

GEVRAAGD: MORELE MOED VAN DOCENTEN

Cees Klaassen

Om de morele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren en een goed pedagogisch schoolklimaat te creëren wordt in de alledaagse onderwijspraktijk een groot beroep gedaan op de normatieve of pedagogische professionaliteit van de docent. In dit artikel wordt stilgestaan bij de morele moed die docenten moeten opbrengen om de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen in brede zin te stimuleren en een ondersteunend schoolklimaat te realiseren. Alvorens daarop nader in te gaan is het nuttig om eerst even de aandacht te richten op het begrip ‘moed’ en de specificatie ‘morele moed’. Daarna wordt aan de hand van een recent onderzoek duidelijk gemaakt hoe een aantal docenten en andere experts denken over morele moed en hoe dit verschijnsel leeft in de school.

1. Inleiding

Internationaal vergelijkend onderzoek toont aan dat er tussen afzonderlijke landen behoorlijke verschillen bestaan in de onderwijsprestaties. Voor landen als Nederland die er naar streven om snel een echte kennissamenleving te worden is het van belang het onderwijs op te stuwen in de vaart der volken. Verbetering van de onderwijskwaliteit staat hoog op de agenda.

Het feit dat aanstaande leraren in sterke mate tekortschieten qua taal en rekenen en dat veel studenten in HBO en WO niet kunnen ontleden of niet weten wat enkelvoud of meervoud is, blijkt voor velen een reden tot zorg. Toch is het te hopen dat de terechte aandacht voor de kwaliteitsverbetering niet zal gaan doorschieten naar een hernieuwde ‘back to basics’ benadering. Immers de samenleving en de school kennen immers ook nog andere zorgen. Wie de krant open slaat wordt al gauw geconfronteerd met het morele gedrag van jongeren en met multiculturele kwesties. Ook binnen de school heeft men met deze zorgen te maken. Morele kwesties en onacceptabel gedrag liggen vrijwel dagelijks op het bordje van docenten. Veel leerlingen lijken in moreel opzicht enigszins de weg kwijt te zijn geraakt. Alom wordt geklaagd over normvervaging en toename van normoverschrijdend gedrag. Het aanleren en ontwikkelen van morele waarden en normen in de school als gemeenschap wordt daarom vaak gezien als een belangrijk opvoedingsdoel van de school (Klaassen 1996). Een opvoedingsdoel dat in de ogen van veel docenten overigens er mede toe bijdraagt dat leerprocessen beter verlopen. Om de morele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren en een goed pedagogisch schoolklimaat te creëren wordt in de alledaagse onderwijspraktijk een groot beroep gedaan op de normatieve of pedagogische professionaliteit van de docent. In dit artikel wordt stilgestaan bij de morele moed die docenten moeten opbrengen om de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen in brede zin te stimuleren en zo’n ondersteunend schoolklimaat te realiseren. Dit gebeurt aan de hand van een recent onderzoek waarin docenten en andere experts duidelijk maken hoe zij denken over morele moed en hoe dit verschijnsel leeft in de school.

2. Morele en fysieke moed

Wie in de geschiedenis, in de literatuur kijkt, komt ongetwijfeld wel een aantal keren een verwijzing tegen naar het verschijnsel moed of de notie van moedig gedrag. Ook in de beschrijving van andere culturen treft men dikwijls het verschijnsel moed aan. Moed lijkt wel een universele waarde te zijn die in iedere cultuur aanwezig is en gewaardeerd wordt. Bij moed gaat het om een mentale instelling waarbij men onbevreesd, standvastig en geharnast de gevaren te lijf gaat die men op zijn weg tegenkomt. Men is niet laf en men laat zich niet intimideren. Men bezit de durf om de moeilijkheden te onderkennen en de koe bij de horens te pakken. Een moedig persoon vlucht ook niet. Integendeel, een moedig persoon is bereid om grote risico's aan te gaan, zonder roekeloos te zijn. Opvallend is dat moed niet altijd en in iedere situatie gevraagd wordt. Pas als het echt moeilijk wordt en de gevaren op de loer liggen, dan is moed gevraagd. Kenmerkend voor moedig gedrag is ook dat men niet zwicht voor populariteit en dat men standvastig is.

In vroeger tijden werd moed (met name heldenmoed) erg belangrijk gevonden. In musea kan men vele schildertaferelen aantreffen waarin moed een hoofdrol speelt. Talrijk zijn de literaire beschrijvingen van heroïsche daden van allerlei krijgslieden. Zij gingen het gevaar te lijf en kregen daardoor achteraf de eer en erkenning die hen toekwam. Heldendom lag dan in het verschiet. Bekend zijn de klassieke sagen en verhalen van het Oude Griekenland waar moed en het moedig gedrag van bijvoorbeeld Odysseus voortdurend naar voren treden. Maar denk ook eens aan de middeleeuwse ridder die moedig zijn geliefde verdedigde. Ook in kinderboeken treft men dikwijls vele moedige of dappere helden aan. Bekend zijn eveneens de verhalen over de even moedige als trotse indianen in Noord- en Zuid-Amerika. Moed en durf zijn ook belangrijke terugkerende thema's in oorlogsfilms of ze nu geromantiseerd of fel realistisch zijn. Ook in televisieverslagen van actuele oorlogen en militaire acties komt het fenomeen moed herhaaldelijk naar voren.

