuele risico's die zij lopen;
- dat de taken adequaat door supervisees worden uitgevoerd (de monitoringtaak van de supervisor, waarbij eventueel ook degenen worden ingeschakeld die in hun belangen worden geraakt);
- dat de taakuitvoering achteraf door supervisees verantwoord en in gesprek met de supervisor geëvalueerd wordt.

Literatuurverwijzingen *

- AAUC, Association of American colleges and universities (z.j.). *Diversity Web: an interactive resource hub for higher education*. URL: <http://www.aacu.org> > Programs > Diversity web (download 10-4-06).
- AAUPa, American Association of University Professors (1966, 1987). Statement on professional ethics. In *AAUP Policy documents and reports* (2001⁹). Baltimore (Md): Johns Hopkins University Press. Ook in Hamilton (2002) p.209-11. URL: <http://www.aaup.org/statements/Redbook/Rbethics.htm> (download 15-8-2005).
- AAUPb, American Association of University Professors (1970, 1990). Statement on freedom and responsibility. In *AAUP Policy documents and reports* (2001⁹). Baltimore (Md): Johns Hopkins University Press. URL: <http://www.aaup.org/statements/Redbook/Freedom&Responsibility.pdf> (download 9-1-2006).
- AAUPc, American Association of University Professors (2000). Statement on graduate students. In *AAUP Policy documents and reports* (2001⁹). Baltimore (Md): Johns Hopkins University Press. Ook in Hamilton (2002) p.241-4. URL: <http://www.aaup.org/statements/Redbook/Gradst.htm> (download 31-1-2006).
- AAUPd, American Association of University Professors. *General Declaration of Principles 1915*. In Hamilton (2002) p.175-93. URL: <http://www.campus-watch.org/article/id/566> (download 12-3-2006).
- AAUPE, American Association of University Professors (2005). On professors assigning their own texts to students. *Academe* 91(1), 67-8. URL: <http://www.aaup.org/statements/REPORTS/AssignOwnText.htm> (download 13-3-2006)
- ACA88, American Counseling Association (1988). *Code of ethics*. In Gorlin (1994) p.329-43.
- ACA05, American Counseling Association (2005). *Code of ethics*. URL: <http://www.counseling.org/Resources/CodeOfEthics/TP/Home/CT2.aspx?> (download 28-6-2006). Ook samengevat in *Standards of practice* (URL: <http://www.cacd.org/codeofethics.html>); download 14-12-2005).
- ACPA, American College Personnel Association (1992). *Statement of ethical principles and standards* [voor 'student affairs professionals']. URL (lees spaties als '_'): http://www.myacpa.org/au/au_ethical.cfm (download: 14-12-2005).
- Alper, P. (2004). Notes from North America: ethical reviews. *Higher education review* 37(1), 67-70.
- AOB, Algemene onderwijsbond (2006). *Ambitie en autonomie: een professioneel statuut voor de leraar*. URL: <http://www.aob.nl/kixtart/nm/articlefiles/6048-Profstat.pdf> (download 22-9-2006); zie ook <http://www.professioneelstatuut.nl>.
- AOC, Association of colleges (2003). *A model code of ethics for colleges*. Wij citeren uit een variant van deze modelcode t.b.v. Britse instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs, gepubliceerd in de 'Guide for governors of Further Education Colleges in Northern Ireland' (p.83-87); URL (lees spaties als '_'): http://www.delni.gov.uk/5010_del_binder.pdf (download 10-4-2006).

* De literatuurverwijzingen voorafgegaan door een asterisk zijn niet geraadpleegd in het kader van onze literatuurstudie.

- AOM, Academy of Management (z.j.). *Code of ethical conduct*. Versie 1988 in R.A. Gorlin (1994), *Codes of professional responsibility*. Washington: The Bureau of National Affairs. URL van de meest recente versie: <http://aomonline.org/> > Professional Development > Ethics (download 14-9-2005).
- APA, American Psychological Association (z.j.). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Versie 1992 in R.A. Gorlin (1994), *Codes of professional responsibility*. Washington: The Bureau of National Affairs. URL van de meest recente versie: <http://www.apa.org/ethics> (download 14-9-2005).
- ARBO-besluit, *Arbeidsomstandighedenbesluit* (1999). URL: <http://www.wetten.overheid.nl> (download 4-9-2005). Zie ook SZW (2006).
- ARBO-wet, *Arbeidsomstandighedenwet* (1998). URL: <http://www.wetten.overheid.nl> (download 4-9-2005). Zie ook SZW (2006).
- ASA, American Sociological Association (1999). *Code of Ethics*. URL: <http://www.asanet.org/page.wv?section=Ethics&name=Ethics> (download 9-10-2005).
- ASCA, American School Counselor Association (2004). *Ethical standards for school counselors*. URL: <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?pl=325&sl=136&contentid=136> (download 23-10-05).
- Ashby, E. (1968/69). A hippocratic oath for the academic profession. *Minerva* 7(1-2), 64-6.
- ATA, Alberta Teachers' Association (2004). *Code of professional conduct*. URL: <http://www.teachers.ab.ca> > Professional Conduct (download 7-5-2006).
- Audi, R. (1990). The ethics of graduate teaching. In S.M. Cahn (ed.), *Morality, responsibility, and the university: studies in academic ethics*, p.119-33. Philadelphia (PA): Temple University Press.
- Avans Hogeschool (2004). Avans normen en waarden code. In *Jaarverslag 2003: kennisdeling is kennisvermenigvuldiging*, p. 33-35. Tilburg: Avans Hogeschool. URL: <http://www.avans.nl/> > Pers > Feiten en cijfers (download 3-4-2006). [Zie ook de focus-managers in het jaarverslag over 2004.]
- *Baca, M.C. & R.H. Stein (eds.) (1983). *Ethical principles, practices, and problems in higher education*. Springfield (IL): C.C. Thomas.
- Baker, R.L. (1996). The ethics of student-faculty friendships. In L. Fisch (ed.), Themanummer 'Ethical dimensions of college and university teaching'. *New Directions for teaching and learning*, vol. 66, 25-32. San Francisco: Jossey-Bass.
- *S.F. Barker (1992). What is a profession? *Professional ethics*, Vol.1, 73-99.
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Buckingham (UK): Society for research into higher education (SRHE) / Open University Press.
- Baumgarten, E. (1982). Ethics in the academic profession: a socratic view. In D.D. Dill (ed.), Themanummer 'Ethics and the academic profession'. *Journal of higher education* 53(3), 283-95. Ook in Markie (1994), p.155-69.
- Bayer, A.E. & J.M. Braxton (2004). Conclusions and recommendations: avenues for addressing teaching and learning improprieties. In: J.M. Braxton & A.E. Bayer (eds.), Themanummer 'Addressing faculty and student classroom improprieties'. *New directions for teaching and learning* vol. 99, 89-95. San Francisco: Jossey-Bass.
- Benditt, T.M. (1990). The research demands of teaching in modern higher education. In S.M. Cahn (ed.), *Morality, responsibility, and the university: studies in academic ethics*, p.93-118. Philadelphia (PA): Temple University Press.

