

Leerkracht zijn: te gek?!

Van morele stress naar morele veerkracht
Omgaan met morele stress in het secundair onderwijs

Rapport onderzoeksbevindingen PWO 2019-2020

Veronique Hoste, Evelyne Depoorter

INHOUD

INTRODUCTIE	3
PROJECTVERLOOP	4
1 AANDACHT VOOR MORELE STRESS IN HET ONDERWIJS	5
1.1 Morele stress	5
1.2 Het onderscheid met andere vormen van stress op het werk	5
1.3 Gevolgen van morele stress	7
1.3.1 Gevolgen voor de leerkracht	7
1.3.2 Gevolgen voor de samenwerking met collega-leerkrachten	8
1.3.3 Gevolgen voor de school	8
1.3.4 Gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs	8
1.4 Onderwijzen is een morele activiteit	9
1.4.1 De Leerling als hoogste goed	10
1.4.2 Het professioneel zelfverstaan van de leerkracht	11
1.4.3 De leerkracht in relatie tot anderen	13
2 OORZAKEN EN FACTOREN VAN MORELE STRESS	15
2.1 Oorzaken	15
2.2 Factoren	15
3 HERKENNEN VAN MORELE STRESS	22
3.1 Morele emoties	22
3.2 Copingmechanismen	23
4 BELANG VAN MORELE STRESS: ETHISCHE GROEIKRACHT	25
4.1 Morele competentie	25
4.2 Dilemma's als generatieve complementariteiten	27
5 MORELE VEERKRACHT	29
5.1 Draagkracht en draaglast	29
5.2 Morele veerkracht op verschillende niveaus	29
5.3 Het morele veerkrachtshuis	31
6 HULPBRONNEN IN DE GROEI NAAR MORELE VEERKRACHT	32
6.1 De Leerkracht als zijn eigen hulpbron	33
6.2 De leerlingen als morele beloning	37
6.3 De collega's-leerkrachten, een team	37
6.4 De motiverende schoolcontext	39
6.5 De lerarenopleiding	45
6.6 Het overheidsbeleid	46
CONCLUSIE	47
AANBEVELINGEN	48
LITERATUUR	50

INTRODUCTIE

De onderwijssector staat onder druk. De voorbije jaren wordt bijna dagelijks melding gemaakt dat de werkdruk voor leerkrachten onhoudbaar is, dat leerkrachten vroegtijdig de sector verlaten en nog weinig jonge mensen gemotiveerd zijn om leerkracht te worden. Uit de Werkbaarheidsmonitor van 2019 (een driejaarlijkse bevraging van de Stichting Innovatie en Arbeid bij een representatief deel van de Vlaamse bevolking) blijkt dat de psychische vermoeidheid bij leerkrachten is toegenomen. Maar liefst 46,3% van de leerkrachten bevindt zich in de problematische zone, waarvan 19% lijdt aan acuut problematische psychische vermoeidheid. Ook Agodi¹ publiceert resultaten uit 2018 waarin psychosociale aandoeningen 39,6% van de ziekte-dagen uitmaken en dit jaar na jaar stijgt.

Het is dus een reële uitdaging voor het onderwijs om het leerkrachtenkorps gezond, gemotiveerd en betrokken aan het werk te houden. In dat kader is het dan ook belangrijk om die factoren te begrijpen die een impact hebben op de bezieling en betrokkenheid van leerkrachten.

De onderzoeksgroepen van de opleiding verpleegkunde en de lerarenopleiding secundair onderwijs van de Hogeschool West-Vlaanderen (Howest) werkten rond dit thema een praktijkonderzoek uit met leerkrachten uit het secundair onderwijs. Het onderzoek bouwt verder op eerder verworven inzichten uit het project 'Morele stress in de ouderenzorg' (ESF-ambassadeur 2016) en 'Van morele stress naar een moreel veerkrachtige zorgorganisatie' (TETRA 2018). In deze projecten - beiden in de zorgsector - werd 'morele stress' bij medewerkers geïdentificeerd als een belangrijke factor voor onwelzijn. Omwille van de gelijkaardige problematiek in het werkveld wensten we te onderzoeken hoe die inzichten vertaald kunnen worden naar de onderwijscontext, meer specifiek naar het secundair onderwijs.

Het voorbije jaar hebben wij in het kader van een Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoeks-project (PWO-project) 'Morele stress bij leerkrachten in het secundair onderwijs' gesprekken gevoerd met leerkrachten uit het secundair onderwijs (groepsgesprekken en diepte-interviews). We hoorden hoeveel voldoening een job in het onderwijs kan geven, hoeveel steun collega's aan elkaar kunnen hebben en hoe zij alles in het teken van de leerling willen zetten. We hoorden ook hoe lastig het kan zijn om onder hoge werkdruk te werken en hoe moeilijk het is om met de onderwijsorganisatie, de planlast en de steeds mondiger wordende leerlingen (en hun ouders) dat goede onderwijs te geven zoals ze het zouden willen geven. Hoe zij soms het gevoel hebben dat ze tekort schieten, zelfs al doen ze al wat ze kunnen en soms veel meer dan dat. Hoe zij 'morele stress' ervaren! Dit onderzoeksrapport focust op het fenomeen van 'morele stress' bij leerkrachten en op welke manier deze vorm van stress kan omgebogen worden tot *morele veerkracht*.

Morele stress is een fenomeen dat in aandacht groeit. Het is het wrange gevoel dat leerkrachten ervaren wanneer zij hun visie en waarden op wat voor hen goed onderwijs is niet in de praktijk kunnen brengen. Morele stress blijkt – over verschillende disciplines heen - gerelateerd te zijn aan jobontevredenheid, fysieke en psychische klachten en aan burn-outsymptomen.

Maar net het feit dat leerkrachten een eigen visie en waarden hebben op wat voor hen goed onderwijs is en daar ook naar willen handelen, maakt morele stress tot iets krachtigs dat je beter niet onopgemerkt laat. In wat volgt, starten we met het verloop van het project te schetsen. Daarna lichten we toe wat morele stress precies is, gevolgd door de resultaten en conclusie.

¹ AgOdi: Agentschap voor Onderwijsdiensten

PROJECTVERLOOP

Een eerste verkennende fase van het onderwerp gebeurde via een literatuurstudie (januari-maart 2019) met als doel het thema 'morele stress bij leerkrachten secundair onderwijs' meer te doorgronden. Ook in de verdere onderzoeksperiode was literatuuronderzoek belangrijk om continu de toegevoegde waarde van onze bevindingen aan bestaande theoretische kaders af te toetsen.

De werkwijze en bevindingen werden op een driemaandelijke stuurgroep besproken met relevante werkveldpartners. Tussentijds werd afgetoetst met zowel onderzoeks- als onderwijsdeskundigen.

Vier onderzoeksvragen werden vooropgesteld:

1. Welke zijn belangrijke waarden voor individuele leerkrachten secundair onderwijs die gelinkt kunnen worden aan wat voor hen **'een goede leerkracht zijn'** is.
2. Wat zijn interne en externe **belemmerende factoren** bij leerkrachten in het secundair onderwijs op micro-, meso- en macroniveau die leiden tot morele stress?
3. Welke **copingmechanismen** herkennen we bij de leerkracht om met morele stress om te gaan op individueel en op organisatieniveau?
4. Welke **hulpbronnen** herkennen we op niveau van de organisatie om met morele stress om te gaan?

Het beantwoorden van deze vragen en het aanvullen met praktijksituaties gebeurde in eerste instantie via groeps gesprekken (februari-maart 2019). Via de vertegenwoordigers van scholen in de stuurgroep werden leerkrachten uitgenodigd. Onze focus lag op leerkrachten uit het ASO, TSO en BSO. Na een info-sessie in zeven scholen gaven 23 leerkrachten zich spontaan op om het thema 'morele stress' te verkennen. Zij werden verdeeld over drie gespreksgroepen. Aan de hand van een gespreksleidraad, met daarin verwerkt de criteria om morele stress te bepalen, peilden we naar situaties waarin leerkrachten morele stress ervaren hadden.

Om meer verdieping in de verhalen te krijgen, werden dertien diepte-interviews afgenomen onder de vorm van een half gestructureerd open interview (mei-juni 2019). Een gelijkaardige gespreksleidraad werd gevolgd. De doelgroep hier waren leerkrachten secundair onderwijs met diverse leerkrachtkenmerken, maar met minimum acht jaar ervaring zodat morele stress doorheen hun loopbaan in kaart kon worden gebracht. Alsook werden leerkrachten gezocht die na hun pensioen naar het onderwijs terug keerden. De respondenten werden volgens die criteria willekeurig gerekruteerd. Drie onder hen waren op het moment van het interview niet meer actief in het secundair onderwijs (twee op pensioen, een ander werkzaam in het hoger onderwijs). Opvallend is dat alle respondenten zeer emotioneel geraakt zijn in hun persoonlijkheid en professionaliteit als leerkracht en mogelijks van daaruit behoefte hebben aan 'speak up', zelfs al overwegen ze het onderwijs te verlaten.

Vervolgens werden de interviews grondig geanalyseerd met het oog op het verkrijgen van concrete casussen omtrent morele stress bij leerkrachten in het secundair onderwijs. De verwerking van de gegevens zowel uit de groeps gesprekken als uit de interviews gebeurde met twee onderzoekers in functie van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Omwille van onze focus op praktijkonderzoek kiezen we ervoor om onze onderzoeksbevindingen in een praktische werkbundel uit te schrijven. De basis voor het uitschrijven van deze nota is 'Gids: Van morele stress naar morele veerkracht. Omgaan met morele stress in zorgorganisaties.'. Deze gids is vrij te raadplegen op de website www.morelestress.be. Deze website werd ontwikkeld als resultaat van het project 'Morele stress in de ouderenzorg', met de steun van het Europees Sociaal Fonds.

1 AANDACHT VOOR MORELE STRESS IN HET ONDERWIJS

Elke school wil enthousiaste leerkrachten die even trots zijn op hun werk als op de school waarvoor ze werken. Je wil leerkrachten in je school waar je kan op rekenen, die net dat tikkeltje méér willen doen, die geëngageerd, toegewijd en betrokken zijn. Kortom leerkrachten die met passie in het werk staan.

Van leerkrachten wordt verwacht dat ze de leerlingen tot hun recht laten komen, opkomen voor de leerlingen, gedreven lesgevers zijn, een inspirerend voorbeeld zijn, betrokken en collegiaal zijn, de kwaliteit van het onderwijs hoog in het vaandel houden en kritisch in vraag stellen, aan zelfreflectie doen... Kortom, mensen met een hart voor het onderwijs, ... voor de leerling!

Het mag gezegd zijn dat er van leerkrachten veel verwacht wordt.

De realiteit daartegenover is dat de uitstroom uit het onderwijs bijzonder groot is en dit roept volgende vragen op:

- Hoe komt het dat we (onze soms meest gemotiveerde) leerkrachten kwijtspelen?
- Hoe kunnen we voorkomen dat onze meest betrokken mensen 'afhaken' en dat daardoor de kwaliteit van het onderwijs erop achteruitgaat?

Het percentage leerkrachten met burn-outsymptomen is alarmerend hoog. We zien twee manieren waarop leerkrachten 'uit het onderwijs stappen': letterlijk en figuurlijk. Sommige leerkrachten stappen letterlijk uit het onderwijs: ze gaan op zoek naar een andere job buiten het onderwijs. Andere leerkrachten blijven aan de slag, maar tonen een verminderde betrokkenheid, proberen zich enkel te focussen op hun eigen vak, herleiden hun job tot een minimalistische vorm van lesgeven of sluiten zich op in hun klas.

1.1 MORELE STRESS

Wanneer leerkrachten er in de dagelijkse praktijk niet in slagen om goed* onderwijs te verlenen zoals ze dat zouden willen verlenen (om allerlei redenen, zoals werkdruk, twijfel, gebrek aan klasmanagement...) uit zich dit in een *wrang gevoel* van frustratie wat zich vaak verder vertaalt in gevoelens van falen, machteloosheid, ontgoocheling, verontwaardiging, schuldgevoel, twijfel, woede...

Voortbouwend op de literatuur werd binnen het ESF-project een definitie van morele stress voor de zorgsector uitgewerkt. Deze definitie bleek bij leerkrachten en directeurs werkzaam binnen het secundair onderwijs zeer herkenbaar. Samen ontwikkelden we een passende definitie voor het onderwijs:

"Morele stress is het wrange gevoel dat leerkrachten ervaren wanneer zij hun visie en waarden op goed onderwijs niet in de praktijk kunnen brengen."

*Noot: Als we het hebben over morele stress vertrekken we in de eerste plaats vanuit de **eigen beleving** van de leerkracht en zijn of haar **persoonlijke invulling** van 'goed onderwijs'. Het kan dus best zijn dat deze persoonlijke invulling niet noodzakelijk strookt met de visie van de school op wat goed onderwijs inhoudt.

1.2 HET ONDERSCHIED MET ANDERE VORMEN VAN STRESS OP HET WERK

Morele stress is een specifieke vorm van stress die verschilt van andere vormen van stress op het werk, zoals **emotionele stress** of **'gewone' werkstress**.

Leerkrachten kunnen 'gewone' **werkstress** ervaren wanneer zij een grote werkdruk ervaren, bijvoorbeeld wanneer zij veel taken moeten uitvoeren en/of onder tijdsdruk dienen te werken. Uit de Vlaamse Werkbaarheidsmonitor van 2019 (SERV) blijkt dat bijna 41% van de leerkrachten een problematische werkdruk ervaart (waarvan 18,4% acuut problematisch). Dat is niet min en zorgt voor een aanzienlijke belasting bij leerkrachten. Toch is dit niet hetzelfde als morele stress, hoewel tijdsdruk en planlast morele stress absoluut in de hand kunnen werken (zie oorzaken en factoren p14).

Daarnaast kunnen leerkrachten ook **emotionele stress** ervaren. Dit is het geval wanneer er bijvoorbeeld een persoonlijk conflict is tussen collega's, leerlingen, ouders of wanneer leerkrachten in hun 'zijn' als leerkracht geraakt worden.

*“Die leerling stond recht en zei ‘Trut, je denkt toch niet dat ik een heel jaar naar jou ga luisteren?’ en hij vertrok... Ik was geschrokken. Ik stond met mijn mond vol tanden en had tranen in mijn ogen. Ik zei tegen mezelf ‘niet huilen, niet huilen!’.
Normaal los ik dat op met een kwinkslag – maar nu kon ik dat niet hoor...”
Leerkracht BSO, 22 jaar ervaring*

De impact van zowel werk- als emotionele stress zijn absoluut niet te onderschatten en net daarom niet altijd duidelijk te onderscheiden van morele stress. Morele stress echter is een vorm van stress die nog iets dieper gaat dan deze andere vormen van stress: het gaat over wie men is of wil zijn, wat men denkt over wat 'goed' is (en wat 'slecht'), het gaat over wat écht van belang is in de uitvoering van het beroep:

Morele stress is een vorm van emotionele stress met een morele component.

Die morele component appelleert ons in ons ethisch handelen. Ethiek in het onderwijs gaat over de vraag: Wat is het goede? Wat is goed onderwijs (in deze concrete situatie)? Bij een ervaring van morele stress heeft men het gevoel dat eigen of professionele kernwaarden geschonden worden en dat men niet ethisch kan handelen (Epstein & Hamric, 2009). Elke dag nemen leerkrachten hun rugzak met waarden en idealen mee naar de klas. Ze hebben een beeld over wie ze willen zijn als leerkracht of wat 'een goede leerkracht zijn' voor hen inhoudt.

De discrepantie tussen wie we zijn (het reële) en wie we willen zijn (het ideale) creëert een gezonde spanning of stress die blijft inspireren en een doel geeft om na te streven. Maar wanneer leerkrachten frequent en/of intens geconfronteerd worden met de kloof die er bestaat tussen wat zij beschouwen als goed onderwijs en het onderwijs die zij in de praktijk gebracht zien (door zichzelf of door collega's of de school in het algemeen), raakt dit aan de kern van hun persoon. Morele stress is dan ook een diepere vorm van stress dan 'gewone werkstress' (bv. omwille van werkdruk) of emotionele stress (bv. door een conflict met een leerling die de leerkracht persoonlijk raakt of een persoonlijk conflict met een collega). Morele stress raakt de integriteit en authenticiteit van de leerkracht (Beumer, 2008).