Fysieke moed heeft te maken met het willen en durven aangaan van fysieke uitdagingen. In veel van de bovenbedoelde schetsen wordt moed voorgesteld als een karaktertrek van een heldhaftige persoon. Als karaktertrek verwijst moed naar het feit dat men de angst voor de confrontatie met pijn of tegenslag gemakkelijker aanvaardt. Van oudsher wordt moed in de filosofie beschouwd als een opmerkelijke 'deugd'. Veelal wordt verwezen naar uiteenzettingen van Griekse filosofen als Aristoteles en Plato en de vroeg-christelijke denkers als Augustinus en Thomas van Aquino. In de godsdienstleer van de Rooms-Katholieke kerk wordt moed gezien als een van de vier 'Kardinale deugden'. Deze vier klassieke deugden zijn: Voorzichtigheid, Rechtvaardigheid, Gematigheid (of soberheid) en Moed (ook wel genoemd 'sterkte'). Moed wordt bovendien gezien als een van de zeven gaven van de Heilige Geest. Over het algemeen is er betrekkelijk weinig diepgaande literatuur over het verschijnsel moed, laat staan morele moed. Een belangrijke uitzondering vormt het werk van Aristoteles. Deze Griekse filosoof heeft zich in zijn denken laten inspireren door het heldhaftige optreden in oorlogen en gevechtssituaties. Morele moed heeft te maken met het durven presenteren en het 'vechten' voor de eigen principes. De term morele moed komt dan ook herhaaldelijk naar voren naar aanleiding van bijvoorbeeld het durven ingrijpen bij zinloos geweld. Denk aan de naam van Meindert Tjoelker. Ook komt de notie van morele moed naar

voren in beschouwingen over de bescherming van Joodse landgenoten tijdens de tweede wereldoorlog. Andere voorbeelden van morele moed worden verbonden met het optreden van Martin Luther King en van Rosa Park die zich verzette tegen rassendiscriminatie in het openbaar vervoer in het zuiden van de Verenigde Staten. Een van de weinige recente theologen waarnaar verwezen wordt in verband met morele moed is Bonhoeffer. De laatste jaren wordt de term morele moed ook wel geassocieerd met de zogenaamde ‘klokkenluiders’ of ‘whistleblowers’ die bekend geworden zijn omdat zij de durf hadden om bepaalde misstanden in de publiciteit te brengen of het lef hadden om verborgen illegale praktijken voor het voetlicht te brengen.

De Griekse filosoof Aristoteles sprak in de vierde eeuw vóór Christus al over morele moed. Zijn werk is een van de belangrijkste bronnen voor het referentiekader dat nodig is voor de analyse van de morele moed van docenten. Lafheid en roekeloosheid zijn volgens Aristoteles beide tegengesteld aan moed. Zij vormen samen een soort continuum. Lafheid staat aan de ene kant van het spectrum, roekeloosheid of overmoed aan de andere kant. Voor Aristoteles is lafheid een ondeugd evenals roekeloosheid. Lafheid is een tekort aan moed. Roekeloosheid, een teveel aan moed, is evenzeer een ondeugd. Het is natuurlijk niet de bedoeling om ‘als een olifant door de porseleinkast’ te gaan. Bij roekeloosheid of overmoed gaat men zonder voldoende het eigen verstand te gebruiken, zonder meer op het gevaar af. Dat is dus iets heel anders dan het zoeken van de gouden middenweg. Toch is dat zoeken naar het juiste midden, zeker niet slechts een kwestie van zorgvuldig meten of rekenen. In de *Ethica Nicomacheia* beschrijft Aristoteles de moed van een soldaat. Hij gebruikt de soldaat als voorbeeld van de deugd van de moed. Een echte soldaat is niet roekeloos, maar ook niet laf. Een dappere soldaat tracht de gulden middenweg te bewandelen. Moed wordt tot morele moed als zij is verbonden met een houding van betrokkenheid op het welzijn van de ander. Door die betrokkenheid op de ander wordt die moed tot meer dan een sociaal wenselijke eigenschap, tot een morele deugd. Morele moed heeft betrekking op het handelen in situaties waarin iemand schaamte, schandaal of ontmoediging te wachten staat of ten deel zal vallen wanneer men zich niet moedig gedraagt. Een belangrijk kenmerk van Aristoteles’ ethische benadering van moed is de ‘redelijke aard’ ervan. Daarmee wordt bedoeld dat ‘de prudentie’ – de vooruitziendheid, en daarmee de rede een hoofdrol speelt in het beoordelen van situaties. Het is niet eenvoudig om de juiste middenweg te kiezen, zo maakt Aristoteles goed duidelijk. Een redelijk persoon heeft het vermogen om incidentele situaties goed te beoordelen. Alleen de mens die over de ‘intellectuele deugd’ van de bezonnenheid beschikt kan volgens Aristoteles ook moreel deugdzaam zijn. De prudente mens weet het juiste standpunt te kiezen tussen onbezonnen uitersten. Het is niet goed op voorhand aan te geven wat dat midden is, wél is inzichtelijk wat een te weinig en een teveel is, en via die weg kom je vanzelf bij het midden uit. Ten tweede is de juiste maat mede afhankelijk van de omstandigheden. Hierbij moet gedacht worden aan plaats en tijd. Maar ook moet je hierbij denken aan wie er worden geholpen (Van Tongeren 2004). In tegenstelling tot fysieke moed heeft morele moed niet betrekking op het onder ogen zien van fysieke uitdagingen die het lichaam zouden kunnen schaden. Bij morele moed gaat het om mentale uitdagingen die iemands reputatie, of iemands emotionele welzijn, integriteit of zelfbeeld zouden kunnen aantasten. Het betreft uitdagingen die gelegen zijn in het morele domein. Deze uitdagingen hebben te maken met onze belangrijkste morele waarden. Waarden zijn principes die het leven van mensen vormgeven. Waarden