- *Bennett, J.B. (1998). *Collegial professionalism: the academy, individualism, and the common good*. Phoenix (AZ): Oryx Press.
- Berg, I. van den, A. Pilot, W. Admiraal (2005). *Peer assessment als leer-middel: voorbeelden uit het hoger onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS). URL: <http://www.darenet.nl> > peer assessment (download 15-10-2006).
- Beter Onderwijs Nederland (z.j.). *Vereniging Beter Onderwijs Nederland*. URL: <http://www.beteronderwijsnederland.nl/> (download 30-6-2006).
- Bezeau, L.M. (2005⁵). *Educational administration for Canadian teachers*. University of New Brunswick. URL: <http://www.unb.ca/education/bezeau/eact/eactcvp.html> (download 6-5-2006).
- BIOS, Bureau Integriteitsbevordering Openbaar Bestuur (Ministerie van Binnenlandse Zaken) (z.j.). URL: <http://www.integriteitoverheid.nl/> (download 12-6-2006). Daar is ook de *Modelgedragscode Integriteit Sector Rijk* (2006) te vinden.
- (bir:) Birch, M., D. Elliott, M.A. Trankel (1999). Black and white and shades of gray: a portrait of the ethical professor. *Ethics & behavior* 9(3), 243-61.
- Blom, S. (1995). *Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk: tradities en recente ontwikkelingen in het onderwijs*. Dissertatie Groningen. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bok, C. de & H. Mulder (2004). Wetenschapswinkels in de kennissamenleving. *Tijdschrift voor hoger onderwijs* 22(3), 123-39.
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: the commercialization of higher education*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- *Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton (NJ): Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- (bra:) Braxton, J.M. & A.E. Bayer (1999). *Faculty misconduct in collegiate teaching*. Baltimore: Johns Hopkins Press. [ook: paperback 2003]
- Braxton, J.M. & A.E. Bayer (2004). Toward a code of conduct for undergraduate teaching. In: J.M. Braxton & A.E. Bayer (eds.), Themanummer 'Addressing faculty and student classroom improprieties'. *New directions for teaching and learning* vol. 99, 47-55. San Francisco: Jossey-Bass.
- *Braxton, J.M., A.E. Bayer, M.J. Finkelstein (1992). Teaching performance norms in academia. *Research in higher education* 33(5), 533-69.
- Brock, P. (1999). The ethics of the teaching profession standards. In: New South Wales Department of Education and Training, *Professional ethics and teacher practice* (conferentiepapers 1998). URL (lees spaties als '_'): http://www.schools.nsw.edu.au/edu_leadership/prof_read/ethics/index.php (download 9-8-2005).
- Brown, R.D. & L. Krager (1985). Ethical issues in graduate education: faculty and student responsibilities. *Journal of higher education* 56(4), 403-18.
- Bruneau, S. (1998). Adding PEP [Protocol, Ethics, and Policies] to the preparation of new professionals. *Ethics & behavior* 8(3), 249-67.
- Bucharest Declaration concerning ethical values and principles of higher education in Europe (2004). *Higher education in Europe*, 29(4), 503-7 (themanummer n.a.v. de UNESCO-CEPES conference on ethical and moral dimensions for higher education and science in Europe). URL (lees spatie als '_'): http://www.cepes.ro/publications/hee_eng.htm (download 28-6-2006).
- Burgan, M. (1996). Teaching the *subject*: developmental identities in teaching. In L. Fisch (ed.), Themanummer 'Ethical dimensions of college and university teaching'. *New Directions for teaching and learning*, vol. 66, 15-23. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cahn, S.M. (1986; 1994²). *Saints and scamps: ethics in academia*. Totowa (NJ): Rowman & Littlefield.
- Cahn, S.M. (ed.). *Issues in academic ethics* (book series). URL: <http://www.rowmanlittlefield.com/catalog/Multibook.shtml> (download 19-9-2006).
- Callahan, D. (1982). Should there be an academic code of ethics? In D.D. Dill (ed.), Themanummer 'Ethics and the academic profession'. *Journal of higher education* 53(3), 335-44.
- Callahan, J.C. (1986). Academic paternalism. *International J. of Applied Philosophy* 3(1), 21-31. Ook in P.J. Markie (1994), p.113-28.
- Callahan, J.C. (ed.) (1988). *Ethical issues in professional life*. New York / Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Open University Press (McGraw-Hill).
- *Carr, D. (1999). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record* 64, 723-33. Ook in C. Fisher & D. Berliner (eds.) (1985), *Perspectives on instructional time*. New York: Longman.
- Center for academic integrity (1999). *The fundamental values of academic integrity*. URL: <http://www.academicintegrity.org/fundamental.asp> (download 13-10-2005).
- CGB, Commissie Gelijke Behandeling (z.j.). *Wetgeving*. URL: <http://www.cgb.nl/wetgeving.php> (download 28-6-2006).
- Charnov, B.H. (1987). The academician as good citizen. In S.L. Payne & B.H. Charnov (eds.), *Ethical dilemmas for academic professionals*, p.3-20. Springfield (IL): C.C. Thomas.
- CIHE, The Council for industry and higher education (2005). *Ethics matters: managing ethical issues in higher education*. London: CIHE. URL van een concept-versie: <http://www.aaps.ed.ac.uk/committees/REC/2004-05/CIHEEthics.pdf> (download 10-4-2006).
- CIS, Council of International Schools (z.j.). *Code of ethics and principles of good practice for higher education members*. URL: <http://highered.cois.org/Download/code.doc> (download 21-12-2005).
- CLB, Centra voor leerlingenbeleiding (z.j.). *Deontologische code* [gedragscode voor leerlingenbegeleiders]. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/clb/prof/code.htm> (download 5-5-2006).
- Cohen, J.M. (1981). *Studierechten in het wetenschappelijk onderwijs*. Dissertatie Leiden. Zwolle: W.E.J. Tjeenk Willink.
- Committee on ethical guidelines for forensic psychologists (APA 1991). Specialty guidelines for forensic psychologists. *Law and human behavior* 15(6), 655-65. URL: <http://www.ap-ls.org/links/currentforensicguidelines.pdf> (download 30-12-2005).
- Cox, A.C. (1990). Admission recruiting and selection: some ethical concerns. In W.W. May (ed.), *Ethics and higher education*, p.84-102. New York: Macmillan i.s.m. American Council on [higher] Education.
- (Cre:) Cremers - van Wees, L.M.C.M., J.W.M. Knuver, H.J. Vos, W.J. van der Linden (1997). *Model gedragscode toetsen, beoordelen en beslissen in het voortgezet onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente (Toegepaste Onderwijskunde).
- CTL, Center for teaching and learning University of Carolina (2001). *Instructional roles*. URL: <http://ctl.unc.edu/hir4.html> (download 9-10-2005).
- *Davis, M. (1998). *Ethics and the university*. London: Routledge.

- *Davis, R. (1981). A hippocratic oath for academics? *Vestes* 24(2), 9-14. Zie ook (lees spatie als '_'): http://www.agsm.edu.au/~bobm/teaching/BE/Cases_pdf/hippoath.pdf (download 28-6-2006).
- Dill, D.D. (1982a). Introduction. In D.D. Dill (ed.), Themanummer 'Ethics and the academic profession'. *Journal of higher education* 53(3), 243-54.
- Dill, D.D. (1982b). The structure of the academic profession. In D.D. Dill (ed.), Themanummer 'Ethics and the academic profession'. *Journal of higher education* 53(3), 255-67.
- Dirksen, T.A., H. Koenders, N. Romijn (2002). *ARBO-wegwijzer Onderwijs 2002/2003*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- *Discussienota 'Over beroepsprofiel, beroepsstandaard en beroepscode voor leraren' (1991). Amsterdam: Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel ABOP. [Zie ook AOB 2006.]
- *Dziech, B.W. & L. Weiner (1984, 1990²). *The lecherous professor: sexual harassment on campus*. Boston: Beacon Press. Tweede editie, Urbana: University of Illinois Press.
- ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid (voorheen: Expertisecentrum Allochtonen Hoger Onderwijs) (z.j.). *Echo-projecten* [in het hoger onderwijs]. URL: <http://www.echo-net.nl> > Projecten (download 7-5-2006).
- E.I., Education International (2004). *Declaration on professional ethics*. Vastgesteld door het Fourth World Congress of Education International [internationale federatie van onderwijsvakbonden]. URL: <http://www.ei-ie.org/worldcongress/uk/resolutions01.html> (download 17-8-2005).
- (eng:) Engle, T.J. & J.L. Smith (1990). The ethical standards of accounting academics. *Issues in accounting education* 5(1), 7-29.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: RoutledgeFalmer.
- Es, R. van & T.L. Meijlink (1995). *Ethiek en professie*. Kampen: Kok.
- EUR, Erasmus Universiteit Rotterdam (2002). *Integriteitscode*. URL: <http://www.eur.nl/eur/integriteitscode> (download 1-4-2006).
- EVC, Kenniscentrum Eerder Verworven Competenties (z.j.). URL: <http://www.kenniscentrumevc.nl> (download 26-3-2006).
- Experimentenwet vooropleidingseisen, selectie en collegegeldheffing* [in het hoger onderwijs in de periode 2005-2007] (2005). URL: <http://www.wetten.overheid.nl> (download 15-6-2006).
- Fisch, L. (ed.) (1996a). Themanummer 'Ethical dimensions of college and university teaching: understanding and honoring the special relationship between teachers and students'. *New Directions for teaching and learning*, vol. 66. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fisch, L. (1996b). Toward more ethical teaching. In Fisch (1996a p.89-99).
- French, J.R.P. & B.H. Raven (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor (MI), Institute for Social Research, p.150-67. Ook in D. Cartwright & A. Zander (eds.) (1960²), *Group dynamics: research & theory*, p.607-23. London: Tavistock.
- *Fuller, L.L. (1964). *The morality of law*. New Haven (CT): Yale University Press.
- Gemeente Rotterdam (2005). *Raadsbrief 5 april 2005 'Debat Islam en Integratie'*. URL: : <http://www.rotterdam.nl/smartsite229.dws?qoto=2062707&style=2171> (download 23-4-2006); zie ook de *Rotterdamse burgerschapscode* (2006):

<http://www.rotterdam.nl/smartsite2088202.dws?MainMenu=0&SubStyle=251100>.