*“Morele stress, het is zeker emotioneel... maar het gaat dieper... Ik ben in het onderwijs gegaan om mensen te helpen en door mijn toedoen voelde dat kind zich slecht. Ik ben er heel erg ondersteboven van geweest.”
- Leerkracht ASO, 40 jaar ervaring.*

“Ik heb echt het gevoel dat ik mijn job niet goed meer kan doen. Dat vreet echt aan mij, waardoor ik met een boog rond mijn job loop.”

- Leerkracht BSO, 20 jaar ervaring.

“Ik heb het gevoel dat ik zoveel bezig moet zijn met gedrag en het bijsturen van gedrag, positief gedrag proberen te creëren waardoor ik te weinig tijd heb om leerlingen te ondersteunen die het vakinhoudelijk moeilijk hebben. Ik slaag er niet in om te doen wat ik moet doen bij die leerlingen.”

- Leerkracht ASO-TSO-BSO, 15 jaar ervaring

1.3 GEVOLGEN VAN MORELE STRESS

Leerkrachten hebben soms het gevoel dat ze tekort schieten in het onderwijs en ervaren daardoor psychische en fysieke klachten (neerslachtigheid, slaapproblemen, piekeren, hoofdpijn, rugpijn, ...)

Er is een duidelijk verband tussen morele stress en burn-outsymptomen (Rushton, 2015) (emotionele uitputting, cynisme en gevoelens van incompetentie). Het is bijzonder pijnlijk om emoties te ervaren waar men niets kan mee doen!

Morele stress heeft niet alleen gevolgen voor de leerkracht zelf, maar heeft ook een impact op de collega-leerkrachten, de schoolwerking en de kwaliteit van het onderwijs.

1.3.1 GEVOLGEN VOOR DE LEERKRACHT

Chronische en/of intense morele stress heeft effecten op fysiek, emotioneel, gedragsmatig en spiritueel vlak. Onderstaande tabel vat deze symptomen en uitingsvormen kort samen.

Symptomen	Uitingsvormen
Fysiek	<ul style="list-style-type: none">• Vermoeidheid• (fysieke) uitputting• Slaapproblemen• Lichamelijke klachten (hoofdpijn, nekpijn, rugpijn, buikpijn)
Emotioneel	<ul style="list-style-type: none">• Frustratie• Woede• Schaamte• Angst• Depressieve gevoelens• Burn-outsymptomen (emotionele uitputting, cynisme, verminderd gevoel van bekwaamheid)
Gedragsmatig	<ul style="list-style-type: none">• Vermijdingsgedrag• Apathie• Turnover (de school, het beroep, het onderwijs verlaten)• Emotioneel afreageren (agressie, bits gedrag)
Spiritueel	<ul style="list-style-type: none">• Verlies van betekenis

Tabel 1. Gevolgen voor de leerkracht (naar: Rushton & Kurtz, 2015).

Uit onderzoek is gebleken dat chronische morele stress gerelateerd is aan burn-outsymptomen zoals (emotionele) uitputting, een verminderd gevoel van persoonlijke bekwaamheid, cynisme, maar ook desensitisatie – leerkrachten laten zich niet langer meer raken door datgene wat ze bij 'goed onderwijs' belangrijk vinden. Dit is vaak een reactie uit zelfbescherming. (Baele, 2019)

“Foert, ‘het heeft toch geen zin”

We zien dan ook vaak dat leerkrachten ‘op automatische piloot’ werken en zich niet meer engageren voor de extraatjes in het les geven en in de school. Een gevolg hiervan is dat de leerkracht letterlijk vervreemdt van het werk en van de redenen waarvoor hij in de eerste plaats voor leerkracht gekozen heeft. Het werk is niet langer betekenisvol.

“Ik kan nog wel werken met die leerlingen, maar ik kan de school niet meer uitdragen...”

1.3.2 GEVOLGEN VOOR DE SAMENWERKING MET COLLEGA-LEERKRACHTEN

Morele stress kan een impact hebben op de verhoudingen tussen collega's onderling, wat kan leiden tot conflicten en een minder goede samenwerking.

Wanneer normen, verwachtingen of afspraken omtrent de kwaliteit van wat men als 'goed onderwijs' beschouwt niet worden nagekomen door een *collega*, leidt dit tot gevoelens van verontwaardiging en/of kwaadheid.

Morele stress is in dit geval dus een reactie op een schending van de 'normatieve verwachtingen' die gelden in de relatie met de collega-leerkracht. Net zoals in de zorg geven leerkrachten aan dat zij moeite hebben om elkaar aan te spreken over het in gebreke blijven bij het realiseren van goed onderwijs.

“Mijn collega en ik geven dezelfde lessen in een ander jaar. We moesten onze leerdoelstellingen op elkaar afstemmen. Ik ga dat nooit vergeten. Hij zei gewoon ‘Ik wil jouw blaadjes niet bekijken’. Ik zei ‘oké goed’, maar vanbinnen begon ik al te koken. Maar ik ben dan professioneel genoeg dat ik dat niet direct ga laten merken.”

1.3.3 GEVOLGEN VOOR DE SCHOOL

Morele stress is gerelateerd aan verschillende uitkomsten die een effect hebben op de organisatie als geheel:

- Uitstroom van onderwijzend personeel
- Verzuim
- Relaties met collega's en leidinggevenden/directie komen onder druk
- Daling van de kwaliteit van het onderwijs

1.3.4 GEVOLGEN VOOR DE KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS

Het emotioneel afhaken van leerkrachten leidt tot een verminderde empathie en compassie, vermijdingsgedrag en een minder goede afstemming op de noden van de leerlingen. Leerkrachten die

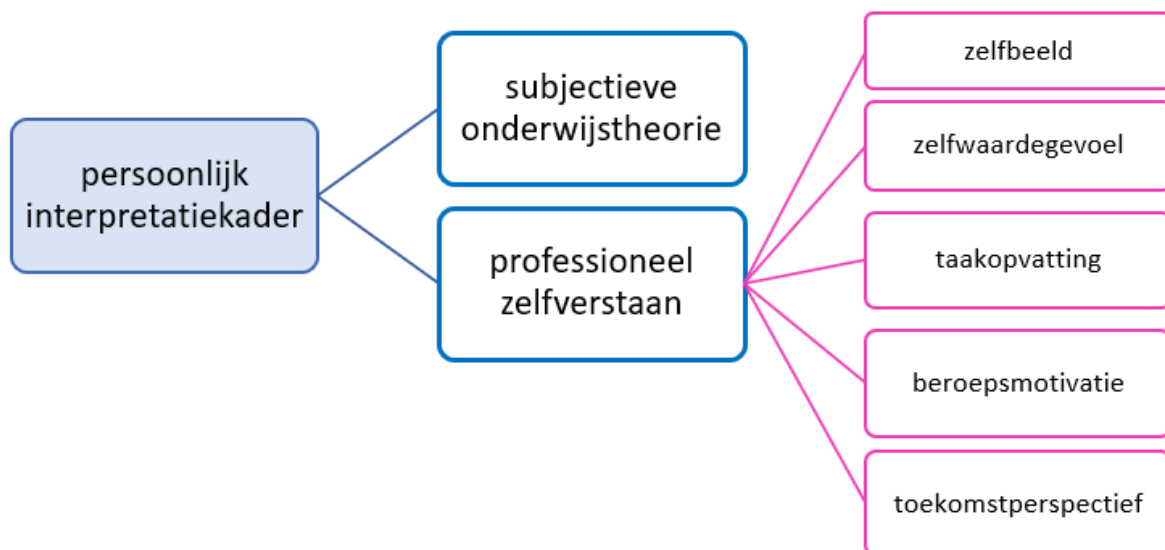
gebukt gaan onder morele stress, focussen hun aandacht op (het hanteren van) hun eigen emoties en stress in plaats van op de leerling. Terwijl de leerling net de reden is waarvoor de leerkracht voor het onderwijs kiest. Dit kan een daling in kwaliteit betekenen.

“Ik voelde: dat kan toch niet, kwaad, machteloos, gedegouteerd ook... die mensen verdienen geld om niets te doen. Met de toekomst van die kinderen! Dat is mijn grootste frustratie. Ja, ik heb in die school heel veel morele stress ervaren. Ik vind dat zo erg voor die gasten.”

1.4 ONDERWIJZEN IS EEN MORELE ACTIVITEIT

Het onderwijs is waardengeladen. Fenstermacher (in Kelchtermans 2012) noemt onderwijs dan ook een **morele activiteit**. Leerkrachten hebben zelf een idee en eigen waardenkader opgebouwd over wat goed onderwijs is. Hiermee beogen ze jonge mensen goed voor te bereiden op de toekomst en staan ze constant in interactie met anderen, elk met een eigen waardenkader. Net in deze interacties worden morele oordelen gevormd.

Aan de hand van getuigenissen rond morele stress bij leerkrachten kaderen we het onderwijs als een waardengeladen activiteit en duiden dit vanuit het model **Persoonlijk interpretatiekader** van Kelchtermans (2012). Dit model bestaat enerzijds uit het **Professioneel zelfverstaan** en anderzijds de **Subjectieve onderwijstheorie**.



Als we het hebben over morele stress, dan zitten we in het persoonlijk domein van de leerkracht: het gaat over stress die gerelateerd is aan de **eigen beleving** en zijn **persoonlijke visie** op wat goed onderwijs is. Dit is nu net wat Kelchtermans omschrijft als het professioneel zelfverstaan: het gaat over opvattingen en representaties die de leerkracht heeft over zichzelf. Bijgevolg werd binnen het onderzoek de focus gelegd op het professioneel zelfverstaan dat bestaat uit vijf componenten, nl. zelfbeeld, zelfwaardergevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief. Dit model helpt leerkrachten zicht te krijgen op wat persoonlijk speelt bij de leerkracht in het genereren van morele stress. In het hoofdstuk 3.2. copingmechanismen leggen we de link naar de subjectieve onderwijstheorie.

1.4.1 DE LEERLING ALS HOOGSTE GOED

Leerkrachten kiezen voor het beroep vanuit een diepgewortelde overtuiging van wat voor hen goed onderwijs is. Centraal in deze overtuiging is de keuze om met jonge mensen te werken en mee de basis te leggen tot het vormen van een toekomstige generatie. De leerling is de inspiratiebron om in het onderwijs te stappen en bepaalt heel expliciet wie zij als leerkracht voor die leerling(en) willen zijn. De Ruyter en Kole (2009) spreken hier van **'ideal aim'**, met name het doel dat een leerkracht (in sp ) ambieert of nastreeft om een goede lesgever te zijn. Op de vraag waarom men leerkracht geworden is, wat hen aantrok in het onderwijs zien we dat ze in sterke mate verwijzen naar hun betekenisvolle opdracht naar de leerling toe.

"Ik wil een inspirerend voorbeeld zijn voor leerlingen."

"Ik wil leerlingen doen verschieten van zichzelf."

"Ik wil het positieve in leerlingen naar boven halen."

"Ik wil leerlingen versterken in hun waardenkader."

"Ik wil leerlingen op de toekomst voorbereiden."

"Ik wil leerlingen elke dag iets kunnen bijbrengen."

"Ik wil elke leerling volgens zijn eigen noden verder krijgen."

"Ik vind aandacht voor het welbevinden van leerlingen zeer belangrijk."

"Ik wil dat elk kind in de klas met de nodige rust kan leren wat hij moet leren."

De leerling is cruciaal in de rol van een lesgever en is zijn belangrijkste bron van feedback. De leerling maakt de leerkracht tot leerkracht, en laat deze toe zijn opdracht 'onderwijzen' waar te maken. Met de leerling als motief wordt het verantwoordelijkheidsgevoel van de leerkracht aangescherpt en roept het hem op te handelen volgens zijn persoonlijke morele verplichtingen. Dit vertaalt zich in de wijze waarop de leerkracht inhoudelijke invulling geeft aan z'n onderwijstaak.

"Ik moet als leerkracht vakkennis overbrengen."

"Ik vind de zorg voor leerlingen een belangrijk aspect in mijn job."

"Ik zie opvoeden van leerlingen als een ondersteunende taak."

"Als leerkracht moet je alles aanreiken en doen wat binnen je vakgebied ligt zonder dat we therapeut moeten zijn."

"Ik moet competentie overdragen."

"Ik ben een coach in het omgaan met mijn leerlingen."

Kelchtermans (2012) noemt dit de **'taakopvatting'** waarin de leerkracht voor zichzelf vastlegt wat hij/zij denkt te moeten doen om het gevoel te hebben goed werk te leveren. Hij beschrijft dit als de normatieve component waarin de leerkracht vooropstelt 'Wat is hier nu het goede om te doen?', 'wat behoort tot mijn verantwoordelijkheid en waar hoor ik naar te handelen?'

Omwille van die persoonlijke visie op wat goed onderwijs is, dit eigen vooropgestelde 'hoger doel', is de invulling van de taakopvatting voor elke leerkracht anders. **Deze taakopvatting niet in de praktijk kunnen brengen kan leiden tot morele stress.** We zijn er ons dan ook best van bewust dat dit een impact kan hebben op de wijze waarop de leerkracht voor de klas staat en invulling geeft aan zijn lesopdracht. Het bepaalt eveneens de mate en wijze van verbondenheid met collega's en de school.

1.4.2 HET PROFESSIONEEL ZELFVERSTAAN VAN DE LEERKRACHT

De mate waarin de leerkracht zijn taak als leerkracht kan realiseren, weerspiegelt zich in de wijze waarop de leerkracht zichzelf als leerkracht typeert. Kelchtermans (2012) noemt dit het **zelfbeeld** van de leerkracht. Elke leerkracht heeft een idee over hoe hij zichzelf ziet als 'goede leerkracht'.

Leerkrachten beschreven vlot de eigenschappen, kenmerken en waarden over hoe een leerkracht moet zijn:

“dynamisch, enthousiast, helpend, zorgend, authentiek, passie voelen en uitstralen, opgaan in mijn vak, enthousiast, kinderen graag zien, flexibel, er zijn voor je leerlingen, luisterend naar je leerlingen, verantwoordelijk voor je leerlingen, betrokken op leerlingen, deskundig om job uit te voeren, rechtvaardig, streng en rechtvaardig, vol energie, respectvol, vriendelijk, afstand houden zonder afstandelijk te zijn, plezier, humor, ambitie (ik probeer ieder jaar beter te doen dan vorig jaar), drive om te verbeteren, hart om met leerlingen te werken.” (Antwoorden van 13 verschillende leerkrachten op de vraag: wat zijn kenmerken, eigenschappen van een goede leerkracht?)

Deze eigenschappen, kenmerken, waarden zijn terug iets persoonlijks en zijn naargelang de persoon in meer of mindere mate aanwezig. Opvallend is de drive die hierachter schuilt. Een leerkracht met een positief zelfbeeld weerspiegelt zich in de wijze waarop de leerkracht zijn onderwijsopdracht in de praktijk (*educational approach*) brengt:

“connectie maken met jongeren, met open vizier de klas binnen stappen, als je je leerlingen geen respect geeft krijg je geen respect, die jongeren willen meepakken, vertrouwen opbouwen, differentiëren, animeren, boeien, wederzijdse verwachtingen vooropstellen, afstand bewaren en nabij zijn, leerlingen kansen geven om gedrag te herstellen, baas zijn in je klas, grenzen kunnen stellen, tijd maken voor leerlingen, complimenten geven aan leerlingen, op gelijke voet staan met leerlingen vanuit wederzijds respect, vriendelijk boven staan, rustige en leuke sfeer in de klas creëren, bijwerken van zwakke leerlingen, mijn klasdeur staat open tijdens de les, je moet je leerlingen omhoog tillen – niet pampieren, verbinding creëren in de klas tussen jezelf en de leerlingen, zoeken om iets aan te leren op een aangename manier met rendement, je moet weten waarmee je bezig bent!” (Antwoorden van 13 verschillende leerkrachten op de vraag: Kan jij die kenmerken, eigenschappen van een goede leerkracht in de praktijk brengen en zo ja, hoe doe je dat?)

Een probleem ontstaat wanneer een leerkracht deze drive niet meer bij zichzelf terug kan vinden, een negatief zelfbeeld heeft over zijn rol als leerkracht en niet meer kan handelen conform wat voor hem/haar 'goed onderwijs' inhoudt. Het beïnvloedt het **zelfwaardegevoel** van de leerkracht. Dit zelfwaardegevoel verwijst naar de beoordeling door de leerkracht zelf over hoe goed hij vindt dat hij zijn beroep uitoefent.

Een leerkracht die vele jaren vol passie voor de klas stond, zei letterlijk:

“Ik kan het niet meer, ik ben mijn toverstok kwijt!”