kunnen betrekking hebben op verschillende domeinen, zoals het terrein van de politiek (met haar gezaghebbende verdeling van macht) of het terrein van de economie (met de verdeling van verschillende soorten goederen). Zo kennen we bijvoorbeeld ook esthetische waarden naast morele waarden. Morele waarden zijn de waarden die verwijzen naar goed en slecht, juist en onjuist handelen en de daarmee gepaard gaande bedoelingen c.q. effecten. Het morele domein waarop deze waarden betrekking hebben, is gebaseerd op een conceptie van 'het goede leven' als richtinggevend concept voor moreel verantwoord handelen. Morele moed verwijst met andere woorden naar moed die gericht is op het domein van goed en kwaad, op het domein van juist en onjuist handelen met als ijkpunten een conceptie van het goede leven en het welzijn van de ander en zichzelf. Bij morele moed gaat het erom dat men bereid en in staat is om in het openbaar de eigen principes hoog te houden. Het uiting geven aan het eigen morele oordeel vraagt bewuste inspanning en vereist moed. Wanneer men aangesproken wordt op de eigen moraliteit dan wordt van een moedig persoon verlangd, dat deze de eigen waarden en normen ook naar voren brengt. Deze mentale instelling, deze standvastigheid en bereidheid om naar buiten te treden en de uitdagingen aan te gaan, vormen de kern van morele moed.

3. De moed van docenten

Over het verschijnsel morele moed van docenten is tot op heden volgens de aanwezige bronnen niet veel expliciet nagedacht of geschreven. Toch wordt van docenten vandaag de dag ook veel moed gevraagd. Daarbij gaat het niet alleen om morele moed, maar in een aantal vervelende en soms ernstige gevallen ook om fysieke moed.

In de sfeer van het onderwijs heeft moed meestal betrekking op angst, onzekerheid en intimidatie, hoewel situaties van geweld en gevaar in de school ook steeds meer voorkomen. In dat soort gevallen wordt van docenten niet alleen morele moed, maar zelfs ook fysieke moed vereist. De agressie op scholen voor voortgezet onderwijs kan soms zeer extreem zijn zoals verschillende Amerikaanse 'high school shootings' hebben laten zien, maar ook het schooldrama in het Duitse Erfurth en de moord op de Nederlandse docent Hans van Wieren. Het aantal meldingen van seksueel misbruik, fysiek en psychisch geweld op school is bijvoorbeeld in Nederland in de jaren 2005 en 2006 meer dan verdrievoudigd. Scholen, leerlingen en ouders hebben in het schooljaar 2005-2006 ruim 1400 klachten ingediend bij de vertrouwensinspecteurs. Klachten over fysiek geweld namen volgens de onderwijsinspectie in 2006 met bijna 40 procent toe, tot 443 incidenten. Van seksueel misbruik werd 168 keer melding gemaakt, een toename van 13 procent. In 252 gevallen deden de slachtoffers aangifte. Dat leidde tot 35 veroordelingen, 54 ontslagen en 45 verwijderingen van een leerling. Het zal duidelijk zijn dat dit veranderende geweldsklimaat op scholen met name ook de docenten parten speelt. Er wordt in dit soort fysieke geweldsituaties een groot beroep gedaan op hun morele overwicht en pedagogische competenties. Ook al treden docenten hierover niet graag naar buiten, 'zij zitten er wel mee' zoals een van de docenten in het hierna te beschrijven onderzoek ons duidelijk maakte.