- *Getman, J. (1992). *In the company of scholars*. Austin: University of Texas Press.
- GIS, Gedragscode 'Internationale student in het Nederlandse hoger onderwijs' (2006). URL: <http://www.vsnu.nl/web/show/id=69804/langid=43> (download 29-4-2006)
- Goodlad, J.I (1990). The occupation of teaching in schools. In J.I. Goodlad, R. Soder, K.A. Sirotnik (eds.), *The moral dimensions of teaching*, p.3-34. San Francisco: Yossey-Bass.
- Gorlin, R.A. (ed.) (1994³). *Codes of professional responsibility*. Washington (D.C.): Bureau of national affairs.
- Graafland, J.J. & H. Smid (2004). Integriteit van het hoger onderwijs: de roep om een gedragscode. *TH&MA, Tijdschrift voor hoger onderwijs en management* 11(3), 42-8.
- *Grauerholz, E. & S. Copenhaver (1994). When the personal becomes problematic: the ethics of using experiential teaching methods. *Teaching sociology* 22(4), 319-27.
- Groot, A.D. de (1972). *Selectie voor en in het hoger onderwijs: een probleem-analyse*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Groot, A.D. de & W.H.F.W. Wijnen (1983¹⁰). *Vijven en zessen: cijfers en beslissingen, het selectieproces in ons onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff. [Identiek aan de oude editie van De Groot, doch met kanttekeningen van Wijnen.]
- GTC, General Teaching Council for England [z.j., 2002]. *Statement of professional values and practice for teachers*. URL: <http://www.gtce.org.uk/standards/disc/StatementOfProfValues> (download 10-8-2005).
- Hadjistavropoulos, T. & J.E. Pfeifer (eds.) (1998). Themanummer 'The ethics of teaching: practices and concerns'. *Ethics & behavior* 8(3), 195-281. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- *Hafernik, J.J., D.S. Messerschmitt, S. Vandrick (2002). *Ethical issues for ESL [English as a Second Language] faculty: social justice in practice*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Hamilton, N.W. (2002). *Academic ethics: problems and materials on professional conduct and shared governance*. Westport (CT): Praeger (Greenwood) i.s.m. American Council on [higher] Education.
- (Ham:) Hamilton, N.W. (2002). Summary of the [AAUP] principles of professional conduct. In N.W. Hamilton, *Academic ethics: problems and materials on professional conduct and shared governance*, p.167-74. Westport (CT): Praeger (Greenwood) i.s.m. American Council on [higher] Education.
- Handicap & Studie Expertisecentrum (z.j.). URL: <http://www.handicap-studie.nl/>.
- *Hansen, D.T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: toward a teacher's creed*. New York: Teachers College Press.
- *Haynes, F. (1998). *The ethical school*. London: Routledge.
- HBO-raad (2006). *Praktijkarrangementen en stagecode HBO*. URL: <http://www.hbo.nl/upload/bestand/StagecodeHBOdef8juni2006.pdf> (download 18-9-2006).
- Heilbron, J. (2005²). *Wetenschappelijk onderzoek: dilemma's en verleidingen*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. URL: <http://www.knaw.nl>.

- Heinstra, R.J. (1993). Beroepscode voor leraren: een opmaat voor kwaliteit. *VELON Tijdschrift* 14(3), 48-54.
- Higher Education Academy (2005). *Guidelines on the accreditation of staff development programmes in teaching and learning in higher education*. URL: <http://www.heacademy.ac.uk/regandacccr/AccreditationGuidelinesNov05.doc> (download 17-3-2006).
- Hofstee, W.K.B. (1999). *Principes van beoordeling: methodiek en ethiek van selectie, examineren en evaluatie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hogeschool Rotterdam (z.j.). *Gedragscode Omgangsvormen Hogeschool Rotterdam*. URL: <http://www.hogeschool-rotterdam.nl/> > Bedrijven > Rechten en plichten > Gedragscode (download 22-4-2006).
- Holleman, J.W. (1979). Rechten van scholieren en studenten. *Weekblad voor Leraren* 11(31), 1251f.
- Holleman, J.W. (1993). *Over studielast en studiebelasting*. Dissertatie Utrecht. Utrecht: Lemma.
- Holleman, J.W. (1995). *Van onderwijskwaliteit naar waarde-voor-de-student: twee voorstudies*. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS-Mededeeling nr.51). In 1997 verscheen een gestripte versie van hoofdstuk 3 onder de titel 'Van kwaliteit naar waarde-voor-de-klant' in *Bedrijfskunde* 69(1), 67-72.
- Holleman, J.W. & P. Ket (1997). *De Keuzegids Hoger Onderwijs: inhoudsanalyse en evaluatie*. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS-Mededeeling nr.56).
- Holleman, W., H. Oost, J. Milius, I. van den Berg, W. Admiraal (1999). *Gevraagd: academicus (m/v)*. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS-Mededeeling nr.61). URL: <http://www.ivlos.uu.nl/adviesentraining/aanboduniversite/etalagehogeronde/34863main.html>.
- Holley, D.M. (1995³). A moral evaluation of sales practices. In W.M. Hoffman & R.E. Frederick, *Business ethics: readings and cases in corporate morality*, p.422-9. New York: McGraw-Hill.
- Holtschneider, D.H. (2001). Academic ethics: a state of the field. In J. Dienhart, D. Moberg, R. Duska (eds.), *The next phase of business ethics: integrating psychology and ethics*, p. 483-93. Oxford (UK): JAI (Elsevier Science) [bewerkte versie van zijn toespraak op de Sixth Annual International Conference (Proceedings 1999)].
- Horst, P.W. van der (2006). *De mythe van het joodse kannibalisme*. URL: <http://www.theo.uu.nl> > Nieuws en agenda > afscheidscollegepvdh.doc (download 23-6-2006). Later in herziene vorm gepubliceerd in de Utrechtse Theologische Reeks, deel 55 (Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculteit Godgeleerdheid).
- *Hostetler, K.D. (1997). *Ethical judgment in teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hutchings, P. (ed.) (2002). *Ethics of inquiry: issues in the scholarship of teaching and learning*. Menlo Park (CA): Carnegie foundation for the advancement of teaching. URL van het inleidende hoofdstuk (lees spaties als '_'): http://www.carnegiefoundation.org/dynamic/publications/ethics_of_inq-intro.pdf (download 20-4-2006).
- Inclusion* (1999). URL: <http://www.uni.edu/coe/inclusion/philosophy/index.html> (download 25-8-2005).
- Jackson, P.W. (ed.) (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Jong, J. de (2006). *Uitgesproken complex: interactie tussen scriptieschrijvers en begeleiders*. Dissertatie Utrecht. Utrecht: Universiteit Utrecht (IVLOS).

- URL: <http://www.darenet.nl> > proefschriften (download 15-10-2006).
- Jorna, A.A.M. (1993). Professionaliteit spiritueel gedacht. In P.B. Cliteur & D.J. van Houten (eds.), *Humanisme, theorie en praktijk*, p.307-20. Utrecht: De Tijdstroom.
- JS, Joint Statement on rights and freedoms of students (1967; update 1992). In *AAUP Policy documents and reports* (2001⁹). Baltimore (Md): Johns Hopkins University Press. Ook in Hamilton (2002) p.233-9. URL: <http://www.aaup.org/statements/Redbook/studentrights.pdf> (download 17-12-2005).
- *Kadish, M.R. (1991). *Toward an ethic of higher education*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Kaptein, M., H. Klamer, A. Wieringa (2003). *De bedrijfscode: aanleiding, inhoud, invoering en effectiviteit*. Den Haag: Stichting NCW, i.s.m. Onderzoekscentrum Ethicon (EUR) en Stichting Beroepsmoraal en Misdaadpreventie. URL (lees spaties als '_'): http://www.vno-ncw.nl/upload/163735_7087_1120216019576-bedrijfscode.pdf (download 1-4-2006).
- Katechismus van de Katholieke Kerk. URL: <http://users.pandora.be/katholieke-informatie/Biecht> > De vijf geboden(Chur).html (download 12-12-05); of <http://www.rkdocumenten.nl> >Dossiers>Catechismus.
- Keith-Spiegel, P. & K. Carr (1993). *Annotated bibliography: ethical issues in teaching and academic life*. Statesboro (GA): Office of Teaching Resources in Psychology (Society for the Teaching of Psychology). URL (lees spatie als '_'): http://www.lemoyne.edu/OTRP/otrpresources/otrp_eth-teach.html (download 9-12-2005).
- Keith-Spiegel, P., B.G. Tabachnick, B.E. Whitley, J. Washburn (1998). Why professors ignore cheating: opinions of a national sample of psychology instructors. *Ethics & behavior* 8(3), 215-27.
- *Keith-Spiegel, P., A. Wittig, D.V. Perkins, D.W. Balogh, B. Whitley (1994). *Ethics in [university] teaching: a casebook*. Muncie (IN): Ball State University and the Office of Teaching Resources in Psychology.
- Keith-Spiegel, P., A.F. Wittig, D.V. Perkins, D.W. Balogh, D.E. Whitley (1996). Intervening with colleagues. In L. Fisch (ed.), Themanummer 'Ethical dimensions of college and university teaching'. *New Directions for teaching and learning*, vol. 66, 75-8. San Francisco: Jossey-Bass.
- *Kendall, P. (ed.) (1997). *Values and decision making: the values audit*. Society for values in higher education.
- Kennedy, D. (1997). *Academic duty*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Kerr, C. (1994a, 1994b). *Higher education cannot escape history: issues for the twenty-first century*. New York: State University of New York Press. Samengevat in: Knowledge ethics and the new academic culture. *Change* 26(1), 1994b, 8-16.
- Klaver, S. (2005). Studeren met een functiebeperking. *TH&MA, Tijdschrift voor hoger onderwijs en management* 12(2), 15-19. Zie ook het gelijknamige Inspectierapport nr.2004-21 n.a.v. de Wet Gelijke Behandeling (2003): <http://www.owinsp.nl/publicaties/17907> (download 2-4-2006)
- (k&m:) Kleiner, D.S. & M.D. Maury (1997). Thou shalt and shalt not: an alternative to the ten commandments approach to developing a code of ethics for schools of business. *Journal of business ethics* 16, 331-6. [Vergelijk Tien geboden.]
- Koehn, D. (1994). *The ground of professional ethics*. London: Routledge.
- Kraaijeveld, K. (2006). Ruimte voor professional is pure ideologische kitsch. *De Volkskrant, katern Het Betoog*, 10-6-2006. [contra Stichting Beroeps-