Het niet kunnen handelen volgens je taakopvatting heeft een invloed op de componenten zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie en toekomstperspectief.

Kelchtermans (2012) beschrijft **beroepsmotivatie** als de drijfveren die leraren deden kiezen voor het beroep, doen beslissen om in het vak te blijven, dan wel om van beroep te veranderen. Hiermee wordt ook richting gegeven aan het **toekomstperspectief** van leerkrachten. Het toekomstperspectief staat voor de

verwachtingen die de leraar heeft voor zijn/haar beroepssituatie in de toekomst en hoe hij/zij zich daarbij voelt.

Onderstaande voorbeelden illustreren de impact van morele stress op de beroepsmotivatie en het toekomstperspectief van leerkrachten.

“Je moet je dan eens kinderen voorstellen met geen enkel inspirerend voorbeeld voor de klas. Ik heb na 9 maanden gezegd ‘hier heb ik niet voor gestudeerd’. Toen was plots mijn trots daar en dat deed zeer om die kinderen achter te laten, want ik weet dat ik er gekwetst heb.”

“Had ik geen werk gevonden in het onderwijs, ik heb handen aan mijn lijf, ik ga wel werk vinden, desnoods in de horeca... Echt hoe daar met leerlingen werd omgegaan, ik kan dat bijna niet onder woorden brengen! Ik heb gelukkig een andere school gevonden.”

“In die grote klassen kan je zorgleerlingen niet helpen. Dit zorgt voor frustratie, maar ik lig er niet meer wakker van. Misschien dat ik er een paar jaar geleden meer van wakker heb gelegen. Ik kan de situatie niet veranderen. Ik doe alles wat ik kan. Meer kan ik niet doen.”

“Ik lig daar soms wakker van omdat je zegt ‘het is niet juist wat ik doe’... maar nood breekt wet zeker!”

“Ik slaag er niet in om te doen wat ik moet doen bij die leerlingen. Soms zou ik willen opgeven en ‘foert’ zeggen. Gelukkig heb ik ook goede klassen. Mochten al mijn klassen zo zijn, dan weet ik niet of ik in het onderwijs zou blijven.”

“Na een klacht van een ouder riep de directeur de klassenraad terug bijeen. Die leerling was niet klaar voor het volgende schooljaar. Eén iemand overruledde de hele klassenraad. Ik voelde mij niet gewaardeerd en erkend. Ik vond dat ook niet rechtvaardig tegenover leerlingen die hard gewerkt hadden. Ik heb daar wakker van gelegen. We gingen in vakantie maar dat liet me niet los. Het was mijn eerste schooljaar als leerkracht en ik heb niets durven zeggen... Ik ben er uitgestapt maar ben na een jaar teruggekeerd.”

“Ik erger mij enorm aan mensen die hun werk niet doen maar wel benoemd zijn. Dan voel ik me gebruikt en die leerlingen zijn daar ook de dupe van. Ik had te doen met die leerlingen, want zij had twee buso-leerlingen en ik vond dat zij die jongeren onvoldoende ondersteunde. Met haar benoeming zat ze comfortabel in de zetel.”

De vijf componenten zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief zijn de kern van het model **Professioneel zelfverstaan** van Kelchtermans. De componenten zijn sterk met elkaar verbonden. Met behulp van dit model kunnen leerkrachten ontdekken waar morele stress bij hen vandaan komt. Die componenten bij zichzelf leren kennen, helpt om te

antwoorden op de vraag 'Wat maakt dat ik (geen) morele stress ontwikkel?'. De wijze waarop de leerkracht invulling geeft aan deze vijf componenten heeft invloed op de copingmechanismen in het omgaan met morele stress.

1.4.3 DE LEERKRACHT IN RELATIE TOT ANDEREN

Reeds eerder beschreven we de centrale rol van een leerling in de bestaansreden van de leerkracht.

Naast de leerlingen zijn ook de relaties met schoolleiders, collega's, ouders of onderwijsdeskundigen van buiten de school (bv. pedagogisch begeleiders, inspectieleden) essentieel. Sanderse (2013) stelt dat net in die relaties de professionaliteit van de leerkracht gemaakt wordt. Elk heeft vanuit zijn positie een idee over wat 'goed onderwijs' is en heeft verwachtingen over hoe dat 'goed onderwijs' in de praktijk moet worden gebracht. Net omdat het betrekking heeft op de ander, in het onderwijs is dat vaak de leerling, ontstaan morele vragen waarin we antwoorden zoeken naar 'Wat is hier in deze situatie nu het goede om te doen?'. Dit brengt de leerkracht in situaties waarin hij/zij keuzes maakt op basis van zijn eigen waarden en normen. Het is echter net in relatie en interactie met die anderen dat morele vragen gesteld worden, verschillende waarden en normen op tafel komen te liggen en een moreel oordeel gevormd wordt.

Bijvoorbeeld op een klassenraad waarbij het al dan niet mogen/kunnen slagen van een leerling besproken wordt, komen waarden en normen van diverse partijen samen (directeur, verschillende leerkrachten). Via dialoog en reflectie worden waarden besproken wat resulteert in het afwegen van gepaste handelingsopties voor die specifieke leerling.

Elke aanwezige persoon draagt een verantwoordelijkheid in het tot stand komen van een beslissing. Vanlaere (2017) beschrijft 'verantwoordelijkheid' als '*de mogelijkheid (zo 'juist' mogelijk) te antwoorden op hindernissen die op onze weg komen*' (p.26, 2017).

Maar soms gebeurt het dat leerkrachten deze verantwoordelijkheid voelen en toch niet handelen conform wat zij voor zichzelf belangrijk achten omwille van mogelijke gevolgen naar aanleiding van interacties tussen verschillende partijen. Dit kan morele stress veroorzaken.

"In de klassenraad wordt bij een leerling beslist een C-attest te geven. Hij had voor verschillende vakken een onvoldoende – die leerling kan echt niet slagen – ik stond volledig achter deze beslissing. Er was ook een stemming gebeurd. Twee dagen later is er oudercontact. De ouder tekent beroep aan. De klassenraad wordt die dag opnieuw samengeroepen. De directie zegt 'Dit kan geen C zijn!'. Opnieuw stemming en deze draait helemaal om: het wordt uiteindelijk een A-attest. Wat sta ik hier als leerkracht de godganse dag te doen. Ik heb heel veel energie gestoken in die leerling, die leerling was niet klaar en kon naar mijn gevoel niet slagen... Ik voelde mij helemaal niet gewaardeerd en erkend. Maar nog erger, wat heeft die jongen daar nu van geleerd... dit kan toch niet?!"

De aanwezigheid van die interacties en de manier waarop de leerkracht deze interacties ervaart, maakt deze leerkracht zeer kwetsbaar. De directeur stelt het professioneel besluit van de leerkracht in vraag en stelt daarmee openlijk de reputatie van 'goede leerkracht zijn' in vraag. (Kelchtermans, 2006). Een dergelijke aanval veroorzaakt gevoelens van twijfel en onzekerheid wat de leerkracht in zijn kwetsbaarheid brengt.

Ook in interactie met ouders wordt de leerkracht soms in zijn professionaliteit, meer bepaald in zijn taakopvatting, in vraag gesteld.

“In een conflict met ouders die niet akkoord gaan met een examenresultaat of iets dat je gezegd hebt, worden je waarden maar ook je manier van zijn bevraagd. Het verandert je toch een beetje. Maar het mag je niet ontwrichten. Je mag niet gaan twijfelen van oei, die mensen hebben gelijk en ik ben een slechte leerkracht.”

De morele dimensie in deze situaties is een conflict tussen twee concurrerende ideeën (waarden, normen) over wat elk beschouwt als ‘goed onderwijs’. De wijze waarop met een dergelijk incident wordt omgegaan, maakt het verschil in het kunnen authentiek zijn als leraar, met name in het durven gaan waarvoor je als leerkracht staat en het tonen van morele moed in toekomstige situaties.

2 OORZAKEN EN FACTOREN VAN MORELE STRESS

2.1 OORZAKEN

Morele stress is onvermijdelijk en is een vaak voorkomend fenomeen in het onderwijs omwille van de specifieke context. Onderwijzen is een relationeel gegeven, en zo is ook morele stress. Morele stress ontstaat wanneer de leerkracht zich bewust wordt van een kloof tussen de eigen visie en belangrijke waarden én de realiteit of de praktijk. We beschreven reeds 'de leerling als hoogste goed' waarin een leerkracht in zijn professioneel zelfverstaan geraakt wordt wanneer de leerling tekortgedaan wordt. De morele stress bij de leerkracht ontstaat door iets of net iets niet te doen waardoor dit schade toebrengt aan de ander (bv. een leerling).

"Elk kind heeft recht om op een rustige manier de les mee te volgen. Wat mij razend maakt is dat sommige leerlingen dat verhinderen... Recht op goed onderwijs voor die leerlingen. Maar een doodbraaf kind was vandaag de lastige in de klas en ik was ook niet in mijn goede doen die dag. In een reflex gaf ik dat kind een tik... In 40 jaar had ik dat nog nooit gedaan! Man, dat hakte er bij mij in!"

"Na nieuwjaar maak ik altijd een nieuwsoverzicht van het voorbije jaar voor de klas. Dit was nu een klas waar er heel veel racisten inzitten en waar het dit jaar ook niet zo goed klikt. Plots kwam een controversieel politicus in beeld en een leerling begon te applaudiseren. En ik heb waarschijnlijk niet goed gereageerd – ik heb niets gezegd. Omdat ik weet dat als ik in discussie ga – de boel ontploft. Ik vind dat zo erg. Zo doe ik mijn job niet meer!"

2.2 FACTOREN

Het preventief aandacht besteden aan het thema morele stress start bij het identificeren van die factoren die bijdragen tot het ervaren van morele stress. Wat in dit onderdeel beschreven wordt, is gebaseerd op Rushton & Kurtz (2015) en Kelchtermans (2006).

FACTOREN BIJ DE LEERKRACHT ZELF

- Eerdere professionele ervaringen
- Perceptie/wereldbeeld/interpretatie
- Mentale en emotionele stabiliteit
- Ervaren machteloosheid (locus of control)
- Gebrek aan morele sensitiviteit en ethisch reflectievermogen

Eerdere professionele ervaringen

Er is in de literatuur geen eenduidigheid of morele stress nu meer of minder aanwezig is naargelang de jaren ervaring van medewerkers. Ook in onze bevragingen merken we dat alle leerkrachten ervaringen van morele stress benoemen. Er was geen indicatie voor een duidelijk verband tussen

bepaalde leerkrachtenkenmerken (leeftijd, anciënniteit, onderwijsvorm, geslacht, gevolgde opleiding) en het hebben van morele stress. Toch zijn vooral de jongere leerkrachten het meest kwetsbaar voor de effecten van morele stress. Zij hebben namelijk nog niet in dezelfde mate copingstrategieën ontwikkeld als hun oudere collega's. Ervaring speelt wel een rol in de vaardigheid om met moreel stresserende situaties om te gaan. We zien diverse reactievormen op dergelijke situaties van zowel positieve als negatieve coping.

→ **Perceptie/wereldbeeld/interpretatie**

Eerder spraken we reeds van het professioneel zelfverstaan van de leerkracht. De werkelijkheid wordt geïnterpreteerd vanuit persoonlijke ervaringen, karaktereigenschappen en individuele overtuigingen die gevormd worden vanuit een zowel professionele als persoonlijke identiteit. Wat heeft elke leerkracht in zijn rugzak?

→ **Mentale en emotionele stabiliteit**

De vaardigheid om emotioneel stabiel te blijven in stresserende situaties wapent tegen de effecten van morele stress en is een vorm van veerkracht.

→ **Ervaren machteloosheid**

De combinatie van zich verantwoordelijk voelen én een gebrek aan autonomie ervaren, doet morele stress stijgen (Huffman & Rittenmeyer, 2012). Een gevoel van hulpeloosheid en *externe locus of control* zorgt voor een daling van **moral agency** of **handelingsbekwaamheid** in het kader van ethisch handelen.

“Het opgelegde handboek is een van de grootste bronnen van frustratie, mijn leerlingen doen Frans niet meer graag! Ik doe graag iets tussendoor maar dat is dan niet mogelijk. De directie ziet dat anders hé, ze zeggen: je boek, je doet daar toch mee wat je wil, maar ik merk dat dat boek te moeilijk is voor mijn leerlingen. De impact is dat het leren niet meer leuk is, niet voor hen en niet voor mij. Want zij moeten boven hun niveau presteren en ik weet dat. Maar omdat ik daar niets aan doe of kan doen, frustreert dat ons allebei.”

Deze verantwoordelijkheid voelen, maar net niet kunnen handelen conform wat voor jou belangrijk is, leidt tot machteloosheid, frustratie. Machteloosheid leidt tot en versterkt morele stress want je kan of mag er niets mee doen!

→ **Gebrek aan morele sensitiviteit en ethisch reflectievermogen**

Een leerkracht die de ethisch relevante aspecten in een situatie niet herkent, kan ook niet onderzoeken waar het gevoel van morele stress vandaan komt, welke waarden op het spel staan, wat de opties zijn en hoe ermee kan worden omgegaan. Een gebrek aan deze vaardigheid leidt eveneens tot het tolereren van ethisch onjuiste situaties (Rushton e.a., 2013). Bv. het overmatig focussen op standaarden, procedures en regels in plaats van accent te leggen op moreel relevante aspecten in een concrete onderwijssituatie. Hoewel protocollen en regels belangrijk zijn, kunnen

deze het professioneel handelen ook danig onderdrukken. Een systeem kan de morele sensitiviteit onderdrukken.



Austin (2012) noemt morele sensitiviteit de 'ethische kanarie'. Conform de kanarie die een signaal was voor de mijnwerkers in de koolmijn, zo ook voelt men als leerkracht aan wanneer zijn of haar waarden geraakt worden. Standaarden binnen het onderwijssysteem (bv. benoeming) kunnen deze morele sensitiviteit onderdrukken. Dit leidt tot morele stress wat de leerkracht het gevoel kan geven een ethische kanarie te zijn in een gouden kooi.

BESLISSINGEN BOVEN HET HOOFD VAN DE LEERKRACHT

- BELEID op MACRONIVEAU
- BELEID op MESONIVEAU

→ **Beleid op macroniveau**

Beleidsbeslissingen op hoger niveau halen soms de wind uit de zeilen van leerkrachten. Enerzijds zijn er beslissingen op personeelsniveau zoals benoemingen die de motivatie van leerkrachten beïnvloedt.

Anderzijds zijn er besluiten op vlak van onderwijs, vaak vanuit gemotiveerde intenties, zoals bijvoorbeeld het M-decreet, een toename van administratieve taken (leerkrachten noemen het planlast) en een pedagogisch aanbod van middelen en richtlijnen om opgelegde doelen te bereiken die het zelf nadenken en oordelen van leerkrachten ondergraaft. Het niet kunnen opnemen van verantwoordelijkheid, autonoom handelen en expertise inzetten, induceert morele stress.

→ **Beleid op mesoniveau (school)**

Schoolbeleid: visie en waarden

Mensen verlangen ernaar iets betekenisvol te doen. Ze willen graag voor een school werken met een duidelijk toekomstbeeld, die weet waar ze naartoe gaat en die een menselijk gelaat heeft. Een inspirerende visie schept duidelijkheid en neemt de medewerkers mee op sleeptouw. Een visie die dode letter blijft, leidt tot teleurstelling.

De visie tot leven brengen, vertaalt zich in het werk van elke dag: in de omgang met leerlingen, ouders, collega's, leidinggevend en andere betrokkenen. Waarden die hierbij op het spel komen te staan tussen verschillende betrokkenen vragen tijd en weloverwogen dialoog. Ook wanneer efficiëntie, effectiviteit en besparingen primeren, dan staat dit het 'goede leerkracht zijn' die zijn eigen ethische overwegingen maakt in zijn dagelijks werk in de weg. Vandaar het belang van een doordacht schoolbeleid en een duidelijke visie op onderwijs.

Gebrek aan middelen

Een gebrek aan middelen (materiaal, infrastructuur) geeft leerkrachten het gevoel dat ze lessen moeten geven die niet voldoen aan professionele standaarden. Praktische problemen horen geen morele stress te geven, doch het frequent onderhevig zijn aan gebrek aan middelen leidt op termijn tot morele stress omdat men het gevoel krijgt dat men de onderwijsopdracht niet meer op een goede manier kan volbrengen.