In de algemene begripsbepaling van morele moed ligt sterk het accent op het vanuit ethische motieven durven in te gaan tegen de gevestigde opvattingen. Met name op het

politieke en humanitaire terrein wordt ‘morele moed’ vaak zo opgevat en is het ook nauw verbonden met het begrip ‘burgerlijke ongehoorzaamheid’. In dit verband wordt morele moed vaak geassocieerd met bekende namen als Henri David Thoreau, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Václav Havel en Nelson Mandela. Het tegen gevestigde opvattingen ingaan met humanitaire argumenten vindt op klas- en schoolniveau vaak plaats in situaties waarin morele dilemma’s besproken worden en verschillende waarden in het geding zijn. Dikwijls wordt daarbij een ‘critical incident’ als uitgangspunt genomen een pedagogisch lastige en moreel moeilijke situatie die zich in de klas of in de school heeft voorgedaan. Dit is bijvoorbeeld het geval als een leerling een discriminerende opmerking heeft gemaakt naar een andere leerling of wanneer een bepaalde leerling publiekelijk erg voor schut gezet wordt of anderszins krenkend behandeld wordt. Van docenten wordt dan vaak de nodige morele moed en pedagogische inspanning gevraagd. Sommige docenten kunnen of willen die moed dan vaak niet opbrengen. Dit kan leiden tot een duurzame ontwrichting van het klasse- of schoolklimaat. In de praktijk betekent dit vaak een toename van de ordeproblemen en van persoonlijke leerling-problemen, die in veel gevallen leiden tot een sterke aantasting van de effectieve leertijd. Daarom is het ook raadzaam om zich te beraden op deze praktijkproblemen in verband met de blikvernauwing van de ‘back to basics’ benadering waarop wij in de inleiding van dit artikel gewezen hebben. Kwaliteit van onderwijs vergt ook morele moed van docenten als onderdeel van hun normatieve of pedagogische professionaliteit. Het aangaan van de bedoelde pedagogisch relevante, morele dilemma discussies kan gezien worden als een belangrijk aspect van morele moed van docenten.

Verschillende onderwijskundig en pedagogisch georiënteerde auteurs (vgl. Fallona 2000) benadrukken ook de moed of dapperheid die nodig is om als docent in moeilijke en tegendraadse omstandigheden toch, los van eigenbelang, een eigen praktisch oordeel te vellen over zaken die moreel wenselijk zijn. Hier betreft het de morele moed die van docenten gevraagd wordt om in de alledaagse schoolpraxis concrete beslissingen te nemen in kwesties met een morele lading.

In de spaarzame onderwijskundige en pedagogische verhandelingen op dit gebied kunnen echter ook een aantal andere elementen van morele moed van docenten onderkend worden. Een van die elementen is dat docenten ook bereid moeten zijn en de ‘durf’ moeten hebben om als een ‘moreel voorbeeld’ te willen fungeren voor de leerlingen. Uit eerdere kwalitatieve onderzoeken die wij hebben uitgevoerd naar de pedagogische opvattingen onder docentent in het voortgezet onderwijs kwam onder andere naar voren, dat sommige docenten, waaronder een aantal uit de ‘sixties generation’, vonden dat zij zich niet met moraliseren moesten bezighouden, want dit werd concreet als paternalistisch opgevat en als moralistisch gedoe gediskwalificeerd. Het ‘durven’ naar voren te brengen van ethische kwesties of morele standpunten door docenten, als een bewuste en bedoelde pedagogische interventie in de alledaagse schoolpraxis is volgens ons ook een belangrijk en nader te onderzoeken aspect van morele moed.

3.1. *De volharding*

Maar in het pedagogisch denken over morele moed van docenten komt ook nog een ander aspect van morele moed naar voren, namelijk het aspect van de volharding, het stugge volhouden om bepaalde resultaten bij leerlingen te bereiken. Veel docenten en ook ouders zal dit erg bekend voorkomen. Het gaat dan om de moed en de kracht om

dagelijks 'door te zetten en door te gaan' om de leerlingen of de kinderen zover te krijgen dat zij datgene wat zij moeten leren eindelijk 'te pakken hebben', dat zij een vaardigheid of een begrip eindelijk 'in de vingers krijgen'. Het gaat om de moed om stug door te gaan ook al weet je niet wat het uiteindelijk resultaat zal zijn (Buzelli & Johnston 2002). Ook David Hansen gaat in meerdere van zijn kwalitatieve studies in feite dikwijls in op morele moed. In een deel van zijn werk besteedt hij veel aandacht aan het feit dat docenten voortdurend beslissingen nemen die morele gevolgen hebben voor de leerlingen (Hansen 2001). In een ander deel van zijn werk komt ook de volharding en de 'Ausdauer' weer sterk naar voren. Bedoeld is het dag in dag uit continue en stevast blijven nastreven van lange termijn doelen in de ontwikkeling van kinderen en jongeren.

4. Onderzoek naar morele moed van docenten

Tot zover een aantal opvattingen en omstandigheden die betrekking hebben op morele moed van docenten. Hieronder wordt nader ingegaan op de vraag hoe wij getracht hebben nader greep te krijgen op het fenomeen morele moed aan de hand van 'the teachers' voice'. Om meer inzicht te krijgen in morele moed bij docenten is een eerste exploratief en kwalitatief onderzoek uitgevoerd onder docenten en andere experts in de ROC sector over een aantal aspecten dat te maken heeft met morele moed van docenten in hun dagelijkse professionele bezigheden. Via een aantal interviews en paneldiscussies is getracht docenten en andere experts te laten reflecteren over morele moed op de werkplaats. In dit geval is dat zowel de klassensituatie als de school als geheel. De morele rol van de docent komt naar voren in diverse interactiesituaties. Het belangrijkste is waarschijnlijk het optreden naar de leerlingen toe. Maar ook de interactie met ouders is van belang, evenals morele moedsituaties in het contact met collega's en 'last but not least' met de schoolleiding. Bij de laatstgenoemde interacties gaat het vaak om de ethische kanten van de eigen organisatie.