- eer (z.j.) en Beter Onderwijs Nederland (z.j.)]
- *Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke-ik: bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- *Kurz (P. Winter -), M. Todorovich, S. Hook (1977). *Ethics of teaching and scientific research*. Amherst (NY): Prometheus Books.
- (l&p:) Laband, D.N. & M.J. Piette (2000). Perceived conduct and professional ethics among economics faculty. *American Economist* 44(1), 24 e.v.
- Lap, J. (1989). *Ethiek van de leerlingbegeleiding: een methodiek voor bezinning op de praktijk*. Den Bosch: Katholiek Pedagogisch Centrum / Nijmegen: Berkhout.
- Lapidus, J.B. & B. Mishkin (1990). Values and ethics in the graduate education of scientists. In W.W. May (ed.), *Ethics and higher education*, p.283-98. New York: Macmillan i.s.m. American Council on [higher] Education.
- (lew:) Lewellyn, P.A.G. (1996). Academic perceptions: ethics in the information systems discipline. *Journal of business ethics* 15, 559-69.
- Lewis, M. (1997). *Poisoning the ivy; the seven deadly sins and other vices of higher education in America*. Armonk (NY): M.E. Sharpe.
- Loth, M.A. & M.A.P. Gakeer (2005³). *Meesterlijk recht*. Den Haag: Boom Juridische uitgevers.
- Louw, R.G. (1986-1987). De rechtspositie van de studerende in het wetenschappelijk onderwijs. *Universiteit en Hogeschool* 33, 180-196. Ook in R.G.Louw (ed.) (1987-1993, losbladig), *Wetgeving Wetenschappelijk Onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- LSVB, Landelijke studentenvakbond (2003). *Veiligheid op z'n tijd: een onderzoek naar de Risico Inventarisaties en Evaluaties bij hogescholen en universiteiten in Nederland*. Utrecht: LSBV. URL (lees spatie als '_'): <http://www.lsvb.nl/downloads/veiligheidopzntijd.pdf> (download 27-6-2006).
- Luigies, E.J. (1997). *De coachende docent*. Baarn: Nelissen.
- Luttenberg, J.M. (2000). *Wat te doen? een onderzoek naar normatieve professionaliteit van docenten*. Dissertatie Nijmegen. Leuven: Garant.
- LVSA, Landelijke Vereniging van Studieadviseurs (z.j.). *Kernactiviteiten studieadvisering*. URL: <http://www.lvsa.nl> > Professionalisering (download 3-10-2005).
- LVSA, Landelijke Vereniging van Studieadviseurs (2001). *Gedragscode studieadviseur LVSA*. URL: <http://www.lvsa.nl> > LVSA (download 3-10-2005).
- Macfarlane, B. (2004). *Teaching with integrity: the ethics of higher education practice*. London / New York: RoutledgeFalmer.
- Margolis, E. (ed.) (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Markie, P.J. (1994). *A professor's duties: ethical issues in college teaching*. Series 'Issues in academic ethics'. Lanham (Md): Rowman & Littlefield.
- (mas:) Mason, J.B., W.O. Bearden, L.D. Richardson (1990). Perceived conduct and professional ethics among marketing faculty. *Journal of the academy of marketing science* 18, 185-97.
- May, W.W. (ed.) (1990). *Ethics and higher education*. New York: Macmillan i.s.m. American Council on [higher] Education.
- McCabe, D.L. & G.P. Pavela (1997). *Ten principles of academic integrity for faculty*. Center for academic integrity. URL: <http://www.rverson.ca/academicintegrity/faculty/responsibilities.html> (download 28-6-2006).
- McKeachie, W.J. & M. Svinicki (2006¹²), *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston (MA):

- Houghton Mifflin. [Sinds de twaalfde editie treedt Svinicki als integrale co-auteur op; in vorige edities stond zij uitsluitend als auteur van het hoofdstuk Onderwijsethiek te boek.]
- Minn(esota Department of Education) (1997). *Code of ethics for Minnesota teachers (8700.7500)*. URL: <http://www.revisor.leg.state.mn.us/arule/8700/7500.html> (download 28-6-2006).
- *Mitchell, C.T. (ed.) (1990). *Values in teaching and professional ethics*. Macon (GA): Mercer University Press.
- Monash University, Higher Education Development Unit (2003). *Statement on ethical conduct in educational development*. URL: <http://www.celts.monash.edu.au/staff/resources/hed-ethical-cond.html> (download 22-12-2005).
- Morrill, R.L. (1990). Academic planning: values and decision making. In W.W. May (ed.), *Ethics and higher education*, p.69-83. New York: Macmillan i.s.m. American Council on [higher] Education.
- MU, Massey University (2003). *MUHEC Code of ethical conduct for research, teaching and evaluations involving human participants*. URL: <http://humanethics.massey.ac.nz/code.htm> (download 22-12-2005).
- *NABTA, National Association of Biology Teachers (z.j.). *Code of conduct*. Gedeeltelijk geciteerd door Braxton & Bayer (1999 p.142).
- NABTB, National Association of Biology Teachers (2003). *Ethics statement for biology teachers*. URL: <http://www.nabt.org> > Resources > NABT Position Statements (download 10-1-2006).
- NACAC, National Association for College Admission Counseling (2005). *The statement of principles of good practice*. URL: <http://www.nacacnet.org> > Policies and Statements (download 13-12-2005).
- NAFSA, Association of international educators (z.j.). *NAFSA's Code of ethics* [en de *Principles for international educational exchange*, die uitsluitend voor NAFTA-leden toegankelijk zijn]. URL (lees spaties als '_'): http://www.nafsa.org/about.sec/governance_leadership/ethics_standards/nafas_code_of_ethics (download 6-5-2006).
- Nash, R.J. (& J.F. Soltis) (2002²). *'Real world' ethics: frameworks for educators and human service professionals*. New York: Teachers College Press.
- NEA, National Education Association (1975). *Code of ethics of the education profession*. URL: <http://www.nea.org/aboutnea/code.html> (download 15-8-2005).
- Nederlandse artseneed* (2003). Utrecht: Vereniging van Universiteiten (VSNU). URL: <http://www.vsnu.nl/web/show/id=47476/langid=43> (download 24-4-2006).
- NGW, *Nederlandse Gedragscode Wetenschapsbeoefening: principes van goed wetenschappelijk onderwijs en onderzoek* (2004). Vastgesteld door de Vereniging van Universiteiten (VSNU). URL: <http://www.vsnu.nl/web/show/id=54043/langid=43/> (download 5-9-2005).
- NIP, Nederlands Instituut voor Psychologen (z.j.). *De beroepscode voor psychologen 1998*. Met separate *Toelichting op de Beroepscode*. URL: <http://www.psynip.nl> > NIP Algemeen > Beroepsethiek > Beroepscode 1998 (download 14-9-2005). Ook opgenomen in: K. Soudijn (2004), *Ethische codes voor psychologen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- NO, Nationale Ombudsman (2005). *Behoorlijkheidswijzer*. URL: <http://www.ombudsman.nl/ombudsman/beoordeling/NOwijzer.pdf> (download 9-1-2006).
- NRC, *De Nederlandse reclamecode* [inclusief bijzondere reclamecode Cursus-