“Deze morgen nog... De beamer deed het weer niet en ook de bordstiften, als die er al liggen, waren opgedroogd! Ik moest weer een leerling wegsturen om stiften te gaan halen. Het is niet die ene keer, maar elke les opnieuw is er wel iets dat hapert... Zo kan je toch echt niet goed lesgeven... Ik word hier zo moe van!”

Klassamenstellingen

De wijze waarop klassen samengesteld worden, hetzij naar grootte, diversiteit en opleidingsniveau daagt leerkrachten uit passend onderwijs te bieden aan elke individuele leerling. Elke leerling op een goede manier opleiden maar voelen dat er steeds een of meerdere leerlingen tekort gedaan worden door de context binnen de klassamenstelling leidt tot een gevoel van tekort schieten.

“Dan heb je in je klas leerlingen met ASS, dysfasie enzoverder... Ik vind dat we als leerkrachten hier heel begripvol mee zijn en ik reik ook alles aan wat ik kan, maar ik beseft en voel dat ik die leerlingen niet goed genoeg kan begeleiden naar de normen. Dan faal ik als leerkracht!”

PROFESSIONELE RELATIES IN DE SCHOOL

- Gebrek aan ondersteunend leiderschap
- Ineffectieve samenwerking
- Collega's met een andere taakopvatting
- Ouders

→ Gebrek aan ondersteunend leiderschap

Het gevoel van morele stress wordt nog versterkt wanneer leerkrachten geen steun en back-up krijgen van hun leidinggevende of directie.

“Een leerling had me in vertrouwen genomen over zijn geaardheid. Luisteren naar wat er in mijn leerlingen omgaat, beschouw ik tot op een zekere hoogte als mijn taak. Ik had hem doorverwezen naar de zorgleerkracht. Plots moest ik bij de directie op gesprek komen. De ouders zaten binnen en werkten al hun frustraties op mij af. De directie steunde mij niet. Ik trilde op mijn benen. Achteraf werd mij gezegd dat ik een grens had overschreden terwijl ik het

protocol heb gevolgd. Zowel mijn professionaliteit en eerlijkheid werden in twijfel getrokken. De directie had me moeten steunen en zeggen dat er wel stappen zijn gebeurd. Dat raakte mij zo diep!”

→ **Ineffectieve samenwerking**

Leerkrachten die met volle overtuiging gaan voor hun taakopvatting ontwikkelen morele stress wanneer ze moeten samenwerken met disfunctionerende collega's. Het is een vaak voorkomend thema van morele stress: een wrang gevoel ervaren bij de wijze waarop collega-leerkrachten lesgeven of leerlingen benaderen. Leerkrachten ervaren namelijk niet enkel morele stress wanneer zijzelf niet kunnen handelen volgens hun waarden en visie op goed onderwijs, maar ook wanneer ze zien dat hun visie op goed onderwijs niet in de praktijk wordt gebracht door anderen.

“Als ik iemand niet laat slagen voor stage, dan ga ik dat allemaal heel duidelijk motiveren. Dan schrijf ik dat allemaal op en dan... staan ze in de tweede periode bij een andere leerkracht en hebben ze 80%...”

→ **Collega's met een andere taakopvatting**

Binnen het professioneel zelfverstaan van een leerkracht is duidelijk dat elke leerkracht een eigen taakopvatting heeft. Dit betekent dat leerkrachten verschillende visies, waarden op wat voor hen goed onderwijs is, kunnen hebben. Ruimte krijgen (tijd, locatie) om hierover in dialoog te gaan, is bijzonder belangrijk.

“Ik wil lesgeven, ik wil leerlingen iets bijbrengen. Er is een collega, dat is niet alleen bij mij zo, maar ik moet er het meest mee samenwerken en dat verloopt niet optimaal. Maar ik ben meer gestructureerd, strenger en correcter... ik ga mijn collega niet beschuldigen. Maar hij is meer laissez-faire... Oh we gaan dat zo en zo doen... Maar dan word je niet meer au sérieux genomen bij die leerlingen want bij hem zijn ze er door en bij haar...”

→ **Ouders**

Ouders willen het beste voor hun kind, hebben ook een idee over wat goed onderwijs is en hoe daarbij met hun kind moet worden omgegaan. Dit strookt niet steeds met de visie en waarden van de leerkrachten en/of de school.

“Leerlingen mogen ook fouten maken. Ik heb de indruk dat de ouders niet meer willen dat hun kinderen fouten maken, maar daaruit leren ze toch niet. Als ze niet gewerkt hebben en niet slagen dan mogen wij dat toch niet door de vingers zien... Dat is toch onze verantwoordelijkheid ten aanzien van die kinderen, niet?”

→ **Angst voor gevolgen**

De mondigheid van mensen (leerlingen, ouders) neemt toe. Vrees voor gevolgen of ontslag leidt tot een defensieve manier van handelen en beslissen bij leerkrachten. Het kiezen vanuit eigen morele overtuiging wordt monddood gemaakt.

“Ik ben er de eerstvolgende klassenraad met een ander gevoel naar toe gegaan. Ik denk eerst goed na: als ik hier iets zeg dan denk ik eerst ‘Wat heeft het voor invloed?’”

“Je moet je als leerkracht de hele tijd verantwoorden: naar leerlingen, naar ouders, naar directie, doorlichting die dan komt... Ik vind dat ongelooflijk... niet te doen. Dit is echt een beroep waarbij je zoveel verantwoording moet afleggen aan zoveel partners... Dat brengt stress met zich mee... ook morele stress.”

Ook stelt men vast dat leerlingen en ouders steeds meer hun rechten opeisen. Op zich een sterke kwaliteit in de evolutie, tenzij dit het goede doen van de leerkracht bezwaart. Nochtans bezit een leerkracht daarvoor heel wat ‘praktische wijsheid’ waarmee hij zelf in complexe en snel veranderende situaties kan inschatten wat goed is om te doen. Maar net dat wordt in twijfel getrokken.

“De leerling was afwezig toen ik de leerstof gaf. Op de dag van de toets was hij daar terug maar hij vond dat hij de toets niet moest maken omdat hij er niet was toen de leerstof werd gegeven. De leerling haalt een slechte score. Tijdens veel heen en weer mailen tussen mij en de moeder eist de moeder dat hij de toets inhaalt. Het lijkt alsof ik de leerkracht ben die niet wil dat ze goeie punten hebben en niet betrokken ben op mijn leerlingen.”

Ook het onzeker statuut van jonge leerkrachten maakt dat zij niet altijd opkomen voor dat wat voor hen belangrijk is.

“ja, jonge collega’s volgen vooral de regeltjes. Ze houden zich vast aan de regeltjes omdat ze schrik hebben ervan af te wijken... Angst om geen uren meer te krijgen, onder hun voeten te krijgen, een slecht uurrooster...”

“Stel dat jij ieder jaar ergens anders les moet gaan geven... dan leer je je wel stil te houden.”

FACTOREN WAAR DE LEERKRACHT BEPERKTE TOT GEEN CONTROLE OVER HEEFT MET IMPACT OP LEREN VAN LEERLINGEN

- Ongepast curriculum voor de leerlingen
 - Onrealistische verwachtingen
 - Waardenpatroon van de leerlingen
-

→ Ongepast curriculum voor de leerlingen

Wanneer omwille van het onderwijssysteem leerlingen in een curriculum terechtkomen dat niet in overeenstemming is met wat de leerlingen eigenlijk nodig hebben, schiet je als leerkracht sowieso tekort. Het beantwoorden aan het leerplan voor alle leerlingen binnen de mogelijkheden van de klas en afgestemd op elke leerling daagt de leerkracht uit. Het roept op tot inventiviteit, creativiteit, deskundigheid en vaardigheid. Maar het feit dat de leerling niet op zijn plaats zit, is een bijna onhaalbare opdracht voor de leerkracht waardoor het niet slagen van de leerkracht en/of de leerling ervaren wordt als een gevoel van schuld, falen, ontgoocheling en machteloosheid.

“Je wil het allemaal oplossen – zo zijn we als leerkracht opgevoed. De leerkracht en zijn klas en doe maar zelf en oplossen. We hebben een dienende, helpende en soms zorgende functie. We willen dat allemaal doen maar we merken dat dat elastiekje als leerkracht opgespannen raakt. Zeker alles realiseren in 27u... Minder PO en minder MO... ik word daar echt kwaad van ... omdat de mens meer is dan wiskunde, economie en STEM. Mens is ook emotie, kunst en creatie... maar dat wordt onder de mat geveegd en dat veroorzaakt stress, ook morele stress omdat je dat wil aanbieden ‘je leerling als mens opleten’.”

→ **Onrealistische verwachtingen**

Een leerkracht wil het beste in leerlingen naar boven halen. Wanneer dit niet lukt en de resultaten niet behaald worden, kan de leerkracht dit als een eigen falen ervaren.

“De derdejaars, waaronder ook OKAN-leerlingen², zijn leerlingen die heel veel aandacht vragen. Ik heb mijn lessen heel wat moeten aanpassen. Je start met een doel voor ogen, maar na een paar weken heb ik moeten zeggen ‘stop hier’! Ik heb het moeten vergemakkelijken, omdat het niet ging. ‘Ik wil mijn leerlingen in hun kunnen uitdagen. Maar ik heb het na een tijdje opgegeven. Ik zei: ‘Ik ga het invullen voor hen.’ Ik vind dat erg. Dat is iets wat me frustriert.

→ **Waardenpatroon leerlingen**

Een leerkracht heeft zijn taakopvatting op wat goed onderwijs is en hoe hij een leerling tot een hoger niveau kan tillen. Wanneer een leerling deze goede intentie niet ziet, geen zin heeft om in die klas te zitten of andere verwachtingen heeft binnen die les kan de leerkracht zijn intenties op wat voor hem goed onderwijs is, niet waarmaken.

“Je komt voor een groep leerlingen te staan, die er écht alles aan doen om ervoor te zorgen dat je geen les kan geven. Daar heb ik het moeilijk mee. Want op een gegeven moment zien ze ook al dat je dat niet gewoon bent en dat dat nog geen automatisme is – dat gaat van niet op de stoel willen blijven zitten tot verbale agressie.”

² Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers

3 HERKENNEN VAN MORELE STRESS

3.1 MORELE EMOTIES

Morele stress is een sterke emotionele ervaring. Er komen verschillende gedachten, fysieke gewaarwordingen en gevoelens bij kijken.

Onderzoek in de zorg wees uit dat kwaadheid, schuld, ontgoocheling/teleurstelling en compassie typische emoties zijn gerelateerd aan moreel moeilijke situaties (Baele, 2019). Tijdens onze bevragingen benoemden de leerkrachten vaak gevoelens van frustratie, machteloosheid, ontgoocheling en woede. Vanlaere (2017) beschrijft woede in zijn boek 'Gekkenwerk, kleine ondeugden voor leraren' ook als een vorm van energie die ontstaat uit terechte morele verontwaardiging. Deze energie geeft de kracht om iets te willen doen tegen het onrecht waar je getuige van bent.

"Toen ik voor het eerst over morele stress hoorde, heb ik vooral geleerd dat wanneer ik me gefrustreerd voel, dat er iets onder zit die voor mij belangrijk is en waar ik iets mee kan doen. Van waar komt die frustratie, hoe kan ik dat verbeteren, ... Ik gun me die tijd om hierover na te denken."

Dit soort emoties zijn ook gekend als 'morele emoties' (Baele, 2019). Morele emoties zijn die emoties die onze aandacht richten op wat op moreel vlak niet goed loopt en waar we iets moeten aan doen. Ze dienen dus een bepaald doel, namelijk veranderen wat niet goed is. Onze morele emoties zijn dus een soort alarmbellen die ons waarschuwen dat er belangrijke waarden op het spel staan en dat er moet worden gehandeld. Wanneer we het gevoel hebben dat we niets kunnen doen, of we voelen ons machteloos, dan blijven die emoties hangen. Net dat maakt morele stress zo pijnlijk.

Emoties vragen om gehoord te worden want ze roepen ons op tot handelen!

3.2 COPINGMECHANISMEN

De wijze waarop leerkrachten met morele stress omgaan, is zeer verschillend.

Interne belemmeringen, belemmeringen die bij de leerkracht zelf liggen (bv. gebrek aan klasmanagement) veroorzaken angst, onzekerheid, hulpeloosheid. Hierdoor kan de leerkracht het gevoel hebben niet het onderwijs te geven zoals hij dat graag zou doen.

“Ik moet hier het beste uit iedereen halen, maar het lukt me niet hé”

Wanneer de leerkracht zich hier echter bewust van is/wordt, kan deze zelf het initiatief nemen om hieraan te werken en in zijn professionele deskundigheid als leerkracht te groeien. Hierdoor kan het (morele)stress-level dalen.

Binnen het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (2012) werd het belang van het professioneel zelfverstaan, wie ben ik als leerkracht, reeds uitvoerig besproken. Het tweede belangrijke onderdeel binnen dat kader is de subjectieve onderwijstheorie. Dit gaat over de technische *know how* van leraren: hoe zou ik dit het best aanpakken/waarom zou dat de beste aanpak zijn? Hiermee wijzen we niet alleen op het belang van ‘Ik weet waarom ik ooit leerkracht werd’, maar ‘Ik weet ook waar ik mezelf nog verder in kan bekwamen om die goeie leerkracht ook in de praktijk te realiseren’, met andere woorden: ontwikkelen van copingmechanismen om met de interne belemmeringen die leiden tot morele stress om te gaan.

Bij **externe belemmeringen**, belemmeringen die buiten de leerkracht zelf liggen en waar je weinig vat op hebt (bv. regels en procedures, onderwijsvisie van de school, waardenconflicten tussen collega’s) daar is de ruimte voor autonomie, betrokkenheid laag tot nihil. Het ervaren dat dit het goede onderwijs niet dient en de leerling er niet beter van wordt en hier vervolgens ook niet kunnen naar handelen, leidt tot morele stress. Ook hier ontwikkelen leerkrachten copingmechanismen.

Morele emoties maken de leerkracht duidelijk dat iets ernstigs bij hen op het spel staat! Ruimte krijgen om met deze emoties aan de slag te gaan, brengt energie vrij tot handelen.

“Zo lang ik het voel en er om geef, kan ik er iets mee doen!”

“Het feit dat ik het signaleerde aan de directie was al een opluchting.”

Het vastraken in deze emoties leidt tot geheel of gedeeltelijk afhaken van de leerkracht in zijn opdracht of het verhullen van morele keuzes.

“Ik kan nog werken met die leerlingen, maar ik kan de school niet meer uitdragen ...”

“Ik hou de schijn op dat alles perfect gaat.”

“Ik kan daar niets aan doen! Ik heb er wakker van gelegen, maar nu niet meer omdat het een verloren zaak is.”

“Ik zit niet veel in de lerarenkamer. Ik hoef het allemaal niet meer te horen. Ik woon dichtbij en ga gewoon naar huis in de pauzes.”

“Het was in mijn eerste jaar dat ik les gaf. Ik vond die beslissing niet fair, ik was er echt niet goed van... Maar ik heb er niets mee gedaan... Het laat me niet los, ik denk er nog vaak aan!”

Opvallend in de gesprekken is dat met de jaren de morele stress-ervaringen niet noodzakelijk minder voorvallen, maar dat leerkrachten mechanismen gevonden hebben om met de spanning van dat moment om te gaan.

“Ik vind daarin mijn weg, beter en beter... omdat ik halftijds kan werken en ik regelmatig kan loslaten. Dat geeft een peace of mind... Zo kan ik morele stress kanaliseren of indijken... Ik heb zo een manier gevonden om ervoor te zorgen dat moeilijke zaken op school minder ingrijpend zijn in mijn leven.”

“In de eerste jaren had ik weinig ervaring. Ik stak zoveel tijd in de moeilijkere klassen... en ik vond dat zo jammer want de braafste zijn de dupe omdat je je in bochten wringt voor de zwaarste klassen. Dat wrong toen wel! Als je meerdere jaren werkt is dat veel beter.”

“Ervaring is belangrijk om voor je ding op te komen. Want ik ga niet altijd achteruit en dat wordt niet altijd geapprecieerd. Ik geef 26 jaar les maar ik zou dat de eerste 5 jaar ook niet gedaan hebben. Je weet veel beter hoe het moet, wat de waarden zijn binnen het team, je kan het makkelijker op een vriendelijke manier zeggen.”

“Vermijden dat er catastrofes gebeuren doorheen het jaar door te praten met mensen, meer proactief werken...dat is er vooral gekomen met de jaren.”

4.1 MORELE COMPETENTIE

Zoals hierboven blijkt, heeft morele stress duidelijk het potentieel om schadelijk te zijn voor de leerkracht, de samenwerking met collega-leerkrachten, de school én de leerlingen, omwille van de impact op de kwaliteit van het onderwijs.