In dit oriënterende onderzoek is nagegaan of docenten morele discussies met leerlingen durven aan te gaan en hoe de school daarop van invloed is. Achtergrond van dit onderzoek is de gedachte dat docenten bereid en in staat zouden moeten zijn om in moreel relevante situaties nader in te gaan op waardenvraagstukken en leerlingen aan te spreken op de spelregels van het goede maatschappelijke verkeer. In totaal hebben in deze eerste oriënterende studie 26 personen deelgenomen die werkzaam zijn in het protestants/christelijk onderwijs dat dit onderzoek heeft aangevraagd. Bij de selectie van te interviewen deskundigen en de samenstelling van de panels is mede gekeken naar de aanwezigheid van kennis en ervaring op het gebied van denominatieve, ethische en levensbeschouwelijke vraagstukken bij de geselecteerde gespreksdeelnemers. Door middel van de hiervoor geschetste werkwijze is de beschikking gekregen over een groot aantal uitspraken over aspecten van het verschijnsel morele moed in de onderwijspraktijk. De bedoeling was om een eerste inkijk te krijgen in 'mogelijke' aanwezige opvattingen over en relevante aspecten van dit nieuwe onderzoeksthema. Deze diversiteit aan opvattingen en praktijken kan relevant zijn voor te maken beleid en voor verder representatief onderzoek op dit gebied.

In de interviews en panelgesprekken is allereerst aandacht besteed aan het belang dat docenten hechten aan morele moed. Vervolgens is er nagegaan of het wat dit betreft verschil uitmaakt of het gaat over waardenvorming in de klas of over regelhandhaving in de school. Daarna wordt de aandacht gericht op het pedagogisch handelen in de klas en de school. Interessant zijn ook de motieven die docenten naar voren brengen om al dan niet morele moed ten toon te spreiden. Tenslotte wordt aandacht besteed aan de relatie tussen morele moed en verantwoordelijkheid.

5. Onderzoek: Morele moed gevraagd

Over de betekenis van morele moed hebben verschillende deelnemers duidelijke opvattingen: *'Ik versta onder morele moed dat je ergens voor staat en dat je daar ten opzichte van leerlingen en collega's voor uit durft te komen'*. Een andere deelnemer aan de gesprekken geeft een meer uitvoerige omschrijving: *'Het woord morele moed houdt in dat je voor je eigen normen en waarden durft op te komen en dat je voor de klas laat zien waar het nou voor jou gevoel om gaat. Er zit nog een andere laag in, alleen laten weten waar je voor staat is slechts een deel van het verhaal. Moed laat zien dat je dapper bent en lef hebt. Je loopt een risico. Als je zegt dat je rood een mooie kleur vindt is dat een mening maar dan loop je nog geen risico. Je moet het ook aan de orde 'durven' te stellen'*.

Tevens werd naar voren gebracht dat men de pedagogische opdracht van de school en de pedagogische taak van de leerkracht niet eenvoudig vond. Men ervaart dat men te weinig aan het pedagogische toekomt. Er is te weinig onderlinge pedagogische reflectie. Het onderwijs schiet hierin tekort: *'Wij zijn als het ware de pedagogiek vergeten en praten te veel over de onderwijskundige technologie'*. Door meerdere docenten werd dit standpunt onderschreven: *'We praten in het onderwijs veel over procedures maar weinig over de pedagogische betrekking'*. Uit dit citaat komt duidelijk naar voren dat het bij de pedagogische opdracht van belang is de leerling als subject serieus te nemen en betrokken te zijn bij de leerling als persoon in plaats van alleen als onderwijsconsument of-onderwijsproduct.

5.1. Morele moed, regels en waarden

Een van de paneldeelnemers vroeg zich af *'of morele moed betrekking heeft op het niveau van de regels op school of op het niveau van de waarden?'*. Theoretisch gezien is dit een belangrijke vraag. Zij zag op het niveau van de regels eigenlijk niet zoveel problemen. Daar was niet zoveel morele moed voor nodig. Een andere deelnemer aan het betreffende panelgesprek was het daar totaal niet mee eens en verklaarde *'dat er legio situaties zijn waarin de afdwinging van of het attenderen van leerlingen op morele regels wel degelijk tot problemen kan leiden'*. In een van de andere panelgesprekken werd deze vraag of het niveau van de regels of normen ook morele moed van de docent vereist, ook uitvoerig besproken. Als voorbeeld werd de situatie beschreven waarbij een leerling een discriminerende opmerking tegenover een medeleerlinge maakt. Discriminatie is bij de wet verboden en wordt ook in het schoolreglement genoemd als een norm die niet mag worden overtreden. Om leerlingen dan toch goed terecht te wijzen, daar is