- sen]. Amsterdam: Stichting Reclamecode. URL (lees spatie als '_'): http://www.reclamecode.nl/infomenu/boek_compleet.asp?soort=nrc (download 29-4-2006).
- NUFFIC, Netherlands organization for international cooperation in higher education (2006). *Cijfers ontcijferd, notitie aangaande het omzetten van (examen) cijfers: een onderzoek naar de verdeling van cijfers en grades in het onderwijs van Nederland, de Verenigde Staten, Canada en het Verenigd Koninkrijk*. URL: <http://www.nuffic.nl/pdf/dc/Grading-Nuffic2006.pdf> (download 7-5-2006).
- NVP, Nederlandse Vereniging voor Personeelsmanagement en Organisatieontwikkeling (2003). *NVP-Sollicitatiecode*. URL: <http://www.nvp-plaza.nl/documents/sollicitatiecode.pdf> (download 3-10-2005).
- NYSED, New York State Education Department (2002). *Code of ethics for educators*. URL: <http://www.highered.nysed.gov/tcert/resteachers/codeofethics.htm> (download 21-12-2005).
- OCTa, Ontario College of Teaching (2000). *Ethical standards for the teaching profession*. URL versie 2006: <http://www.oct.ca/standards/> (download: oude versie 22-10-2005, nieuwe versie 28-6-2006).
- OCTb, Ontario College of Teaching (1999). *Standards of practice for the teaching profession*. URL van de herziene versie 2006: <http://www.oct.ca/standards/> (download: oude versie 22-10-2005, nieuwe versie 28-6-2006).
- OCW, Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004a). *Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 2004*. URL: <http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2004-doc-3283a.pdf> (download 31-3-2006).
- OCW, Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004b). *Naar een nieuwe wet op het hoger onderwijs en onderzoek*. URL (lees spatie als '_'): http://www.minocw.nl/documenten/ho-doc-2005-nota_wet_ho.pdf (download 4-4-2006).
- OCW, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). *Beoordelingskader eerste ronde pilots korte programma's in het hoger beroeps-onderwijs*. URL (lees spatie als '_'): http://www.hbo-raad.nl/upload/bestand/beoordelingskaderOCW311205_1.doc (download 2-2-2006).
- OCW, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006). *Leidraad kleding op scholen* [inclusief instellingen voor hoger onderwijs]. Bijlage bij Persbericht 11-6-2003, laatst bijgewerkt 13-1-2006. URL: <http://www.minocw.nl/persberichten/1853> (download 14-6-2006).
- Online Ethics Center for Engineering and Science (z.j.). *Codes of ethics and conduct*. URL: <http://onlineethics.org/codes/> (download 21-12-2005). Zie ook aldaar: *Index of topics addressed on the Online Ethics Center*.
- Ooa/ROA, Orde van organisatieadviseurs en Raad van organisatie-adviesbureaus (1998). *Uitgangspunten voor een gedragscode van Ooa en ROA (U) en De gedragsregels (G)* [tezamen Gedragscode genaamd]. URL: <http://www.ooa.nl/> > zoek op gedragscode.pdf (download 30-12-2005).
- Pattyn, B. (2005). De plaats van ethiek in onderwijs- en onderzoeksinstellingen. *Ethische Perspectieven* 15(2), 100-114. URL: <http://www.ethics.be/ethics/viewpic.php?LAN=N&TABLE=EP&ID=890> (download 4-5-2006).
- PAEPON, Platform van aangewezen / erkende particuliere onderwijsinstellingen in Nederland (z.j.). *Gedragscode Paepon*. URL:

- <http://www.nti.nl/NTInternet/OverNti/Nieuws/OverigNieuws/Gedragcode+paepon.htm> (download 26-9-2006).
- Payne, S.L. & B.H. Charnov (eds.) (1987). *Ethical dilemmas for academic professionals*. Springfield (IL): C.C. Thomas.
- Perlman, D.H. (1990). Ethical challenges of the college and university presidency. In W.W. May (ed.), *Ethics and higher education*, p.364-85. New York: Macmillan i.s.m. American Council on [higher] Education.
- Ploeg, P. van der (2005). PABO's varen blind op constructivisme. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders* 26(2), 13-19. URL: <http://www.velon.nl/documenten/ploeg.pdf> (download 20-8-2006).
- *Posthumus, K. (1940). Middelbaar onderwijs en schifting. *De Gids* 104(2), 24-42.
- **Proceedings of the Sixth Annual International Conference [on] Promoting Business Ethics, 21-23 October 1999* (2000). Niagara Falls (NY).
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reynolds, C.H. & D.C. Smith (1990). Academic principles of responsibility. In W.W. May (ed.), *Ethics and higher education*, p.32-48. New York: Macmillan i.s.m. American Council on [higher] Education. Hun schema (vertaald in tabel 22.3) is ook opgenomen in Fisch (1996, p.66-7).
- *Rich, J.M. (1984). *Professional ethics in education*. Springfield (IL): C.C. Thomas.
- Rijksvoorlichtingsdienst (z.j.). *Zestienmiljoenmensen.nl, alle informatie over normen en waarden*. URL: <http://www.zestienmiljoenmensen.nl/wegwijzer/waardenennormen.jsp> (download 12-6-2006).
- Ritzen, R.G.M. (1994). *Deugt ons onderwijs?: over rechtvaardigingen*. Best: Damon.
- (r&k03:) Robie, C. & R.E. Kidwell (2003). The 'ethical' professor and the undergraduate student: current perceptions of moral behavior among business school faculty. *Journal of academic ethics* 1(2), 153-73.
- Robie, C. & L.M. Keeping (2004). Perceptions of ethical behavior among business faculty in Canada. *Journal of academic ethics* 2(3), 221-47.
- Robinson, G.M. & J. Moulton (1985). *Ethical problems in higher education*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall. Herdruk (2005), Lincoln (NE): iUniverse.
- Rodabaugh, R.C. (1996). Institutional commitment to fairness in college teaching. In L. Fisch (ed.), Themanummer 'Ethical dimensions of college and university teaching'. *New Directions for teaching and learning*, vol. 66, 37-45. San Francisco: Jossey-Bass.
- RUG, Rijksuniversiteit Groningen (z.j.). *Prijsbeleid studiekosten*. URL: <http://www.rug.nl/Bureau/expertisecentra/sz/directie/producten/prijsbeleidStudiekosten> (download 9-5-2006)
- Ruijter, J. de (ed.) (1997). *De docent als coach*. Baarn: Nelissen.
- Ruyter, D.J. de, W. van der Burg, J.J. Kole, R.A.J. van Gestel (z.j.). *The good professional* [NWO-project]. URL: <http://the-good-professional.psy.vu.nl> (download 20-8-2006).
- Sauerwein, L.B. & J.J. Linnemann (2002). *Handleiding voor verwerkers van persoonsgegevens: Wet Bescherming Persoonsgegevens*. Den Haag: Ministerie van Justitie. URL (lees spaties als '_'): http://www.justitie.nl/Images/handleidingwbp_tcm74-31088_tcm74-31088.pdf (download: 21-4-2006).

- (Sau:) Sauser, W.I. (1990). The ethics of teaching Business: toward a code for business professors. *SAM Advanced management journal* 55(4), 33-7.
- SBL, Stichting Beroepskwaliteit Leraren (z.j.). *Competentiematrix*. URL: <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf> (download 10-1-2006).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schurr, G.M. (1982). Toward a code of ethics. In D.D. Dill (ed.), Themanummer 'Ethics and the academic profession'. *Journal of higher education* 53(3), 318-34.
- Schuurman & Jordens (2003⁵). *Wetgeving hoger onderwijs: wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (Nederlandse wetgeving deel 9a)*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- S.D. [South Dakota] Professional Practices and Standards Commission [z.j., 1986] Chapter 24:08:03:01 - *Code of professional ethics for teachers*. URL: <http://doe.sd.gov/oatq/propractices/PTPSC/ethicsteach.asp> (download 28-6-2006).
- SGSH, *Stanford graduate student handbook* (2001) > Section 3 > Guidelines for good practices in the Graduate Student - Faculty Advisor relationship. URL: <http://qsh.stanford.edu> (download 4-3-2006).
- SH, Saxion Hogescholen (2005). *Saxion gedragscode: handelen met voorkennis*.
- Sher, G. (1996). My profession and its duties. *The Monist* 79(4) (themanummer 'Academic ethics'), 471-87. La Salle (Ill.): Hegeler Institute.
- Shils, E. (1984). *The academic ethic*. Chicago: University of Chicago Press. Eerder in *Minerva*, vol.20, 1982. Herdrukt in: E. Shils [& S.Grosby (eds.)] (1997). *The calling of education: the academic ethic and other essays on higher education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, D.C. & C.H. Reynolds (1990). Institutional culture and ethics. In W.W. May (ed.), *Ethics and higher education*, p.21-31. New York: Macmillan i.s.m. American Council on [higher] Education.
- Snippe, J. (1997). *Mentoraat in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff (Hoger Onderwijs Reeks).
- Sockett, H. (1990). Accountability, trust, and ethical codes of practice. In J.I. Goodlad, R. Soder, K.A. Sirotnik (eds.), *The moral dimensions of teaching*, p.224-50. San Francisco: Yossey-Bass.
- *Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Stichting Beroepseer (z.j.). *Missie Statement: renaissance beroepseer noodzakelijk*. URL: <http://www.beroepseer.nl> (download 6-4-2006).
- STLHE, Society for Teaching and Learning in [Canadian] Higher Education (1996). *Ethical principles in university teaching*. Auteurs: H. Murray, E. Gillese, M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson. URL: <http://www.umanitoba.ca/uts/documents/ethical.pdf> (download 6-4-2006). Ook in Fisch (1996 p.57-63).
- Strike, K. (1982). *Liberty and learning*. New York: St. Martin's Press (London: Martin Robertson). Deels overgenomen in P.J. Markie (1994), p.101-112.
- Strike, K. (1990). Teaching ethics to teachers: what the curriculum should be about. *Teaching and teacher education* 6(1), 47-53.
- *Strike, K.A., M.S. Katz, N. Noddings (eds.) (1999). *Justice and caring: the search for common ground in education*. New York: Teachers College Press.
- *Strike, K.A. & J.F. Soltis (2004⁴). *Ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.