Wanneer leerkrachten, collega's onderling en scholen morele stress echter adequaat leren hanteren, dan kunnen zij met dit fenomeen omgaan zonder eraan ten onder te gaan. Meer nog, dan kan morele stress een bron zijn van **ethische groeikracht**.

Morele stress is op zich namelijk niet enkel negatief. Een leerkracht die morele stress ervaart, is moreel betrokken, laat zich raken door wat voor hem goed onderwijs is, weet wat voor hem belangrijk is en ziet wat er op het spel staat, en stelt onduidelijkheden in het onderwijs in vraag. De vraag 'wat is goed onderwijs in deze bepaalde situatie?' wordt als het ware opnieuw luidop gesteld (Vanlaere & Burggraeve, 2017). Op die manier fungeert morele stress dan ook als een soort alarmbel: een ervaring van morele stress kan namelijk leiden tot reflectie op het eigen handelen (of het handelen van anderen), het in vraag stellen van de kwaliteit van het onderwijs en het mogelijks ondernemen van actie.

Morele stress vervult dus een signaalfunctie: hoewel het voorkomen van morele stress iets zegt over de werkomstandigheden of de samenwerking tussen individuele leerkrachten, zegt het ook iets over de kwaliteit van het onderwijs. Wanneer meerdere leerkrachten met een dergelijk gevoel kampen, is dit een indicatie dat de kwaliteit van het onderwijs mogelijks gehypothekeerd wordt. Het ervaren van morele stress is een teken dat de leerkracht aandacht heeft voor en wil voldoen aan de noden van de leerling en hierbij een ethische norm, wat voor jou toelaatbaar is, hanteert. Het wijst op ethische betrokkenheid en de bezorgdheid voor de kwaliteit van het onderwijs die mogelijks in het gedrang komt. **Morele gevoeligheid**, voelen wat het goede doen is in het onderwijs, kan op die manier de motor zijn voor ethische groei van het individu, collega's onderling en de school (kritische leerkrachten, ethisch handelen en een betere kwaliteit van het onderwijs).

Wanneer de leerkracht niet het onderwijs kan waarmaken zoals hij dat zou willen, voelt de leerkracht zich niet **moreel competent** of wordt hij minstens geraakt in zijn morele competentie. Dit gaat zoals we eerder vermeldden, gepaard met gevoelens van schuld, woede, falen.

Wanneer ben je moreel competent? (Karssing, 2000).

Een eerste stap naar morele competentie is **oordelen**. Een leerkracht velst een oordeel over wat goed onderwijs is in een bepaalde situatie. Dit impliceert het nadenken over de eigen waarden, opvattingen en overtuigingen over goed onderwijs en de verantwoordelijkheden die daarbij komen kijken. Omdat de leerkracht zich betrokken voelt, **wil** hij vervolgens ook handelen naar dat oordeel. In realiteit zal de leerkracht ook handelen (**doen**) zoals hij dat graag zou **willen** uitvoeren. Een laatste element van morele competentie is de fase van **terugkoppelen en verantwoorden**. Een moreel competente leerkracht informeert het team, kan zich verantwoorden voor de manier waarop hij handelt en is bereid om te reflecteren op het eigen handelen. Slechts door reflectie en uitwisseling met het team kan een leerkracht groeien als professional en kan hij leren uit eventuele fouten. Soms vraagt het echter lef of (morele) moed om te **durven en kunnen** handelen. De eigen twijfel, onzekerheid of bepaalde regels of normen binnen de organisatie, kunnen moreel handelen in de weg staan. Dit maakt dat de leerkracht de fase van 'doen' niet bereikt. Dit veroorzaakt morele stress: de leerkracht ervaart een kloof

tussen wat hij beschouwt als goed onderwijs, het onderwijs dat hij in de praktijk zou willen brengen, en hetgeen hij effectief doet.

Noot: Aan de fase 'durven en kunnen' zou ook 'mogen' kunnen worden toegevoegd, nl. een professional kan een bekwaamheid pas uitvoeren wanneer aan hem of haar hiervoor de ruimte wordt gegeven. Morele competentie blijft namelijk in de lucht hangen wanneer de medewerker zijn verantwoordelijkheid niet kan opnemen omdat de organisatie dit niet stimuleert of zelfs tegenwerkt. Dit veroorzaakt morele stress.

Dit wordt nog samengevat in onderstaande figuur.



Figuur 1. Morele competentie volgens Karssing (2000).

4.2 DILEMMA'S ALS GENERATIEVE COMPLEMENTARITEITEN

Kelchtermans (2012) beschrijft hoe de omgeving een invloed heeft op de wijze waarop leraren hun beroep ervaren en hun professionaliteit definiëren en in de praktijk gestalte geven. Ze zetten tal van vaardigheden in zonder zekerheid dat het gewenste effect bereikt wordt.

In plaats van die invloed van de omgeving op te vatten als puur oorzaak-gevolg verhaal nodigt hij uit om na te denken in termen van dilemma's waarmee leraren geconfronteerd worden. Met dilemma's bedoelt hij de spanning of zelfs het conflict tussen relevante, waardevolle, maar onderling niet of moeilijk verzoenbare opties waartussen leraren in hun handelen moeten kiezen. Uiteraard hangt dit nauw samen met de kwetsbaarheid als inherent kenmerk van leraarschap.

Hedendaagse voorbeelden van deze dilemma's die met tal van getuigenissen aan te vullen zijn en waar leerkrachten morele stress in ervaren zijn:

- Externe normatieve onderwijskundige en pedagogische visies versus persoonlijke of collegiale morele keuzes
- De ontwikkeling van de leerling als persoon versus het nastreven van extern gedefinieerde, meetbare output
- Individuele versus collectieve verantwoordelijkheid
- Interne versus externe causale attributie van leerlingensucces
- Doelgericht en intentioneel handelen versus ruimte laten voor en het positief educatief waarden van het onvoorspelbare
- Het opgelegde curriculum versus de leefwereld van de jongeren

Kelchtermans (2012) stelt echter voor om deze dilemma's niet te zien als een probleem, maar als een spanningsveld waarin leraren onvermijdelijk komen te staan en waarin ze zich telkens weer moeten positioneren om te oordelen en te handelen.

Organisatiecoach Jan Ardui³ noemt deze dilemma's/spanningsvelden net daarom generatieve complementariteiten. (generatief: vermogen tot groei; complementariteiten: aanvullingen)

Hij beschrijft de dualiteit in het dilemma als twee tegenpolen die in een sterke spanning met elkaar verbonden zijn, zonder dat ze elkaar uitsluiten en daardoor een creatieve kracht ontwikkelen die de twee polen overstijgt. Om die reden ziet hij de dualiteiten als complementariteiten die kunnen onderscheiden worden maar niet gescheiden.

Ardui (2019) stelt dat de uitdaging ligt in het maken van de verbinding tussen de complementariteiten door het 'En-En' denken te stimuleren. Een veel voorkomend symptoom voor het niet kunnen samenbrengen is dat er één van de polen een negatieve connotatie heeft (en de andere een meer positieve). Een eerste stap is het evenwaardig maken van deze polariteiten waardoor ze in een complementaire relatie komen te staan. De twee polen dienen beide even aantrekkelijk te worden voor het systeem of het individu. Een verdere stap is het complementair perspectief creëren: dat betekent dat de persoon alsook het systeem

³ 'Vakopleiding tot organisatiecoach' (2019). Philippe Bailleux – Dag 4: Living systems coaching. Op zoek naar organiserende principes - Jan Ardui.

overtuigd geraken van het feit dat de ene pool een verrijking is voor de andere en dat enkel een samengaan tot excellentie leidt.

Een belangrijke manier om tot een generatieve complementariteit te komen, is op zoek te gaan naar momenten waar het individu zelf of het systeem in staat was om de twee elementen 'met flow' te combineren. Dit kan door eigen momenten in kaart te brengen en na te gaan hoe ze met een van de polen zijn omgegaan, wat hen daarbij drijft, alsook door de context-elementen te bekijken (Wat helpt hen - in hun context - om te doen wat ze doen). Door een eigen referentie-ervaring op te sporen en te exploreren, is er veel meer kans om hier terug meer verbinding te maken en het spanningsveld waarin men zit te overstijgen.

5 MORELE VEERKRACHT

5.1 DRAAGKRACHT EN DRAAGLAST

Het model draaglast-draagkracht maakt duidelijk waarom het teveel kan worden voor iemand. Wanneer de draaglast van een persoon groter wordt dan de draagkracht, kan hij uit balans geraken, en dit kan gepaard gaan met verscheidene problemen of negatieve gevolgen (cf. infra).

Onder draaglast kan ook morele stress vallen. De weegschaal kan als het ware aan één kant doorslaan wanneer een leerkracht frequente onopgeloste ervaringen van morele stress meemaakt die zich opstapelen. Of door een situatie mee te maken die zo intens was, 'zo hard binnenkwam', dat je huidige draagkracht onvoldoende blijkt om in balans te blijven. Met andere woorden, morele stress kan het evenwicht verstoren, de leerkracht 'uit balans' halen. Er is immers een onevenwicht tussen de eisen die door een bepaalde situatie van morele stress gesteld worden (**draaglast**) en de capaciteiten die aanwezig zijn om die situatie van morele stress het hoofd te bieden (**draagkracht**).

In balans blijven bij moreel stresserende gebeurtenissen vergt morele veerkracht.

Morele veerkracht is het vermogen om het evenwicht te herstellen of te behouden na een ingrijpende, langdurig en/of frequent voorkomende ervaring(en) van morele stress.

5.2 MORELE VEERKRACHT OP VERSCHILLENDE NIVEAUS

Omwille van de potentieel negatieve gevolgen van morele stress is het belangrijk dat het begrip morele stress ingang vindt in het onderwijs. Niet alleen bij leerkrachten, maar ook in het onderwijsbeleid (directie, scholengroepen, raden van bestuur).

Een taal en kader kunnen bieden aan morele stress (morele stress kunnen herkennen en benoemen en het verschil met 'gewone' werkstress leren zien) is een belangrijke eerste stap om morele stress te kunnen hanteren. Op die manier kunnen leerkrachten benoemen wat er hen overkomt, kunnen ze er met elkaar over communiceren en is de kans groter dat er tot concrete actie wordt overgegaan.

Het bouwen aan capaciteiten van individuele leerkrachten en leerkrachten als groep in het omgaan met morele stress vraagt **engagement en betrokkenheid op verscheidene niveaus**. Men kan van leerkrachten bijvoorbeeld niet verwachten om te gaan met morele stress wanneer men van bovenuit morele stress niet erkent, niet bespreekbaar maakt en er ook niet voor openstaat om (organisatorische) belemmeringen aan te pakken.

In dat kader is het interessant om af te stappen van het 'problematische' draagkracht-draaglast denken, dat zich enkel focust op (het ontbreken van) vaardigheden van individuele leerkrachten, en de rol van ondersteuning van de organisatie te erkennen. Het draagvlak van de organisatie is fundamenteel.



Figuur. Draagkracht, draaglast, en draagvlak.

Wil men leerkrachten moreel veerkrachtiger maken, dan dient men in te zetten op een *moreel veerkrachtige organisatie*, die het *draagvlak* of de ondersteuning biedt voor een goede balans tussen *draagkracht* en *draaglast* van haar teams en medewerkers. Verdere uitdieping hiervan volgt in het volgende hoofdstuk.

Gallagher (2010) zegt hierover: "It is overly simplistic and misleading to blame teachers and others for failing to demonstrate moral courage at the individual level. Rather explanations and responses need to be provided at all three levels (micro, meso, and macro)."

Het is belangrijk dat er morele veerkracht ontstaat op het niveau van de medewerker, de leidinggevende, leerkrachtenteams én de school.

Een **moreel veerkrachtig leerkracht** herkent de eigen morele stress, kan dit bespreekbaar stellen, grijpt dit aan om ervaringen te delen met collega's, formuleert verbetervoorstellen, zoekt naar betekenis en achterliggende waarden in het handelen. Een moreel veerkrachtig leerkracht stelt zich de volgende vragen:

- Wat vind ik belangrijk in het onderwijs? Wat is goed onderwijs voor mij?
- Wat voel ik en waarom?
- Wat helpt mij om met morele stress om te gaan?
- Wat neem ik mee uit deze ervaring? Wat kan ik hieruit leren?

Een **moreel veerkrachtig leerkrachtenteam** is zich bewust van de aanwezigheid van morele stress, de impact op de onderlinge verhoudingen, het belang van een gedeelde visie op goed onderwijs en het belang van een waarderende en constructieve cultuur. Een moreel veerkrachtig team stelt zich de volgende vragen:

- Wat bezorgt ons morele stress en welke gevolgen heeft dit?
- Wat hebben wij aan elkaar?
- Waar gaan en staan wij samen voor? Wat is voor ons goed onderwijs?
- Hoe kunnen wij elkaar op een goede manier versterken in de kwaliteit van ons onderwijs dat we bieden?

Een moreel **veerkrachtige leidinggevende/directie** (h)erkent morele stress bij de leerkrachten, heeft aandacht voor situaties die morele stress uitlokken, grijpt deze aan om verbetervoorstellen te zoeken met het leerkrachtenkorps, stimuleert en faciliteert ethische reflectie. Een moreel veerkrachtige leidinggevende stelt zich de volgende vragen:

- Hoe kan ik morele stress bij mijn leerkrachten detecteren?
- Hoe zorg ik ervoor dat morele stress bespreekbaar is?
- Hoe kan ik mijn leerkrachten ondersteunen in het omgaan met morele stress?

Een **moreel veerkrachtige school** is zich bewust van de waardegeladen activiteit van het lerarenberoep, beschouwt morele stress als een psychosociaal risico en erkent haar gedeelde verantwoordelijkheid. Zij maakt 'goed onderwijs' mogelijk door ondersteunende processen en structuren en bouwt aan een ethische infrastructuur die een ethische cultuur kan initiëren. Een moreel veerkrachtige school stelt zich de volgende vragen:

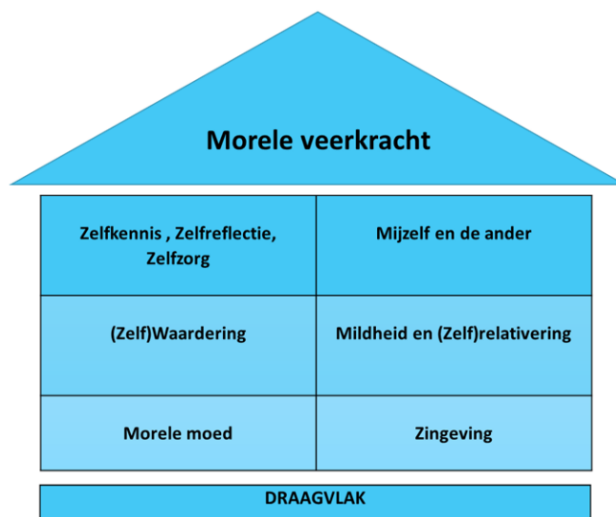
- Bieden wij onze leerkrachten voldoende ondersteuning om met morele stress om te gaan? Welke ondersteunende structuren of personen kunnen we inzetten?
- Zijn onze regels en processen in lijn met onze onderwijsvisie?
- Kunnen we inzetten op acties om morele stress te vermijden?
- Hoe kunnen we de morele gevoeligheid van onze mensen adequaat inzetten?