morele moed voor nodig zo wordt opgemerkt. Het handhaven van de regels vraagt volgens een aantal docenten dus wel degelijk morele moed. *'Wie zwijgt stemt toe. We gaan steeds verder met wat we toelaten en normaal moeten vinden'*. Dat het wijzen op de regels van de school morele moed vereist, komt ook duidelijk naar voren in die gevallen waarin een docent beseft dat ingrijpen erg moeilijk is. Een docente: *'Ik ken echt heel veel situaties waarin ik niet heb ingegrepen, ook al werd ik gedekt door de regels. Ik neem het risico niet. Ik weet namelijk niet wat voor een hel er losbreekt als ik er iets van zeg. Ook al zijn de regels duidelijk'*. Belangrijk in dit verband is het verschil tussen de formele door de school vastgestelde regels en de vele informele regels (normen). In een van de panels is men het er over eens dat morele moed vooral ook nodig is wanneer het gaat om het handhaven van de ongeschreven regels. Pas bij de ongeschreven regels wordt het echt moeilijk: *'Dan is dapperheid vereist'*.

5.2. *Pedagogisch moeilijke situaties*

In de alledaagse klas- en schoolpraktijk krijgen docenten te maken met situaties waarbij studenten bepaalde dingen zeggen of doen waarbij morele waarden in het geding zijn. Deze moreel kritische situaties kunnen een belangrijke rol spelen in de morele vorming van de leerlingen (Maas, S., C. Klaassen & E. Denessen 2006). Voorwaarde is echter wel dat de docent op deze situaties ingaat en de moed heeft om de leerlingen aan de hand daarvan iets te leren over waarden. Om wat voor een soort van situaties gaat het dan wanneer morele moed in het spel is? Een docent: *'Het kan niet gaan om eenvoudig voor je waarden uit te komen in simpele kwesties: Dat is geen kunst'*. Er is sprake van een moedsituatie wanneer men ook een risico loopt en men dapper moet zijn, aldus een docent. *'Waar ik spanning voel om mijn mond open te doen dat is wanneer een leerling letterlijk in mijn ruimte zit, wanneer die mij in mijn ziel raakt'*. De persoonlijke waarden en morele opvattingen van docenten spelen met andere woorden een grote rol, uiteraard in combinatie met hun professionele waarden en opvattingen. Maar ook de betrokkenheid van docenten is belangrijk. Hierbij gaat het om de bereidheid om hun nek uit te steken en bewust en bedoeld op te treden. *'Morele moed vraagt van docenten dat zij niet gemakzuchtig zijn'*, zo valt meerdere malen te horen in de panelgesprekken. Soms is het gemakkelijk om niet te reageren op ieder 'critical incident' dat zich in de klas of op school voordoet. *'Leerlingen hebben vragen en om die te beantwoorden heb je moed nodig, maar ook de wil en de tijd. Vragen van leerlingen worden vaak niet beantwoord'*.

5.3. *Morele moed en pedagogisch handelen*

Docenten laten zich in hun dagelijkse onderwijspraktijk vooral leiden door hun uit eigen ervaring opgebouwde kennis. De kennis en opvattingen van docenten kunnen elementen vanuit de wetenschap bevatten, maar het is vooral de situatie van de klas en de school die bepaalt in welke mate hij of zij bepaalde (wetenschappelijke) kennis integreert in reeds bestaande kennis. Kennis en opvattingen van docenten zijn dan ook niet alleen persoonsgebonden, maar ook sterk beïnvloed door de schoolse context en de daarin opgedane ervaringen (Klaassen, Beijaard & Kelchtermans 1999). Docenten ontwikkelen niet alleen subjectieve onderwijstheorieën waarin hun persoonlijke praktijkervaringen en reflecties over leren en onderwijzen neergeslagen zijn. Zij ontwikkelen ook subjectieve pedagogische praktijktheorieën (Klaassen 2002). Uit kwalitatieve on-

derzoeken zoals deze komen fragmenten naar voren van dergelijke eigen opvattingen-systemen: Een van de panelleden bracht naar voren dat je bij leerlingen verschillende groepen tegenkomt met ieder een eigen moraal: *'De eerste groep gaat uit van de stelling: 'niks is meer belangrijk'; de tweede groep die ervan uitgaat 'dat alles kan en alles mag' en een derde groep bestaande uit jongeren met extreme meningen 'waar je niet bij kunt komen eigenlijk'*. De relatie met morele moed ziet deze docent als volgt: *'Het getuigd van morele moed om deze groepen leerlingen duidelijk te maken dat ze voor elkaar een voorbeeldfunctie vervullen, zowel in positieve als in negatieve zin'*.