- *Strike, K.A. & P.L. Ternasky (eds.) (1993). *Ethics for professionals in education: perspectives for preparation and practice*. New York: Teachers College Press.
- Suinn, R.M. (2006¹²). Teaching culturally diverse students. In W.J. McKeachie & M. Svinicki, *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*, p.151-71. Boston (MA): Houghton Mifflin.
- szw, Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid (2006). *Werkgevers en werknemers krijgen meer vrijheid bij invullen ARBO-beleid* [wetsontwerp TK 30552]. URL (lees spaties als '_'): http://home.szw.nl/actueel/dsp_persbericht.cfm?jaar=2006&link_id=93939 > Wetsvoorstel, MvT (download 27-6-2006); na invoering: <http://www.wetten.overheid.nl> > Arbeidsomstandighedenwet.
- (tab:) Tabachnick, B.G., P. Keith-Spiegel, K.S. Pope (1991). Ethics of teaching: beliefs and behaviors of psychologists as educators. *American psychologist* 46(5), 506-15.
- Tabakswet (z.j.). URL: <http://www.wetten.overheid.nl> > Tabakswet (download 4-9-2005).
- Teaching for inclusion: diversity in the college classroom* (1997). University of North Carolina at Chapel Hill (Center for Teaching and Learning). URL: <http://ctl.unc.edu/tfitoc.html> (download 25-8-2005).
- *Thompson, M. & J. Tomlinson (1997). *Professional ethics and the teacher: towards a General Teaching Council*. Stoke on Trent (UK): Trentham Books.
- Tien geboden. *Oude Testament, boek Exodus 20:3-17*. URL (lees spatie als '_'): http://nl.wikipedia.org/wiki/Tien_Geboden.
- (T&L:) Tomlinson, J. & V. Little (1997¹, 2000²). A code of ethical principles for the teaching profession. In Universities Council for the Education of Teachers (UCET), *Ethical principles for the teaching profession*. Occasional paper no.7. URL: <http://www.ucet.ac.uk/op7.html>. Ook gepubliceerd als: A code of the ethical principles underlying teaching as a professional activity. In R. Gardner, J. Cairns, D. Lawton (eds.) (2000), *Education for values*, p.147-57. London: Kogan Page.
- Tonkens, E. (2006). De kunst met tegenstrijdigheden om te gaan. *De Volkskrant* 14-6-2006 p.13.
- TUE, Technische Universiteit Eindhoven (2003). Gedragscode buitenlandse talen TU/e. URL: <http://w3.tue.nl/fileadmin/stu/stu-buitenlandsetalen.pdf> (download 23-4-2006).
- Ublad Online (2004). *Dossier Rushton*. URL: <http://www.ublad.uu.nl/dossiers/rushton/> (download 5-10-2006).
- Ublad Online (2006). *Hoogleraar beschuldigt UU van islamofobie*. URL: <http://www.ublad.uu.nl/WebObjects/UOL.woa/3/wa/Nieuws/archief?id=1025833> (download 1-7-2006).
- UFO/HayGroup, Universitaire Functie-Ordering (2003). *ufo/231708/Indelingsinstrument Functiefamilie Studentgerichte Ondersteuning - Studieadviseur*. URL: <http://www.lvsa.nl> > Belangenbehartiging > Functieomschrijving (download 3-10-2005); zie ook <http://www.vsnu.nl> > Werkgeversorganisatie > Projecten.
- UNCRC, United Nations *Convention on the rights of the child / Verdrag inzake de rechten van het kind* (1989). URL: <http://boes.org/un/dutun-b.html> of <http://www.unicef.nl/unicef/show/id=47358> (download 1-4-2006).
- Universiteit Leiden (Faculteit der Rechtsgeleerdheid) (z.j.). *Handboek Onderwijs*. URL (lees spatie als '_'): http://www.law.leidenuniv.nl/org/cleveringa/handboek_onderwijs.jsp (download 9-5-2006).

- UTA, Universiteit Twente (2005). *Gedragscode voertalen*. URL (lees spaties als '_'): http://www.utwente.nl/studentenbalie/regelingen_statuut/studentenstatuut/gedragscodevoertalen.html (download 23-4-2006).
- UTB, Universiteit Twente (2005). *Regeling ondersteuning topsporters*. URL (lees spaties als '_'): http://www.utwente.nl/studentenbalie/regelingen_statuut/studentenstatuut/topsport.html (download 23-4-2006).
- UTC, Universiteit Twente (2005). *Regeling aanvullende vergoeding bij onvoldoende studeerbaarheid*. URL (lees spaties als '_'): http://www.utwente.nl/studentenbalie/regelingen_statuut/studentenstatuut/regelingtonvolstud.html (download 28-4-2006).
- UTS, University of Technology Sidney (Kurung-gai Teacher Education Program) (2005). *Practicum code of ethics*. URL (lees spaties als '_'): <http://www.education.uts.edu.au/fstudents/courseinfo/kgpracticum.html> (download 26-1-2006).
- UVTa, Universiteit van Tilburg (z.j.). *Code of conduct*. URL: <http://www.uvt.nl/diensten/bu/veb/ic/code/code-of-conduct/>, <http://www.uvt.nl/diensten/bu/veb/ic/code/#onderzoek>, <http://www.uvt.nl/faculteiten/fww/cmo/onderzoek/kwaliteitsprotocol.html> (download 1-4-2006).
- UVTb, Universiteit van Tilburg (z.j.). *Gedragscode 'Ongewenst gedrag', problemen op de werkvloer, de klokkenluidersregeling en vertrouwenspersonen*. URL: <http://www.uvt.nl/personeel/gedragscode.html> (download 1-4-2006).
- UVTC, Universiteit van Tilburg (z.j.). *Studentenstatuut*. URL: <http://www.uvt.nl/studenten/statuut/inhoud/hfdst/> (download 28-4-2006).
- Valstar, J. (z.j.). *Ethisch leren reflecteren: een oriëntatie voor studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs*. URL: <http://www.waarden.org/studie/hoeken/2artikelen/ethisch/> (download 29-8-2005).
- VEHHO, Vlaams expertisecentrum voor handicap en hoger onderwijs (z.j.). *Wegwijzer deontologie: studeren met een functiebeperking*. URL: <http://www.vehho.priorweb.be/vehho/downloads/Wegwijzer%20Deontologie.doc> (download 4-5-2006).
- Verantwoord handelen: de wenselijkheid van algemene instellingsgebonden ethische commissies* (1996). [Rapport van de] Tijdelijke adviescommissie Algemene Instelling[s]gebonden [Ethische] Commissies voor Onderzoek en Onderwijs. Den Haag: Uitgeverij Sdu (DOP).
- Vermeulen, M. (2006). Spierballentaal en politieke kunstjes: AOb mag Professioneel statuut opstellen, maar niet onderhouden. *Het Onderwijsblad* (AOb) 26-8-2006. URL: <http://www.aob.nl> . Onderwijsblad > archief (download 22-9-2006).
- VLOR, Vlaamse Onderwijsraad (2005). *Diversiteit als meerwaarde: engagementsverklaring van het Vlaams hoger onderwijs*. URL: <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/EngagementsverklaringHO.pdf> (download 30-4-2006); zie ook de 'diversiteitsvisie' van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: <http://www.ond.vlaanderen.be/diversiteit/visie/default.htm>.
- VSNU, Vereniging van Universiteiten (2006). *CAO Nederlandse universiteiten*. URL: <http://www.vsnu.nl/web/show/id=58188/langid=43> (download 3-4-2006). Vergelijk ook: <http://www.hbo.nl/upload/bestand/2005-0176-HBO-CAOboekje.pdf> (download 3-4-2006).
- VUB, Vrije universiteit Brussel (2003). *Profiel van de goede promotor*. URL (lees spaties als '_'):