5.3 HET MORELE VEERKRACHTSHUIS

Hoe leerkrachten omgaan met morele stress is niet eenduidig, maar heel persoonsafhankelijk. Met dit in het achterhoofd moet er rekenschap gegeven worden aan elke unieke leerkracht en omwille van die reden is er niet één pasklaar antwoord dat alles oplost. We zijn wel van mening dat morele veerkracht van

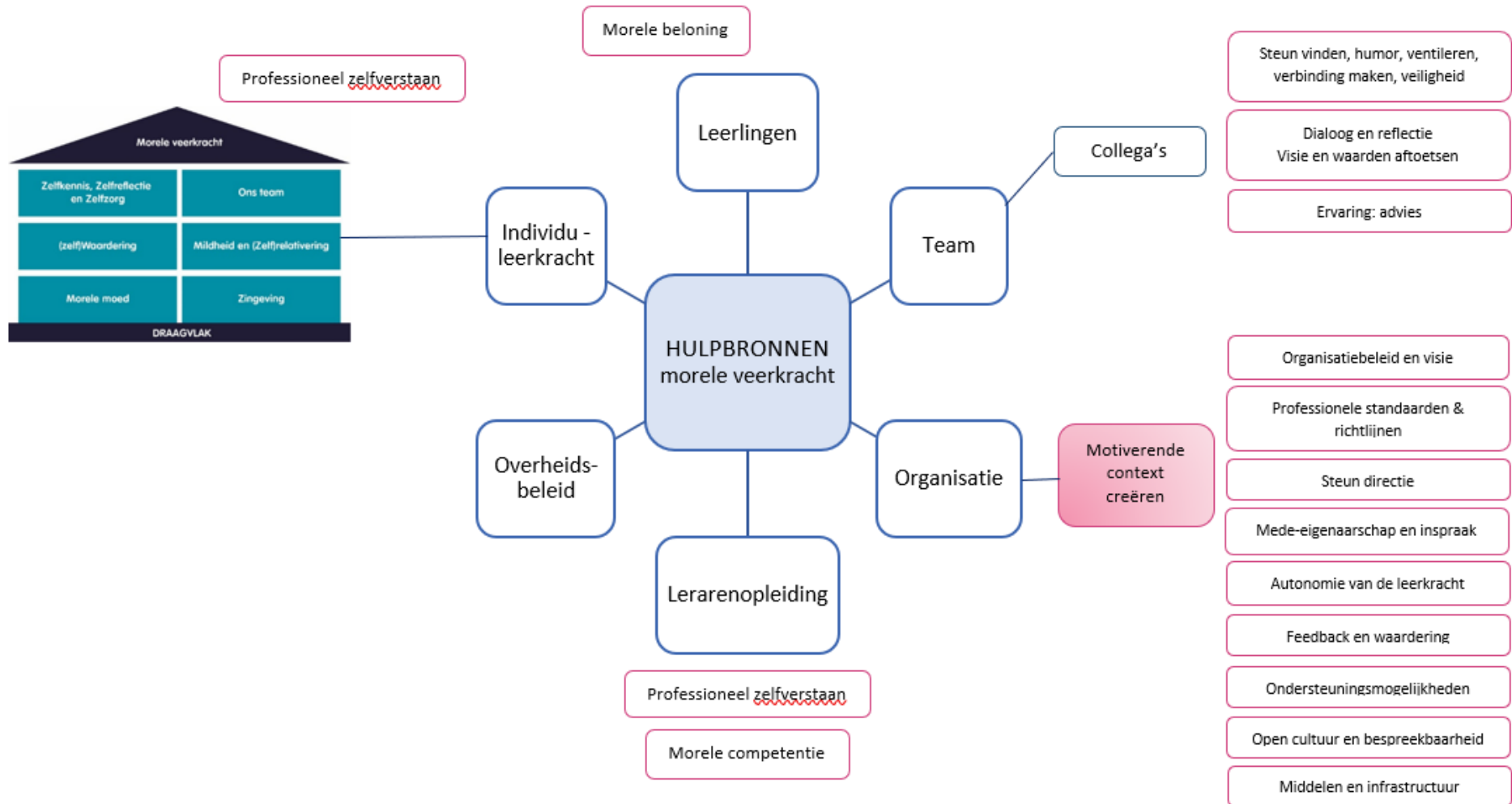
leerkrachten en leerkrachtenteams voor een deel 'getraind' kan worden, zelfs al is de ene leerkracht veerkrachtiger dan de andere en gaat elke leerkracht anders om met morele stress.

In dit kader werden bij het onderzoek naar morele stress in de ouderenzorg verschillende hulpbronnen ontwikkeld op individueel en team-niveau die werden gebundeld in **het morele veerkrachthuis**. Deze hulpbronnen zijn zeer herkenbaar binnen het onderwijs en worden in het volgende hoofdstuk uitvoerig toegelicht.



Figuur: Het morele veerkrachthuis

6 HULPBRONNEN IN DE GROEI NAAR MORELE VEERKRACHT



Het identificeren van hulpbronnen voor het hanteren van morele stress is belangrijk voor leerkrachten, lerarenteams en scholen om hen toe te laten morele veerkracht te ontwikkelen. Acties gericht op het versterken van die hulpbronnen, zijn dus aangewezen binnen een beleid met aandacht voor morele stress. Hieronder beschrijven we hulpbronnen bij de leerkracht zelf, de leerkrachtenteams, de school, de leerlingen en in de lerarenopleiding, de overheid.

‘Als je waarden hebt, kun je verontwaardigd worden.’

6.1 DE LEERKRACHT ALS ZIJN EIGEN HULPBRON

Het *professioneel zelfverstaan* verwijst naar het geheel van opvattingen en representaties over zichzelf als leraar (Kelchtermans, 2012). Het is een permanente opdracht in het leraarschap dat elke leerkracht stilstaat bij zijn *professioneel zelfverstaan*. Om dit meer concreet te maken, worden drie bouwstenen uit het morele veerkrachthuis besproken, namelijk ‘zingeving’, ‘zelfkennis, zelfreflectie en zelfzorg’ en ‘morele moed’. Binnen dit luik beschrijven we tot slot nog enkele bijkomende persoonlijke hulpbronnen.

Het morele veerkrachthuis vormt het kader waarop per bouwsteen **workshops** gebaseerd zijn. Deze workshops werden in het kader van dit project uitgebreid en vertaald naar het onderwijs en zijn bruikbaar voor zowel de individuele leerkracht als voor het team van leerkrachten. De workshops werden opgenomen in de methodiekenbundel.

ZINGEVING

Zingeving is een belangrijke bouwsteen van ‘het morele veerkrachthuis’. Morele veerkracht is niet alleen de capaciteit om met ethisch complexe situaties te kunnen omgaan zoals ervaringen van morele stress, maar er ook betekenis, zin aan te kunnen geven.

Mensen stappen in het onderwijs omdat ze ‘iets willen betekenen voor leerlingen’, ‘zinnig willen zijn’. Maar wat wil dat zeggen? Hoe vullen leerkrachten dit concreet in?

Iedere persoon heeft een zingevingskader dat wordt bepaald door opvoeding, aanleg, waarden en normen, levensbeschouwing, personen en/of verhalen die je geïnspireerd hebben, ervaringen, enzovoort. Ons zingevingskader stuurt onbewust ons denken en (niet) handelen. Bewust worden van dit zingevingskader geeft antwoorden op vragen als: Wat is mijn drijfveer? Wat geeft mij zin in mijn job? Wat wil ik betekenen voor anderen? Wie ben ik en wie zou ik willen zijn?

Wanneer je als leerkracht besef hebt van de waarden die jou drijven, kan je er proactief naar streven om die ook daadwerkelijk in de praktijk te brengen en bij dilemma's voor die optie te kiezen die jouw waarden en visie op goed onderwijs weerspiegelt.

Aandacht voor en actief zoeken naar zin en zin geven aan het werk kan een krachtige buffer vormen tegen het verlies van betekenis, dat gepaard kan gaan met chronische morele stress. Een meer uitgebreide beschrijving met praktijkvoorbeelden vind je in punt 1.4.

“Ik heb een bepaalde drijfkracht. Ik doe dat enorm graag: lesgeven. Ik sta aan het bord, ik sta les te geven, en ik vind dat superleuk en tof. Mijn grootste drijfveer is de vooruitgang van de leerlingen. Je ziet de verandering van ‘iets niet kunnen’ naar ‘iets wel kunnen’. Dat proces van oefenen van ‘het gaat niet’ naar ‘nu ben ik

mee'. Een leerling bijvoorbeeld die een aantal elektrische schakelingen moet maken, het schema lezen... In een tweede beroeps is dat echt met handen en voeten uitleggen. Dat is niet één keer, maar meerdere keren. En als je dan ziet dat ze dat kunnen toepassen als je hen een ander schema geeft, dat ze dan zeggen 'ik weet nu hoe het moet'. Dat is zalig!' - (praktijkleerkracht secundair onderwijs)

ZELFKENNIS, ZELFREFLECTIE EN ZELFZORG

In het morele veerkrachtshuis spreken we van **zelfkennis**, kennis over jezelf als persoon en die persoon als leerkracht. We verbinden zelfkennis onmiddellijk aan **zelfreflectie** en **zelfzorg**. Dit zijn drie begrippen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Weten waar je voor staat, wat je belangrijk vindt, wat je waarden zijn, wat jouw visie op goed onderwijs is, m.a.w. zelfkennis, maakt dat je over bepaalde handelingen in het onderwijs kan reflecteren, je vragen gaat stellen over je eigen handelen en het handelen van anderen. Bijvoorbeeld: kan ik hier wel achter staan? Is dit voor mij goed onderwijs? Kan het anders en zo ja, hoe kan ik dit aanpakken? Wordt aan iemand schade gedaan?

Inzicht verkrijgen in die situaties die bij jou morele stress teweegbrengen, de waarden die voor jou als leerkracht belangrijk zijn, en de reden waarom je op een bepaalde manier reageert, helpen om pro-actiever met morele stress om te gaan.

Goed weten waar je voor staat als leerkracht helpt ook om er helder met de collega's en directie over te kunnen communiceren en op te komen voor wat je belangrijk vindt. Op die manier kan je ook beter je prioriteiten stellen, wat het in sommige gevallen gemakkelijker maakt om beslissingen te nemen.

Verder kan inzicht hebben in waarom je iets doet, waarom je een bepaalde handeling wel of niet stelt, ervoor zorgen dat je dit beter kan verantwoorden, zowel naar jezelf als naar anderen toe. Ook omgekeerd kan zelfreflectie voor zelfkennis zorgen. Door even stil te staan, de automatische piloot te doorbreken, kijk je als het ware even van op een afstand naar jezelf: hoe heb ik gereageerd? Van waaruit heb ik zo gereageerd? Welke emoties zitten daarachter? Welke waarden?

"We hebben soms wel een andere visie op wat in een bepaalde situatie nu goed is voor die leerling. Maar ik kan daar goed mee om. Ik denk dat dat is omdat ik weet waar ik voor sta. Ik ga voor mijn waarden, ken mijn argumenten, ik weet waarvoor ik ze gebruik en ik waardeer mensen die daar tegenover staan. Ik voel me niet persoonlijk geraakt wanneer collega's een andere mening hebben. Maar ik neem akte van hun mening en zoek naar mogelijkheden om elkaar toch te vinden. Maar soms is dat zo en dat moet je dan laten. Dan zoek ik bij mezelf vind ik dat nu belangrijk of niet en dan vraag ik mezelf 'wat heb ik nodig om door te kunnen gaan?'."

Zich bewust worden van je professioneel zelfverstaan, jezelf beter leren kennen, door diepgaander te reflecteren, heeft als gevolg dat je beter kan aanvoelen waar je grenzen liggen, wat je al dan niet kan veranderen, wat je voldoening geeft en wat je batterijen juist laat leeglopen. Op die manier weet je wanneer je 'stop' moet zeggen, wat je nodig hebt om met moeilijkere situaties om te gaan, waarvan je ontspant en waar je opnieuw energie van krijgt. Kortom, om beter te zorgen voor jezelf. Zelfzorg slaat dan ook op het geheel van activiteiten dat je onderneemt om aandacht te besteden en te voldoen aan de eigen behoeften,

zoals een gezonde levensstijl hanteren (gezond eten, sporten, voldoende slaap, voldoende rustpauzes inbouwen, stresshanteringstechnieken...). Zorgen voor jezelf laat toe om er elke dag opnieuw krachtig te kunnen staan voor je leerlingen.

“Doordat we op onze school aan het groeien zijn in leerlingenaantal, hebben we minder accommodatie om in alle rust te werken. Dat heb ik wel nodig. Je merkt dat wel aan veel collega’s dat zij dat ook nodig hebben. Eens wandelen in het park om eventjes te rusten. Dat is ook hetgeen ik geleerd heb in die therapie. Doelloze dingen doen, bijvoorbeeld een wandelingetje, om tot rust te komen.”

“We hebben 3 maanden geleden een hond gekocht en naast al het werk met mijn 3 kinderen, heb ik nu ook nog een hond en moet ik verplicht 3 keer per dag naar buiten. Die buitenlucht doet veel deugd. Ik merk dat fysiek bezig zijn ervoor zorgt dat stress die zich heeft opgehoopt dan precies verdwijnt.”

“Ik ben niet gestopt want ik doe dat werk zeer graag. Maar ik werk niet meer voltijds. Op een bepaald moment voel je dit wordt een sleur – de donderdagavond in plaats van de vrijdagavond begin je te vertragen. Ik ervaarde een vervlakking in mijn job als leerkracht. Ik help nu in de zaak van mijn vrouw. Dat is een welkome afwisseling op professioneel vlak.”

MORELE MOED

Het is niet voldoende om te weten wat goed onderwijs zou kunnen zijn, je moet er ook naar kunnen handelen (overgaan van ‘denken’ naar ‘doen’) (Karssing, 2000). De oorzaak van morele stress ligt vaak in het niet kunnen overgaan van ‘denken’ naar ‘doen’. Dit vraagt in vele gevallen ‘durf’, en zoals we het hier zullen benoemen ‘morele moed’. In de literatuur ook wel ‘moral agency’ genoemd.

Als leerkracht opkomen voor wat je denkt dat het goede is, vraagt morele moed. Vaak betekent dit het durven ingaan tegen regels en protocollen en/of afspraken en gewoontes durven ver- en doorbreken. (Klaassens, 2012). Dit is niet vanzelfsprekend en kan op veel weerstand stuiten waardoor het noodzakelijk is om goed te weten waar je voor staat.

Vanlaere et al. (2017) spreken in hun boek, *Gekkenwerk Kleine ondeugden voor leraren, van ‘professionele ongehoorzaamheid’*. Deze vorm van ongehoorzaamheid doet zich voor wanneer leerkrachten morele stress ervaren omdat er bijvoorbeeld regels gelden in de school die ingaan tegen hun waarden en visie op goed onderwijs. Ze leggen de regels naast zich neer en/of laten zien/horen dat ze er niet mee akkoord zijn. Ze accepteren niet zomaar automatisch gewoontes, regels, protocollen omdat ze aanvoelen dat deze niet aangeven waarvoor ze willen staan in het onderwijs. Ervaringen van morele stress kunnen leerkrachten danig diep raken dat ze niet anders kunnen dan in beweging komen. Wanneer ze dit niet doen, hebben ze het gevoel dat ze zichzelf iets wijs maken, dat ze handelen als een leerkracht – en mens – die ze niet willen (en kunnen) zijn. Met andere woorden in morele stress kan een kracht ontwikkeld worden om actief iets te veranderen binnen het onderwijssysteem. (Vanlaere et al, 2017 p. 121-122).

Het waarmaken van deze ‘professionele verantwoordelijkheid’ veronderstelt echter een **motiverende context** (Sanderse, 2013). Vanlaere (2017) duidt op het belang van het ontvankelijk zijn van een school voor het cultiveren van vrijmoedig spreken. Het bevordert rechtstreeks de betrokkenheid en de veerkracht van

het lerarenkorps en zo ook de kwaliteit van het leraarschap. In paragraaf 6.3. wordt dieper ingegaan op de motiverende context van de school.

Uit de gesprekken leren we dat het opbrengen van morele moed verbonden is aan diverse factoren zoals beschreven in paragraaf 2.2. én de mate waarin de positie van de leerkracht op het spel staat. De verwezenlijking van morele moed heeft dus altijd betrekking op unieke situaties en zal altijd het gevolg zijn van het samenspel van individuele inspanningen, de beschikbare middelen en contextuele en structurele factoren die samenkomen (Biesta, 2015).

“Ik word kwaad als zwakkere collega’s worden aangevallen. Mijn collega en ik zaten vast in het verkeer en kwamen een half uur te laat van de deliberatie. Mijn collega, een jonge dame, werd op het matje geroepen en ik niet. Ik heb de deur opengetrokken en ben een beetje brutaal geweest... Dingen die je niet mag doen...”

“Moreel moedig zijn, vraagt ook wel ervaring. Ik geef 26 jaar les, ik zou dat de eerste 5 jaar ook niet gedaan hebben. Ik weet nu wat kan, wat de waarden zijn binnen het team... Je leert op een vriendelijke manier zeggen waar het op staat. Ik ga niet altijd achteruit en dat wordt niet altijd geapprecieerd.”

ANDERE PERSOONLIJKE HULPBRONNEN

Het **psychologisch kapitaal** van de individuele medewerker (de mate waarin de persoon een optimistische ingesteldheid heeft, zichzelf als bekwaam percipieert en hoop kan koesteren) is een sterke individuele hulpbron en verschilt van persoon tot persoon. Het professioneel zelfverstaan verwijst in dit geval naar de component zelfwaardering.