5.4. *'Ik wil geen morele moed tonen'*

Er zijn docenten die geen morele moed tonen uit gemakzucht, maar er zijn ook docenten die duidelijk geen morele moed 'willen' vertonen. Ook deze categorie is interessant om te bevragen naar hun motieven. Een van de deelnemende docenten beantwoordt de vraag, waarom docenten bij morele kwesties ook wel terughoudend zijn ten aanzien van de leerlingen, als volgt: veel collega's willen leerlingen niet terechtwijzen *'omdat zij de goede relatie met de leerlingen niet op het spel willen zetten. Het is voor docenten natuurlijk en nodig dat zij graag aardig gevonden willen worden'*. Deze docenten brengen daarom de morele moed niet op om leerlingen terecht te wijzen. Een van de motieven om moraliseren te vermijden is dat men bang is om als zedenpreker over te komen en het contact met de leerlingen daardoor verslechterd wordt. Volgens een panellid zijn er best wel veel docenten die zich niet willen inlaten met morele kwesties. Dat heeft ook te maken met de tijdsgeest van de achterliggende decennia. Het hangt ook een beetje af van de leeftijd van de docent, van het cohort waarin men zit: *'Mensen met een hogere leeftijd denken dat moraal iets van de paus is'*.

Een van de andere ondervraagde docenten geeft aan dat hij er niet van houdt om leerlingen terecht te wijzen en dat hij wat dit betreft waarschijnlijk weinig morele moed vertoont. Hij geeft aan dat hij wel in andere opzichten de leerlingen moreel wil vormen en dat hij wel aandacht besteedt aan andere contactsituaties die ook belangrijk zijn voor de morele vorming van de leerlingen. Het voortdurend terecht wijzen van de leerlingen ligt hem niet zo: *'De leerlingen mogen al zo weinig en de docenten menen vaak dat ze wel alles mogen (zoals eten op de gang, of tijdens een gesprek met hun handen in de zakken staan'*. Desondanks leggen veel docenten opvallend veel nadruk op deze voorbeeldfunctie. Veel voorbeelden van een positieve beïnvloeding werden tijdens deze oriënterende gesprekken overigens niet gegeven. Wel gaf een van de paneeldeelneemers een duidelijke illustratie van een 'negatieve' variant: *'Zo is er een schoolfeest geweest waarbij docenten aan het drinken waren en voor een leuke avond voor zichzelf gezorgd hebben, terwijl er binnen een chaos ontstond'*. Een andere docent geeft een duidelijke visie op de voorbeeldfunctie: *'Als je de leerling serieus neemt gaat de student de docent ook serieus nemen. Geen preek want dat heeft mijn zoon mij wel af geleerd'*. Docenten moeten in hun persoon en handelen een voorbeeld zijn voor de leerlingen, daarover zijn de gesprekspartners het in het algemeen wel eens.

Opmerkelijk is ook een ander motief dat docenten aangeven om geen morele moed te tonen naar de leerlingen toe en de discussie niet aan te gaan. Een aantal docenten geeft aan dat zij het eigenlijk erg moeilijk vinden om naar leerlingen toe morele moed op te brengen. Zo wijzen zij bijvoorbeeld op het volgende: *'Het is moeilijk om de grens tussen goed en slecht aan te geven'*. Wat op het eerste gezicht gemakzucht lijkt, kan dus

ook te maken hebben met de moeilijkheidsgraad van morele opvoeding van leerlingen: *'Soms is het moeilijk, dus dan begin ik er ook maar niet aan'*. Een van de redenen waarom men het moeilijk vindt is: *'Je moet voortdurend je referentiepunt bepalen'*. Vooral morele discussies met leerlingen vindt men intellectueel inspannend *'er moet een hoop bijkomen om mijn standpunt te motiveren'*.

Een andere docent merkt op dat het helemaal geen zin heeft om leerlingen op moreel gebied terecht te wijzen *'dit is onbegonnen werk'*. Docenten die deze overtuiging hebben plaatsen in feite vraagtekens bij de effectiviteit van morele terechtwijzingen: *'Dit is water naar de zee dragen'*. Opmerkelijk in verband met het 'onbegonnen werk' standpunt is de volgende uitspraak: *'na 9.00 tot 14.00 uur is het iemand anders zijn probleem'*.

Het ten toon spreiden van morele moed door docenten wordt ook ingeperkt door praktische overwegingen. Een motief van ogenschijnlijk meer praktische aard om geen morele moed te manifesteren is het volgende: *'Mensen op hun gedrag aanspreken is een dagtaak'*. Naast dit tijdsargument speelt ook de kwestie van het meer leerstofgericht of meer leerling-gericht zijn van docenten als motief mee: *'Docenten voelen zich niet verantwoordelijk omdat ze niet de pedagogische achtergrond hebben, maar wel de kennis van het eigen vak. Hierdoor hebben ze niets met de leerlingen waardoor de interesse in het corrigeren van het gedrag niet aanwezig is'*.

Ook angst en intimidatie spelen een rol. Zo wordt er in een van de focusgroepen melding gemaakt van het incident waarbij van een docent zijn telefoon gestolen is, die in zijn auto lag. Deze auto was geparkeerd op het schoolterrein. Een andere docent heeft dit voorval zien gebeuren, maar durfde het niet te melden. De telefoon werd gestolen door studenten van de eigen school. Een voorbeeld en een reactie uit de schoolpraktijk van alledag: *'Uit algemeen begrip zou je dit als docent binnen de school horen te melden. Maar wanneer zeg je hier iets over? Wellicht heeft de bestolen docent in kwestie wel een meningsverschil gehad met die stelende studenten. Angst is ook een grote factor'*.