- http://www.vub.ac.be/phd/documenten/profielgoedeprom_a.pdf (download 4-5-2006).
- *Waal, S. de (1995). De organisatie van de bevrijde universiteit als maatschappelijke onderneming. In M.N.A. van Marrewijk, A. Niemeijer en R.J. in 't Veld (eds.), *De contouren van een bevrijde universiteit: omslag in denken en handelen*. Utrecht: Lemma.
- Waal, S, de (2002). De toekomst van de maatschappelijke onderneming in Nederland. In P. Dekker (ed.), *Particulier initiatief en publiek belang: beschouwingen over de aard en toekomst van de Nederlandse non-profit-sector*, p. 67-80. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. URL (lees spaties als '_'): http://www.scp.nl/publicaties/boeken/9037700861/Particulier_initiatief_%20en_publiciek_belang.pdf (download 31-3-2006).
- Walter, G.A. & M.A. von Glinow (1987). Fundamental means to ethical teaching. In S.L. Payne & B.H. Charnov (eds.), *Ethical dilemmas for academic professionals*, p.21-32. Springfield (IL): C.C. Thomas.
- *Weingartner, R.H. (1999). *Moral dimensions of academic administration*. Series 'Issues in academic ethics'. Totowa (NJ): Rowman & Littlefield.
- Weiss, J.W. (1994). *Business ethics: a managerial, stakeholder approach*. Belmont (Calif.): Wadsworth.
- Wenger, E. (z.j.). *Communities of practice: a brief introduction*. URL: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm> (download 27-1-2006).
- Wet op de Dierproeven* (1969). URL: <http://www.wetten.overheid.nl>, <http://www.nca-nl.org/Dutch/WoD.htm> (download 1-11-2005).
- WOO, *Wet op het hoger onderwijs en onderzoek* (2006). URL: na eventuele invoering te raadplegen op <http://www.wetten.overheid.nl>. Wetsontwerp en MvT (TK 30387) m.i.v. 8-6-2006 te downloaden: <http://www.minocw.nl/documenten/Voorstelvanwetophethogeronderwijsenonderzoek.pdf> en <http://www.minocw.nl/documenten/Mvtwetophethogeronderwijsenonderzoek.pdf>.
- WHW, *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*. URL: <http://www.wetten.overheid.nl> (download 4-9-2005). Zie ook Schuurman & Jordens (2003). Wordt vervangen door WOO (?).
- Wiegersma, S. (1989). *De innovatie van het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff (Hoger Onderwijs Reeks).
- *Whicker, M.L. & J.J. Kronenfeld (1994). *Dealing with ethical dilemmas on campus*. Series 'Survival skills for scholars' #14. Thousand Oaks (Calif): Sage.
- *Whitley, B.E. & P. Keith-Spiegel (2002). *Academic dishonesty: an educator's guide*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Willigenburg, T. van, A. van den Beld, F.R. Heeger, M.F. Verweij (1998²). *Ethiek in praktijk*. Uitgave i.s.m. het Centrum voor Bio-ethiek en gezondheidsrecht (Universiteit Utrecht). Assen: Van Gorcum.
- *Wittig, A.F., D.V. Perkins, B.E. Whitley, D.W. Balogh, P. Keith-Spiegel (eds.) (2004²). *Ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.
- WUR, Wageningen Universiteit en Research Centrum (z.j.). *Richtlijnen m.b.t. de ethische aspecten van onderzoek en onderwijs*. Opgesteld door de Algemene Instellingsgebonden Ethische Commissie (AIEC). URL: <http://www2.wur.nl/ethische-commissie/> (download 9-5-2006).

Systematisch register

In dit register wordt verwezen naar hoofdstuk- en paragraafnummers. Dus §1.2 verwijst naar paragraaf 2 van hoofdstuk 1. De *aanhef* van hoofdstuk 1 wordt aangeduid als §1.0. Hoofdstuk 1 *als geheel* wordt aangeduid als §1.x en hoofdstuk 0 *als geheel* staat als §0.x te boek

Docent: Algemeen (docent als professional)	§0.x; §1.x; §16.1; §18.1; §22.3
achtergrondkenmerken van studenten	Schema 1.4; §4.1; §4.2c; §8.1.1-3, §14.1
bronnen van professionele 'macht'	§1.0; Schema 1.3; §2.0; §3.0; §3.5; §4.0; §6.7; §7.4.1; §11.0; §13.0
concurrerende taken/belangen	§1.1; §1.3
eigen grenzen kennen	§1.7; §2.3; §5.2
geen schade berokkenen; schade voorkomen en herstellen	§1.1; §1.3-5; §1.9; §6.x; §7.0; §7.3.2; §7.4; §9.3; §13.2; §14.x; §15.x; §20.1; §22.3
good citizen (docent als -)	§17.1; §22.0
leermeester (docent als -)	§11.4; §17.4
non-discriminatie	§1.3-4; Tabel 1.4; §3.3; §4.2c; §7.2; §8.x; §14.1; §20.4; §21.4
onethische arbeidsomstandigheden	§1.10; §13.7
onethisch handelen van collega's	§1.9; §21.4
privacybescherming en geheimhouding	§1.5; §4.6; §5.2-3; §6.5; §9.3; §10.5; §13.5
professionaliteit vs. eigenbelang	§0.x; §1.1; §1.3; §2.6
professionele afstand bewaren	§1.3; §11.2
professionele gelofte	§1.1
professionele organisaties	§0.x; §3.6; §18.15; §22.3
rollen en dubbelrollen	§1.2; §3.2; §3.5; §5.3; §11.2; §17.2
rollen en rolaspecten	Schema 0.2; §17.x; Schema 17.5; §19.x; §20.2; §20.6
ruimte voor de professional	§0.x; §1.10; §21.3; §21.6
toewijding en respect	§1.4; §3.2; §3.8; §6.7
vakbekwaamheid: algemeen	§1.0; §1.1; §1.7-8; §2.2
vakbekwaamheid: op ethisch gebied	§1.8
vakbekwaamheid: van de beoordelaar	§4.3.1
vertrouwenspersoon (docent als -)	§17.3; §17.5
vervanging/delegering/doorverwijzing	§1.6; §9.7
Docent-rol: Aanbieder/uitvoerder studiecontract	§7.x; §16.7; §17.0; §18.7
aanbieder (rol) vs. uitvoerder (rol-aspect)	Schema 0.2
beoordelaar vs. beslissingsautoriteit	§4.7
doelgroepdefinitie vs. a-normale studenten	§8.x
extensief onderwijs als optie voor student	§9.9

	groepswerk	§9.6
	hardheidsclausules	§7.3.4
	ideële code voor verkopers van diensten	Box 7.0
	maatschappelijk ondernemen	§7.1; §8.0; §8.4
	ondernemer (docent als -)	§7.1.4
	opzegbaarheid van het contract	§1.6; §7.4.3
	product- en doelgroepdefinitie	§7.1
	regulatie van de individuele studieloopbaan	§17.2; §17.5
	selectie en zelfselectie: aan de poort	§4.4; §7.2
	selectie en zelfselectie: tijdens de rit	§7.2.3; §7.4.3
	studieadvies propedeuse	§5.3-4; §7.2.3; §7.4.3
	studiecontract: individueel	§5.3; §17.2; §17.4-5
	studiecontract: toetredingscontract	§7.3
	voorlichting: aanbieder vs. studentbegeleider	§7.0
	werving en voorlichting	§7.1.3; §7.2;
	Docent-rol: Examinator	§4.x; §16.4; §17.0; §18.4
	cesuurbepaling	§4.3-4
	doelen van beoordeling	§4.3-4
	examinator en beslissingsautoriteit	§4.0; §4.3-5; §4.7
	expert als beoordelaar	§2.0; §4.3.1
	getuigschriften en referenties	§4.6
	groepswerk	§9.5; §9.7
	monitoring van studieproces	§3.5
	spieken en plagiaat	§4.2; §11.3
	toelatingsselectie, waarna selectievrij onderwijs	§4.3-4; §7.2
	verlengd tentamen, snelle herkansing	§4.3; §7.4.2
	Docent-rol: Gids en coach	§3.x; §9.4; §16.3; §17.0; §18.3
	coaching	§3.1; §3.4
	expert als gids	§2.x; §3.1
	groepswerk	§1.5; §9.4; §9.7
	kwaliteitszorg	§3.7; §6.0; §13.3; §13.7; §22.5
	monitoring van studieproces	§3.5
	rechtvaardige tijdallocatie	§3.3
	spreekuren	§3.3
	studieprogrammering	§3.6
	toewijding	§1.4; §3.2; §3.8
	Docent-rol: Studentbegeleider	§5.x
	academic advisors	§5.2; §17.2; §17.4
	bijdrage aan studieprogrammering	§5.4
	dubbelrollen	§5.2-3; §17.2
	geheimhouding	§5.2-3
	paternalisme	§5.3
	vertrouwenspersoon	§17.3; §17.5
	Docent-rolaspect: Deelgenoot	§10.x; §17.0; §18.10
	academic community	§10.8
	academische vrijheid	§2.5; §6.7; §10.1-2
	collegiale verhouding met student?	§10.7

	community of practice	§10.x; §10.8
	controleerbaarheid van uitspraken	§10.3; §20.3
	dialogoog met en tussen studenten	§10.4
	exploitatie van studenten	§10.6
	geestelijke eigendom respecteren	§10.5; §20.1
	learning community	§8.1; §9.8; §10.x; §10.8; §11.3
Docent-rolaspect: Expert		§2.x; §16.2; §17.0; §18.2
	eigen grenzen kennen	§1.7; §2.3
	expert als beoordelaar	§4.x
	expert als gids	§3.1
	gids in het cultureel erfgoed (docent als -)	§16.11-12; §17.5
	kennisethiek (Kerr)	§2.1; §10.0
	misbruik van 'expert power'	§2.5; §6.7
Docent-rolaspect: Groepswerker		§9.x; §17.0; §18.9
	groepswerk een 'must'?	§9.1-2; §9.9
	schade voorkomen	§9.3-8
Docent-rolaspect: Hoeder a-normale studenten		§8.x; §16.8; §16.10; §17.0; §18.8
	a-normale studenten (voorbeelden)	Tabel 1.4; §8.1.3
	co-educatie vs. segregatie	§8.2-3
	diversiteitsbeleid	§8.x
	gelijke behandeling vs. gelijke kansen	§3.3; §8.2-3
	inclusion vs. exclusion	§8.4
	internationalisering	§6.1; §7.2; §8.1.3
	maatschappelijk ondernemen	§7.1; §8.0; §8.4
Docent-rolaspect: Kostenbeheerser		§6.x; §17.0; §18.6
	actievoerder (docent als -)	§6.7
	beginsel van onbelemmerde studievoortgang	§6.2-3; §6.6; §7.4.2
	beheersing van studieduur en studielast	§14.2
	capaciteitsproblemen en wachttijden	§6.3; §7.3.3
	financiële studiekosten	§6.4
	instructietaal	§6.1
	kosten van vernieuwingsprojecten	§6.5; §7.3.3
	prolongatiebeginsel	§6.6
	sancties op wanprestatie van studenten	§7.4.1
	selectie en allocatie zonder tijdverlies	§5.4; §7.2.3; §7.4.3
	studieproductiviteit	§6.1
	studievertraging	§5.3; §7.3.3
	verstoring van de gang van het onderwijs	§6.7
	vervanging bij afwezigheid	§1.6; §6.3
	vrijstellingen, credit transfer, EVC	§6.3; §8.1.3
Docent-rolaspect: Opvoeder/socialisator		§12.x; §18.12
	hidden curriculum	§12.0
	impliciete vormingsdoelen	§12.1
	leercompetentie	§10.7; §12.1.3
	ontgroening als vormingsstrategie	§12.4
	paternalisme vs. autonomie	§12.2
	taalbeheersing	§6.1; §8.1.3; §12.1.2; §12.3