Een gebrek aan **ervaring** kan startende leerkrachten morele stress bezorgen. Volgens Clement en Vandenberghe (2000) is de professionele ontwikkeling van leraren in essentie gerelateerd aan het feit dat leraren meer greep krijgen op hun eigen functioneren. Ze kunnen steeds beter inspelen op wisselende omstandigheden, hebben hun professioneel handelen steeds beter onder controle en kunnen zich ook beter verantwoorden.

“Gelukkig had ik al 9 jaar ervaring toen. En dan ga je naar huis en dat blijft in je hoofd malen: dat heb ik verkeerd aangepakt en dat moet ik de volgende keer zo doen. Dat houdt niet op ’s avonds. Ik heb veel geleerd door ‘trial and error’ en ook door een goed klankbord thuis.”

“Ik heb zoveel ervaring dat ik dat eigenlijk altijd wel oplos. Ik heb veel minder dagen met van die intense spanning in tegenstelling tot het begin van mijn carrière. Als je problemen had met een leerling in een beroepsklas dan kan dat serieus heftig zijn. Ik was daar altijd mee bezig ’s avonds: ‘Hoe moet ik dat nu in het vervolg vermijden?’ Dat hakte er serieus in.”

6.2 DE LEERLINGEN ALS MORELE BELONING

We spreken van een morele beloning wanneer leerkrachten hun visie op onderwijs en hun taakopvatting kunnen waarmaken en hierin ook erkenning vinden. Leerkrachten ervaren dan (morele) emoties van trots, voldoening, blijdschap, dankbaarheid (Baele, 2019) die bijdragen aan de reden waarom men leerkracht wil zijn en de motivatie om dit beroep ook verder te zetten. Voorbeelden van morele beloningen zijn: pedagogisch kunnen reageren op leerlingen hun leerbehoeften, academisch en persoonlijk succes van studenten mogelijk maken, studenten helpen zichzelf te zien als competente leerlingen (Santoro, 2011).

“Dat ik iedere dag de kans krijg om aan de toekomst van leerlingen te werken, ja, het feit dat ik ze elke dag iets kan bijleren en het feit dat ik dat mag en kan doen, is voor mij eigenlijk al een bekroning. Dan is mijn dag geslaagd.”

In paragraaf 1.4. beschreven we de leerling als het hoogste goed van de leerkracht. Wanneer leerlingen en ouders de leerkracht bevestigen in zijn taak als leerkracht is dat de mooiste erkenning. Het geeft namelijk blijk van het welslagen in zijn rol als leerkracht en bevestigt de leerkracht in zijn visie op wat hij zelf als goed onderwijs beschouwt en wat hij daarin naar leerlingen wil betekenen.

“Waar ik als leerkracht een opkikkertje van krijg dat is als leerlingen moeite hebben met wiskunde en er dan plots een moment komt van ‘aha’, nu snap ik het. Dan word ik blij.”

“Als je weet dat het voor die leerling goed afloopt en weet dat je daar deel van geweest bent. Als een leerling dan komt en zegt dat je hem op een spoor hebt kunnen zetten. Dat is niet elke week zo maar wel mooi als het er is.”

“Als leerlingen zeggen: het is een leuke les geweest. Je kan niet altijd bereiken wat je wil bereiken. Je steekt zoveel energie in je lessen voorbereiden en het dwaalt zo dikwijls af. Maar als het dan komt, dan voel je je hart oplichten.”

“Er kwam een mama naar mij om te zeggen ‘ik wil je danken rond wat je betekend hebt voor mijn dochter. Dat heeft een enorm verschil gemaakt voor haar dit schooljaar.’ Ik had af en toe gesprekken, maar niet diepgaand, gewoon eens luisteren. Het is leuk om te horen dat ik in zo’n kleine dingen zoveel kan betekenen en een verschil kan maken.”

6.3 DE COLLEGA’S-LEERKRACHTEN, EEN TEAM

STEUN VINDEN

Collega’s blijken een eerste belangrijk ventilatiekanaal wat morele stress betreft. Steun van collega’s wordt dan ook als cruciaal ervaren en beïnvloedt de beroepsmotivatie. Het gevoel dat je er niet alleen voor staat en je niet de enige bent die dergelijke dingen meemaakt, is belangrijk om ervaringen van morele stress te kunnen plaatsen. Ook informatie uitwisselen (‘hoe zou jij dit aanpakken?’) en om hulp vragen (onder collega’s afspreken hoe zij met bepaalde leerlingen omgaan), waardering (‘complimenten geven’), humor en relativering (‘samen kunnen lachen’), zijn allemaal hulpbronnen die zich op teamniveau situeren. Het is

belangrijk dat leerkrachten die dagelijkse informele en formele momenten van contact kunnen behouden. Het 'babbeltje' in de leraarskamer is zinvol. Een teamoverleg wordt best niet systematisch overgeslagen.

“Die beginjaren waren een zware leerschool. We moesten roeien met de riemen die we hadden, maar we hadden steun aan elkaar en maakten enorm veel plezier. Dat hield ons recht.”

“We vormden een klikske, we hadden dezelfde visie. Wij vulden elkaar zodanig aan dat als er eens iets was, we altijd konden ventileren bij elkaar.”

“Na zeven maanden thuis met een burn-out kwam ik terug op school, mijn hart klopte in mijn keel, maar mijn collega's waren heel blij om me terug te hebben. Daardoor is dat meteen terug gelukt.”

“Bij de minste misstap ligt het aan de leerkracht... Dat er meerdere collega's met die ene klas problemen hebben, sterkt mij, dan weet ik dat het niet alleen aan mij ligt.”

“De collega's houden mij daar.”

DIALOOG EN REFLECTIE

Het is belangrijk dat morele stress-ervaringen bespreekbaar zijn in een school en leerkrachten zowel op een informele (in de leraarskamer) als formele manier (op een teamoverleg, begeleidingsgesprek) met elkaar ervaringen, emoties en casussen omtrent morele stress kunnen delen. Het hierbij kunnen ventileren en in gesprek gaan met elkaar over zaken die hen verbinden in het leraar zijn, is noodzakelijk.

Eerder werd aangehaald dat situaties in het onderwijs vaak waardegeladen zijn. Volgens Dewey (in Callens 2014) zorgt dit ervoor dat leerkrachten geregeld in situaties komen die niet met standaardprocedures op te lossen zijn. Het vraagt meer dan alleen in dialoog gaan om tot passende antwoorden te komen. In dergelijke situaties wordt **reflecteren** cruciaal. Callens (2014) merkt op dat reflecteren in het onderwijs vaak op technisch niveau gebeurt. Het in verbinding treden op niveau van waarden, de verdiepende laag binnen de verbindende communicatie (Rosenberg, 2017), waar leerkrachten onderling in gesprek gaan over 'wat is hier nu het goede om te doen in deze situatie?' is vaak oplossingsgericht.

“Het is zeer belangrijk om samen te werken en niet alles zelf op te lossen. Want op een gegeven moment lukt het gewoon niet. Dan heb je een collega nodig waarmee je de situatie kan bespreken.”

“Er zijn moeilijke momenten geweest in team... ik heb homerische discussies gehad over inhoud, visie, deliberaties... waar het moeilijk ging, soms lang duurde en waar toch aanvaardbare oplossingen kwamen voor alle partijen. Dat gaf een boost, een gevoel van oef we zijn er en we vinden elkaar – je voelt connectie. Ik heb doorheen de jaren geleerd dat dit soms ook betekent dat je elkaar vindt in het elkaar niet vinden.”

Volgens Van den Berge (2005) betekent reflectie dat iemand 'de manier onderzoekt waarop hij of zij reageert op een situatie.' Hij stelt dat het bereidheid vraagt om stil te staan bij iets wat niet altijd zo comfortabel aanvoelt. Het komen tot kritische reflectie is geen evidentie! Onze eigen gevoelens zitten soms in de weg. In geval van morele stress spreken we van morele gevoelens/emoties die ontstaan vanuit een verontwaardiging op wat in een situatie gebeurt.

Kelchtermans (2001) stelt dan ook dat kritische reflectie meer is dan nadenken over technische, emotionele, politieke en morele dimensies van situaties, maar steeds vertrekt vanuit het persoonlijk interpretatiekader, de wijze waarop leraren naar hun job kijken en er betekenis aan geven.

Er zijn verschillende methodieken om aan reflectie te doen en om bewustwording in gang te zetten. Het moreel beraad wordt ingezet na een ingrijpende ervaring van morele stress. Met moreel beraad als methode voor kritische reflectie ligt het zwaartepunt op de morele duiding en evaluatie van de praktijk door de betrokkenen zelf. Het moreel beraad zoomt in op wat betrokkenen in de details van de gegeven context de juiste handelingswijze vinden (Van Dartel & Molewijk, 2014). Het mag dan ook een bewuste keuze zijn van een school om morele stresservaringen te zien als een belangrijk signaal in de werking. Het voorzien van ruimte (locatie en tijd) om samen te reflecteren wanneer leerkrachten complexe morele situaties aanbrengen, is noodzakelijk.

COLLEGA'S MET ERVARING

Advies van collega's met ervaring wordt als een belangrijke steun ervaren.

"Het is toch geweest dat ik naar huis ging en dat ik 's avonds zei: 'dat heb ik verkeerd aangepakt, dat moet ik anders doen'. En dan is het ook goed dat je met wat oudere collega's kunt babbelen. Dat is heel belangrijk, dat collega's vooral van de vakgroep tijd vrijmaken om dat te doen."

Onderstaande getuigenis geeft aan hoe ook jonge leerkrachten inspirerend kunnen zijn voor ervaren leraars.

"Ze is zo jong maar zo mooi hoe zij met die jongeren omgaat. Ik heb dat gezien toen de leerlingen kwamen een kaartje afgeven waarin ze hun appreciatie uitdrukten. Ik zag hoe oprecht geraakt ze was. Ik vond dat zó mooi om te zien. Ze is zeer menselijk. Met mijn 40 jaar ervaring... ik voelde me zo klein, daar kon ik nog iets van leren!"

6.4 DE MOTIVERENDE SCHOOLCONTEXT

ORGANISATIEBELEID EN VISIE

Duidelijkheid

Een duidelijk beleid vermindert de ambiguïteit en kan een kader, richting en houvast bieden aan het handelen van leerkrachten (bv. hoe en waar kan je je bezorgdheid over ethische thema's kenbaar maken?). Het verhelderen van de rol van de leerkracht in bepaalde situaties kan morele stress verzachten (rolduidelijkheid, een duidelijke functieomschrijving). Hoewel duidelijke richtlijnen een meerwaarde zijn, kunnen starre regels net verlamdend werken. Vandaar het belang om een houvast te voorzien. Een beleid

uitwerken rond morele stress/morele veerkracht hoort dan ook tot het 'beleidsvoerend vermogen' van een school.

Richtinggevende visie

Ook een duidelijke richtinggevende visie is belangrijk. Een richtinggevende visie creëert meer ruimte voor flexibiliteit en uitzonderingen dan starre regels. Men spreekt van 'discretionaire ruimte' of 'handelingsruimte'. Dit leidt tot meer professionele verantwoordelijkheid en afstemming. Vanlaere et al. (2017) benoemen dit in hun boek 'Gekkenwerk' als de stille waarden die vaak overstemd worden door de luide normen, terwijl het net die kleine stille waarden zijn die voldoening geven in het onderwijs en die leerkrachten vaak al uit zichzelf doen.

"Ik ging van de ene naar de andere school. Na jaren van hier naar daar te moeten, voor een week of een maand, waar je nooit een deel wordt van het lerarenkorps had ik het gehad. Ik had mezelf voorgenomen 'Dit is het laatste wat ik doe in het onderwijs'. Toen kreeg ik een jaar in een Freinetschool. Ik ben nog steeds niet benoemd maar het is wel de school waar ik thuishoor, die bij mij past!"

"Met de nieuwe directeur wordt de visie nu herschreven. We zoeken naar een nieuwe drive en duidelijkheid... Een school moet visie ontwikkelen. Maar dan moet je gedurende een aantal jaar hetzelfde aanhouden om mensen en teams de kans te geven om dit uit te rollen. Wat standvastigheid zodat jongeren zich kunnen concentreren en zodat wij hen de weg kunnen tonen maar dan moeten we zelf ook rust hebben."

"Ik vind het jammer dat scholen niet zelf hun leerkrachten kunnen selecteren. Als leerkracht intekenen op de visie van de school vermindert zeker morele stress. Want ook je directeur weet hoe hij naar jou moet kijken. Is die leraar een volwaardig lid van ons team, helpt hij de visie realiseren. Doe ik een activiteit dan mag de directie vragen hoe dit in de visie kadert. En als je kan uitleggen hoe dat in de visie kadert, is er geen probleem, niet voor jou en niet voor de directie. Maar het is ook duidelijk voor de leerlingen en hun ouders."

"Morele stress kan je al een deel verminderen met een duidelijke visie. Je weet waar je op inschrijft en wat van je verwacht wordt. Iedereen weet waar zich aan te houden, zowel als directeur, leerkracht of poetsvrouw."

PROFESSIELE STANDAARDEN EN RICHTLIJNEN

Inzicht in de verwachtingen die samenhangen met het beroep/de functie kan ethische bezorgdheid verminderen. Professionele standaarden en richtlijnen hebben tot doel het efficiënt en veilig werken te bevorderen. Problemen ontstaan wanneer deze halfslachtig worden toegepast waardoor ze hun betekenis verliezen, alsook wanneer de autonomie en betrokkenheid van de leerkracht wordt ondergraven waardoor de leerkracht zijn 'zingeving als leerkracht' verliest (professioneel zelfverstaan). Ondanks professionele

standaarden en richtlijnen blijft (zelf)reflectie op een concrete situatie belangrijk en heeft deze tot doel de leerkracht alert te houden en te blijven nadenken over zijn eigen handelen.

“In onze school is er een GSM-verbod. Ik sta daar niet achter. In welke tijd leven wij. Leerlingen kijken op smartschool om hun lessen te kennen en ook in de les kan het best wel interessant zijn om de leerlingen met hun tools te benaderen.”

“Een schoolreglement is zo volgestouwd met dingen die je allemaal moet doen. Het is ook niet consequent – want collega’s lopen dan wel rond met die gsm. Als je het eist van de leerlingen moet je als leerkracht het voorbeeld geven. En zo zijn er heel wat voorbeelden...”

“Ik kan me vooral frustreren in toezichten. Als ik weet dat ik toezicht heb, is mijn dag gepasseerd. De onmacht die je hebt tijdens het toezicht. Wij hebben toezicht aan de schuifdeuren, ik ken die leerlingen niet, de hele tijd datzelfde deuntje opzeggen... doe dit, doe dat. Dan ook van die leerlingen ‘wat is je probleem?’. Je kan niets doen, je moet straffen. Ik heb de regel niet opgelegd – dat is het schoolreglement. Ik voel me zo onmachtig dat je daar staat en dat het persoonlijk wordt. Je geeft straf en je kan het nooit uitpraten.”

STEUN VAN DE DIRECTEUR

De keuze van de directeur in een school is cruciaal. Het is de persoon die het beleid vormgeeft en de lijnen uitzet. De functie van directeur van een school is vandaag geen evidentie. Het is een go-between zijn tussen enerzijds wat de scholengroep en het onderwijsbeleid op macro-niveau opleggen en anderzijds een buffer zijn voor de leerkrachten onder diens bevoegdheid. De directeur is daarbij de centrale pleitbezorger van de leerkracht en is de ruggensteun voor beslissingen van leerkrachten in de uitvoering van hun opdracht naar leerlingen toe. De wijze waarop macht wordt uitgeoefend, bepaalt in welke mate de leerkracht een (emotionele) connectie kan maken met de directeur. De directeur kan een emotionele steun bieden en een steun zijn in het aanhoren van dat wat morele stress veroorzaakt en de wijze waarop hij ermee omgaat.

Zijn impact op de wijze waarop het onderwijs in de school georganiseerd wordt (bv. schikking van uurroosters, zekerheid bieden in tewerkstelling, ...) kan leerkrachten beperken in het aanbieden van goed onderwijs.

“Op 1 september kreeg ik te horen dat ik dit jaar Nederlands zou geven in de 2^e graad. Het sloeg me om het hart want de volgende morgen had ik al mijn eerste les... dat is nu het 2^e jaar op rij dat ik plots een vak krijg waar ik niet vertrouwd mee ben en daar dan een heel jaar moet klaarstomen... Dat is misschien een organisatorisch probleem maar ik krijg er morele stress van... dat kan ik echt niet jaar na jaar aan. Zo kan ik toch geen kwaliteit leveren... daar hebben leerlingen toch recht op!”