Voor een aantal docenten staat het buiten kijf dat het belangrijk is om morele moed te tonen bij het corrigeren van leerlingen: *'als je dat taalgebruik van hen normaal vindt, als dit al opschuift, wat schuift er dan nog meer op in de rest van het gedrag. Wat is dan de volgende stap?'* Een andere docent: *'Ik zie een steeds grotere groep aan leerlingen die op het gebied van normen en waarden de weg kwijt zijn en dan moet ik nog wel eens me nek uitsteken met wat ik denk'*. Deze docenten zeggen dat zij niet weten of zij dit soort dingen bij de jongeren kunnen veranderen, maar zij rekenen het toch nadrukkelijk tot hun taak om dit soort dingen even te stoppen en de leerlingen te corrigeren.: *'Je moet ze aan de goede kant van de lijn houden, ook al vinden zij het een grapje'*. Om leerlingen te corrigeren en moreel te vormen, daarvoor moet men volgens de ondervraagde docenten wel in algemene zin voor gemotiveerd zijn. Dat is niet bij iedereen het geval. Zo vroeg een van de panelleden zich af: *'Waarom zou ik het doen?'*

6. Tot slot

Zowel bij het handhaven van schoolregels als bij het stimuleren van de waardeontwikkeling door de docent is volgens vrijwel alle in dit onderzoek geïnterviewde experts en

paneldeelnemers morele moed vereist. De ondervraagde docenten proberen, naar eigen zeggen, de pedagogische opdracht ‘met vallen en opstaan’ waar te maken. Men voelt zich daarbij dikwijls op zichzelf teruggeworpen. Het is een kwestie van ‘bowling alone’, zo moet ook hier geconstateerd worden. Docenten moeten voortdurend beslissingen nemen die morele gevolgen hebben, maar zij voelen zich te weinig gesteund door een gezamenlijk pedagogisch schoolbeleid en door het ontbreken van gedeelde morele principes. Volgens de ondervraagde docenten moet daarbij vooral het teamverband ondersteuning leveren. Een deel van de gesprekspartners verlangt een zekere aansturing en ondersteuning vanuit het beleidsniveau. Maar dit betekent in hun visie vooral ook dat er naar hen ‘geluisterd’ moet worden, vanwege het belang van de ervaringen op de werkvloer. Scholen doen er goed aan docenten op dit gebied te ondersteunen. Daar waar door een toenemende moeilijke werksfeer en uitingen van grof geweld, intimidatie, en heftige emotionele uitingen, morele moed vereist is van docenten, moet deze ondersteund worden door de schoolcultuur en door de schoolleiding in het kader van een systematisch en doordacht pedagogisch schoolbeleid. Daardoor kan voorkomen worden dat het ten toon spreiden van morele moed door een docent slechts een individuele aangelegenheid blijft.

Dr. Klaassen is socioloog en als universitair hoofddocent verbonden aan de sectie onderwijs en educatie van de Radboud Universiteit in Nijmegen.

Literatuur

- ARISTOTELES (1999). *Ethica Nicomacheia*. Groningen: historische uitgeverij.
- BUZELLI C. & B. JOHNSTON, (2002). *The Moral Dimensions of Teaching. Language, power and Culture in Classroom Interaction*. New York, London: Routledge Falmer.
- FALLONA, C. (2000). ‘Manner in Teaching: A study observing and interpreting teachers’ moral values’, in: *Teaching and Teacher Education*, 16., 681-695.
- HANSEN, D. (1995). *The Call to Teach*. New York: Teachers College Press.
- HANSEN, D. (2001). *Exploring the moral heart of teaching. Towards a teacher’s creed*. New York: Teacher’s College Press.
- JACKSON, P., R. BOOSTROM, & D. HANSEN (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KLAASSEN, C. (1996). *Socialisatie en Moraal. Onderwijs en Waarden in een Laat-moderne Tijd*. Apeldoorn, Leuven: Garant.
- KLAASSEN, C. (2002). ‘Teacher pedagogical competence and sensibility’, in: *Teaching and Teacher Education*. Vol. 18, nr.2., 151-158.

- KLAASSEN, C., D. BEIJAARD & G. KELCHTERMANS (1999). 'Perspectieven op de professionele identiteit van leraren', in: *Pedagogisch Tijdschrift*. Jrg. 24, nr 4., 375-399.
- MAAS, S., C. KLAASSEN & E. DENESSEN (2006). 'Morally Critical Situations as Complex Phenomena: The Cognitive and Affective Dimensions of Teacher Behavior', in: Fritz K. Oser, Frank Achterhagen & Ursula Renolds (Eds.) *Competence Oriented Teacher Training: New Pathways and Old Research Demands*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, 149-178.
- VAN TONGEREN, P. (2003). *Deugdelijk Leven: Een inleiding in de deugdethiek*. Amsterdam: SUN.