Docent-rolaspect: Rolmodel	§11.x; §17.0; §18.11
integriteitsbeleid	§11.3
professionele afstand bewaren	§1.3; §11.2
Docent-rolaspect: Supervisor	§15.x
schade toegebracht door student	§15.1; §15.2
schadepreventie door docent	§9.7; §15.x
Docent-rolaspect: Taaksteller	§14.x; §18.14
dierproeven	§14.3
gevoelige studie-onderwerpen/-activiteiten	§1.5; §14.3
onderzoekssubjecten/demonstratieobjecten	§14.5
schade aan ontwikkeling	§14.4
studiebelasting/studeerbaarheid	§13.2; §14.2
werkingsgebied van ARBO-wet	§14.0
Docent-rolaspect: Uitvoerder van studiecontract	Schema 0.2
inspannings- vs. resultaatsverplichtingen	§7.0
naleving van het studiecontract	§7.3; §7.4; §11.1; §18.7; §20.1; §20.6
Docent-rolaspect: Werknemer	§13.x; §18.13
accountability	§13.4; §20.3; §21.2
good citizenship	§17.1; §22.0
grondrechten en inspraak studenten	§0.x; §13.5
kwaliteitszorg	§3.7; §6.0; §13.3; §13.7; §22.5
regels naleven	§7.3.4-5; §13.1
studiebelasting/studeerbaarheid	§13.2; §14.2
teamwork van docenten	§13.6
Ethiek (moraalfilosofie)	
academic ethics	§0.x
bedrijfsethiek, business ethics	§0.x; §7.0; §7.1.4; §21.4
beroepsethiek, rol-ethiek	§0.x; §19.x; §21.x; §22.x
deugden-ethiek, eeuwige waarden	§22.1-2
eigenbelang	§0.x; §1.1; §1.3; §2.6; §4.2
ethics of aspiration vs. ethics of duty (beroepsethiek versus -deontologie/plichtenleer)	§0.x; §1.9; §21.5; §22.1
ethische competentie	§1.8
gulden middenweg	§0.x; §7.3.4; §16.10
integriteit: algemeen	§1.3; §1.7; §3.5; §7.1.3; §11.3; §13.1; §13.4; §20.1; §21.4
integriteit: onkreukbaarheid	§1.1; §1.3; §1.9; §2.1; §2.6; §4.2; §11.3; §18.8
integriteit: rol-integriteit	§1.3; §5.3; §11.2; §18.1; §18.16; §20.6
kennisethiek (Kerr)	§2.1; §10.0
organisatie-ethiek; organisatie-ethos	§11.3; §21.2-4; §22.3-4
organisatie-ethiek vs. interne kwaliteitszorg	§22.5
persoonlijke ethiek	§0.x; §22.2-3

reflectie als voorwaarde voor verantwoordelijk handelen en voor ervaringsleren	§0.x; §1.1; §1.7-8; §2.5; §3.2; §3.7; §11.1; §18.15; §21.3; §22.3
research-ethiek	§1.3; §6.5; §10.x; §14.5; §15.1; §15.2.3; §18.1/16; §20.7
Ethische codes en bindende gedragscodes	
american association of university professors (AAUP) en joint statement (JS)	§0.x; §1.3-7; §2.4; §3.2; §3.4; §4.1; §4.6; §5.1; §6.7; §7.1.3; §7.3.3; §10.1; §10.4-5; §10.7; §13.1; §13.5; §14.3
bedrijfs- of organisatiecodes	§21.4; §22.3
diversiteitsverklaring VLOR (Vlaanderen)	§8.3
draagvlak; ethische cultuur	§1.8-9; §11.3; §18.x; §22.x
ethics of responsibility (Reynolds & Smith)	§22.3
ethische code AOM	§1.3-4; §1.8; §2.2; §2.5; §3.4; §3.7; §4.1; §4.5-6; §5.2; §7.3.3; §11.1
ethische code Sauser (1990)	§1.4; §2.2; §3.2; §3.5; §4.1; §5.2; §6.0; §7.3.1; §8.1.2; §9.0; §11.1; §12.1-2
ethische code NGW (NL)	§0.x; §1.3-4; §1.7; §2.3-4; §3.2; §4.3; §4.5; §10.1; §10.3; §10.5; §14.5; §20.x; §21.0; §21.3
ethische code STLHE (Canada)	§1.3-6; §2.2; §2.5; §3.2; §4.1; §8.1.2; §10.5; §13.1; §13.6; §14.3
ethische code vs. gedragscode (= Vlaams: deontologische code)	§0.x; §21.x
gedragscode Braxton & Bayer (2004)	§18.16; §21.3
gedragscode 'instructietaal'	§6.1
gedragscode 'internationale student' (GIS)	§6.1; §7.2.2
gedragscode 'ongewenst gedrag'	§21.4
handhaving	§1.9; §13.7; §21.5
kruisbestuiving business - academic ethics	§0.x; §6.0; §7.x; §11.1; §18.0; §21.4; §22.x
modelcode AOC (Brits MBO)	§4.0; §5.2; §7.1.3; §21.4
modelcode Hamilton (2002)	§1.9; §2.4; §13.1; §14.3; §21.5
regels 'bescherming persoonsgegevens'	§13.5
richtlijnen 'ethiek' (WHW)	§14.5; §21.3
stagecode; idem in lerarenopleiding	§1.3b; § 15.1
stakeholders	§0.x; §17.0-1; §21.4; §22.0; §22.2
tien geboden	§21.6
voorbeeldcode CIHE (U.K.)	§7.2; §15.1; §21.3
zeven hoofdzonden (Michael Lewis)	§16.x

Student, Autonomie van -	
academische vrijheid; Lernfreiheit	§0.x; §1.3; §2.5; §10.1-4; §20.0; §20.5; §21.5; §22.3
autonomie van student	§1.4; §3.0; §3.4; §7.2.2; §9.9; §10.3; §12.2; §17.3
grondrechten en inspraak studenten	§0.x; §13.5
informed consent	§1.3-4; §6.5; §12.2; §14.5
paternalisme	§5.3; §12.2
rechten van minderjarigen (UNCRC)	§1.5; §7.4.1; §8.1.1; §10.1; §12.1.1; §14.1
research-ethiek	§1.3; §6.5; §10.x; §14.5; §15.1; §15.2.3; §18.1/16
zelfsturing	§3.4
Studieprogramma	
inrichting studieprogramma	§6.x; §7.x; §8.x
kwaliteitszorg; customer value management	§3.6; §5.4
kwakeitszorg; customer value management	§3.7; §6.0; §13.3; §13.7; §22.5
vormingsdoelen: algemeen	§1.1; §3.2; §3.6; §5.1; §9.2; §11.1; §12.x; §16.11
vormingsdoelen: morele vorming	§1.8; §11.1; §11.3; §12.1; §16.12; §21.3
Universiteiten en hogescholen	
Avans Hogeschool	§21.4; §22.4
Eindhoven (TUE)	§6.1
Erasmus (EUR)	§1.3; §1.9; §10.4; §12.3; §21.4
Massey (MU)	§14.5
Monash	§6.5
Rijksuniversiteit Groningen (RUG)	§6.4
Rotterdam (Hogeschool -)	§8.2; §12.1.4; §21.4
Saxion Hogescholen (SH)	§13.1; §21.4
Stanford University	§17.4
Tilburg (UVT)	§1.3; §1.8-9; §2.5; §4.3; §7.3.1; §7.3.3; §8.1.2; §9.5; §13.1; §14.1; §22.4
Twente (UT)	§6.1; §8.1.2; §13.2; §15.1
Universiteit Leiden	§22.4
University of Maryland	§11.3
University of Technology Sydney (UTS)	§15.1
Vrije Universiteit Brussel (VUB)	§6.2
Wageningen (WUR)	§2.6; §10.1; §14.3; §21.3