Het contact met de directie is cruciaal: er moet vertrouwen zijn, de directeur moet voldoende (moreel) sensitief zijn (observeren, zien en erkennen dat leerkrachten soms niet het goede onderwijs kunnen verlenen dat ze willen verlenen, dit kunnen benoemen en de goede momenten ook waarderen). Het wordt

gewaardeerd dat de directeur opkomt voor 'goed' onderwijs én voor zijn leerkrachten. Toegankelijke en aanwezige directeurs worden door de leerkrachten als een belangrijke hulpbron aangeduid.

“Alles begint bij een goede directeur. Een integere directeur. Dat is iemand van wie je weet dat hij of zij eerlijk is, het goed voor heeft met iedereen. Dat is een enorme steun. En ik heb het anders gekend!”

“Met de nieuwe directeur was de sfeer direct meer relax waardoor je weer goesting kreeg om dingen te doen.”

MEDE-EIGENAARSCHAP EN INSPRAAK

Leerkrachten ervaren het als helpend wanneer er ruimte is om het beleid en de visie in vraag te stellen, kunnen meedenken over de visie van de organisatie en zo kunnen komen tot gedeelde besluitvorming. Op die manier worden ze ook 'mede-eigenaar' van die visie (je weet waarom je erachter staat en draagt deze ook uit van binnenuit). Leerkrachten ervaren op deze manier meer autonomie en kunnen daardoor hun handelen onderbouwen en verantwoorden. Werken in een school die een visie en waarden hanteert die stroken met de waarden die jij als leerkracht hoog in het vaandel draagt, is een hulpbron.

Inpraak geeft leerkrachten het gevoel dat ze in staat zijn om iets te veranderen aan de huidige gang van zaken en vermindert het gevoel van machteloosheid dat vaak gepaard gaat met morele stress. Denk aan engagement in werk- en vakgroepen, de mogelijkheid tot het inbrengen van vernieuwende voorstellen, ...

“Ons lerarenkorps was nogal veranderd. Dat was de aanzet om onze visie opnieuw onder de loep te nemen. De bestaande visie werd opgedeeld in een 16-tal luiken. Aan de hand van casussen kregen de leerkrachten de kans om in kleine groepjes op elk luik hun ervaringen en kennis te delen. Elk luikje wordt nu aangepast en op de volgende Algemene vergadering teruggekoppeld. We willen onze leerkrachten zo weinig mogelijk belasten maar streven naar maximale betrokkenheid. Zo'n momenten van visie-delen leidt tot duidelijkheid en zet nieuwe leerkrachten onmiddellijk op een goed spoor.”
- Pedagogisch directeur, Vesaliusinstituut Oostende

AUTONOMIE

Leerkrachten ervaren het als een erkenning van hun professionaliteit wanneer zij autonomie ervaren in de uitvoering van de opdracht in de klas. Rigiditeit in de toepassing van procedures en/of regels fnuikt dit gevoel van autonomie. Ook het zelf invullen van de tijd die men ter beschikking heeft, in functie van de leerling, kan morele stress verminderen.

“Het opgelegde handboek is een van de grootste bronnen van frustratie, mijn leerlingen doen Frans niet meer graag! Laat ons dat toch in de vakgroep beslissen, samen met alle leerkrachten die Frans geven.”

Bovenstaande hulpbronnen 'inspraak' en 'autonomie' hebben een belangrijke impact op beroepsmotivatie. Motivatie is volgens de Zelfdeterminatietheorie⁴ gerelateerd aan het hebben van autonomie, betrokkenheid en competentie van de leerkracht. Inspraak hebben en komen tot gedeelde besluitvorming waardoor je je mede-eigenaar voelt, verlagen morele stress.

FEEDBACK EN WAARDERING

Het kunnen geven en ontvangen van feedback is een waardevolle vaardigheid. Om te blijven groeien als leerkracht en als team, is het belangrijk dat op een constructieve manier feedback wordt gegeven en dat er een positieve, waarderende cultuur in de school aanwezig is.

“Erkenning zou al veel geweest zijn. Ik heb ook al veel mensen zien vertrekken. Vaak collega's die zeer geëngageerd zijn of veel expertise vergaren maar door gebrek aan erkenning vertrekken. Zeer jammer voor het onderwijs. We verliezen zeer veel positieve energie. En we houden negatieve energie over. Wie blijft... mensen die de gemakkelijkste weg kiezen of niet durven veranderen.”
- (leerkracht die het secundair onderwijs inmiddels verliet)

“Dag van de leerkracht, dé perfecte dag om de leerkrachten eens uitgebreid in de bloemetjes te zetten! Voorgaande schooljaren waren er altijd wel ontbijtkoeken en koffie aanwezig in de leraarskamer, maar dit schooljaar wensten we graag eens iets extra te doen, want dat verdienen ze! Al snel kwamen we op het idee om onze leerkrachten te overdonderen met complimentjes. Alle mogelijke belanghebbenden, van ouders tot externe partners werden aangeschreven om een goed en fijn woordje terug te sturen over een collega en dat gebeurde ook. Op dag van de leerkracht werd de hele leraarskamer vol gehangen met complimenten, iedereen was sterk onder de indruk. Persoonlijke complimenten werden ook in het vakje van de desbetreffende leerkracht gelegd. Het deed iedereen veel deugd om de appreciatie te zien van hun dagelijkse inzet voor de leerlingen. Ze kregen als het ware een motivatieboost om er weer keihard tegen aan te gaan. Dit schooljaar vroegen we complimentjes op bij de leerlingen en deze werden verspreid in de klaslokalen en je merkt op dat leerkrachten hier nog steeds erg trots op zijn. Leerkrachten hangen de complimenten op in hun lokaal en genieten echt van de mooie woorden en appreciatie.”
- (beleidsondersteuner KTA Brugge)

⁴ De Zelfdeterminatietheorie kadert binnen de motivatiepsychologie en werd ontwikkeld door Deci en Ryan. De zelfdeterminatietheorie probeert inzicht te geven in de wisselwerking tussen extrinsieke krachten die op een persoon inwerken aan de ene kant en zijn intrinsieke motivatie en psychologische behoeften aan de andere kant. De theorie steunt op drie universele psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid. Deze basisbehoeften zijn essentieel voor het kunnen inzetten van motivatie en betrokkenheid bij activiteiten, wat zorgt voor verbeterde prestaties, doorzettingsvermogen en creativiteit. (Vansteenkiste, 2004).

ONDERSTEUNINGSMATREGELEN – ETHISCHE INFRASTRUCTUUR

Er zijn verschillende ondersteuningsmaatregelen die een onderdeel kunnen vormen van een proactief beleid rond morele stress.

- Individuele aandacht voor leerkrachten met morele stress
- Aanspreekpunt waar leerkrachten in gesprek kunnen gaan rond hun morele stress ervaring
- Begeleiding/coaching
- Aanvangsbegeleiding voor jonge leerkrachten
- Opleidingsmogelijkheden (vaardigheden tot kritische reflectie)
- Ontwikkelen van een ethische cultuur en beleid bv. casusbesprekingen, moreel beraad, rollenspelen, ethisch reflecteren...

OPEN CULTUUR EN BESPREEKBAARHEID

Het is belangrijk dat morele stress, vragen en ethische bekommernissen van de medewerkers ten alle tijde gehoord en bespreekbaar gemaakt worden.

Een open communicatiecultuur waarbij ingezet wordt op zowel formele bespreekbaarheid als op informele bespreekbaarheid draagt hiertoe bij.

Fora van formele bespreekbaarheid:

- Aanvangsbegeleiding, mentorschap
- Vakgroepoverleg
- Personeelsvergadering
- ‘Ethische infrastructuur’: een moment/plaats/gelegenheid/persoon... om uit te nodigen tot kritische reflectie en deze te faciliteren
- Begeleidingscyclus: functioneringsgesprekken, motivatiegesprekken, waarderingsgesprekken

“Een mentor. Vroeger waren er mentor-uren. Ik denk dat heel veel startende collega’s niet in een team zoals hier terecht komen en heel veel zelf moeten zoeken. Ik zie dat in mijn andere school. Collega’s die daar toekomen, ik heb er soms zo’n compassie mee dat ik zeg ‘kom binnen, zet u neer, we gaan dat nu eens bekijken’, maar er wordt daar geen tijd meer voor gemaakt. Ook niet vanuit de directie, omdat ze denken dat ze het wel gaan kunnen, terwijl dat absoluut niet zo is.”

Fora van informele bespreekbaarheid:

- Leidinggevende die eens polst hoe het gaat (‘hoe was het gisteren, nog iets meegemaakt?’)
- Collega: ‘het eens kunnen zeggen tegen een collega’

MIDDELEN EN INFRASTRUCTUUR

Tekort aan middelen en gebrekkige infrastructuur zijn geen directe bron van morele stress. Naarmate echter de frequentie over de tijd toeneemt (Hamric, 2012) en bv. geen verbeterwerken in infrastructuur uitgevoerd worden (bv. klaslokalen) of herhaaldelijk onvoldoende werkbare media en didactisch materiaal aanwezig zijn, groeit de kans op morele stress omdat men de les niet kwaliteitsvol kan geven en leerlingen daar de dupe van zijn.

6.5 DE LERARENOPLEIDING

De lerarenopleiding is de leerplek bij uitstek waar leerkrachten de basis leggen van hun persoonlijk interpretatiekader. De opleiding begeleidt student-leerkrachten in de bewustwording van wie ze zelf zijn als persoon, wat hen drijft om leerkracht te worden en hoe ze via (zelf)reflectie zichzelf en de werking in vraag leren stellen om zo op te komen voor wat voor hen belangrijk is in het onderwijs. Ze maken kennis met de realiteit van een snel veranderende en complexe werkcontext en leren hoe ze daarin vanuit hun kwetsbaarheid staande kunnen blijven. Toekomstige leerkrachten dienen zich bewust te zijn van het belang van een warme, verbindende houding die impliceert dat ze zorgzaam, kwetsbaar en assertief zijn. Hiermee verbonden dienen ze empathie, flexibiliteit en creativiteit te ontwikkelen. Het gaat in eerst instantie om verbinden met zichzelf: vertrouwen hebben in zichzelf en veerkrachtig zijn (VLOR, 2019).

“Het leren kennen van je waardenkader is belangrijk.”

Ook leerkrachten kunnen en mogen fouten maken. Vanlaere (2017, p147) verwoordt het mooi: *‘Dankzij de ruimte voor kleine ondeugden blijft ons leraarschap authentiek, want het laat toe dat wie je bent als persoon in verbinding blijft met wie je bent als leraar. Leerlingen leren het meest van authentieke leraren, die als leraar niet louter een ‘professionele rol’ spelen, maar hun leraarschap vormgeven vanuit wie ze zijn als authentieke persoon.’* Het is precies die kwetsbaarheid die de pedagogische relatie mogelijk maakt, die toelaat dat die relatie zich installeert en ontwikkelt, omdat ze ontsnapt aan volledige planning, controle en sturing. De kwetsbaarheid maakt het net mogelijk dat leraren en leerlingen samen in gesprek gaan, samen zoeken waardoor jongeren hun eigen leven en identiteit kunnen vormen en ontwikkelen (Kelchtermans, 2012).

Naast kennis op vlak van vakinhoud en didactische vaardigheden is het aanleren van soft skills cruciaal in het ontwikkelen van een dubbele weerbaarheid. Deze weerbaarheid situeert zich in het eerlijk blijven met jezelf enerzijds en niet zomaar meelopen met de massa anderzijds.

Het vervolgens groeien in morele competentie veronderstelt het kunnen en mogen inbrengen van morele stress-situaties en hierop kritisch reflecteren. Via stage-ervaringen kunnen moreel-stresserende situaties tijdens intervisie en supervisie ingebracht en besproken worden. Callens (2014) leerde ons al dat kritisch reflecteren zeer belangrijk, maar niet vanzelfsprekend is. De impact van morele stress-ervaringen op het leraar zijn (in opleiding en verdere toekomst) is groot. Kritisch reflecteren, in functie van het ontwikkelen van morele competentie, hoort een plaats te hebben in het curriculum. De opleiding reikt hen tools aan die hen net daarin ondersteunen en vaardigheden aanleren.

“Jonge leerkrachten leren best snel reflecteren over zichzelf. Zo kunnen ze sneller dingen in perspectief plaatsen in plaats van alles bij jezelf te leggen of omgekeerd alles bij de leerling te leggen. Dat je snel situaties overdenkt en ziet dat het meestal een complexe samenloop van omstandigheden is.”

“Het is normaal dat je dingen moet uitproberen. Niet alles moet direct perfect zijn. Gun jezelf groeimarge en laat ons hopen dat anderen ook die groeimarge geven!”

De leraar werkt niet op een eiland. De lerarenopleiding dient toekomstige leerkrachten bewust te maken van het belang van samen school maken. Leerkrachten staan er niet alleen voor, maar worden ondersteund

door het hele schoolteam. Ze moeten zich veilig kunnen voelen wanneer ze samenwerken met collega's en stellen zich coöperatief op. De lerarenopleiding bereidt toekomstige leraren niet alleen voor om deel uit te maken van een schoolteam, maar ook om mee beleid te maken en om daarin een verantwoordelijkheid op te nemen (VLOR, 2019).

Ondanks de wijze waarop de organisatie van het onderwijs gebeurt, beklemtonen we het belang van de vrijheid van de leerkracht om een werkplek te zoeken waar ze zich goed voelen en zich mee kunnen identificeren. De opleiding helpt studenten hierin hun blik te verruimen. Vekeman (2019) stelt dat hoe beter een leerkracht past binnen de school en zijn ideeën over samenwerken, discipline, innovatie en presteren deelt, hoe tevredener hij is met zijn job.

“Ik leef om les te geven en dacht dat benoeming alles was. Maar toen ik benoemd was, wist ik dat ik hier niet heel mijn leven kon blijven. Ik moest gaan voor dat waar ik in geloofde... desnoods buiten het onderwijs!”

6.6 HET OVERHEIDSBELEID

Een efficiënte, haalbare én menselijke organisatie van het onderwijs vermindert het risico op morele stress. Wanneer de organisatie van het onderwijs kritisch in vraag kan en mag worden gesteld, schept dit ruimte voor verandering en verbetering en een grotere tevredenheid bij directies en leerkrachten over de kwaliteit van het aangeboden onderwijs. Luisteren naar alle betrokken partijen in functie van de organisatie van het onderwijs is belangrijk.

“Onderwijs, dat wordt ter plekke gemaakt!”

Vanlaere et al. (2017) spreken in hun boek, *Gekkenwerk*, van ‘professionele *ongehoorzaamheid*’. Deze vorm van ongehoorzaamheid bespraken we reeds in paragraaf ‘6.1. De leerkracht als zijn eigen hulpbron – item morele moed’. Daar zagen we reeds dat in morele stress een kracht kan ontwikkeld worden om actief iets te veranderen binnen het onderwijssysteem (Vanlaere et al, 2017, p. 121-122).

Het is dan ook een gemiste kans voor het onderwijssysteem wanneer de organisatie ervan de ‘speak up’ van een leerkracht beperkt of volledig blokkeert.

“Stel dat jij ieder jaar ergens anders les moet gaan geven... dan leer je je wel stil te houden.”

“Ik zeg soms tegen de leerlingen: jullie mogen het systeem eens heruitvinden – het past niet meer bij hoe jullie het nu moeten doen. Hoe zou dat er uitzien? Ze zitten nog altijd op schoolbanken zoals 200 jaar terug.”

“Mijn benoeming heeft mij rust en vrijheid gebracht. Maar ik zie ook wel andere dingen gebeuren: niet-benoemden die op alles ja-knikken om snel benoemd te raken en wel-benoemden die relax in hun zetel zijn gaan zitten.”

Besparingen in het onderwijs zijn een gekend probleem en brengen absoluut morele stress met zich mee. Er kan niet altijd veel gebeuren om dit tegen te gaan, maar het is belangrijk dat medewerkers gehoord worden.

CONCLUSIE

In het kader van kwaliteitsvolle retentie moet er meer oor en oog komen voor wat de leerkracht nu echt bezielt en bezighoudt. Het kunnen ervaren van morele stress is hierin cruciaal.

Morele stress is er en zal er altijd zijn. Zeker in een sector als het onderwijs dat in relatie tot vele andere zeer waardengeladen is. Het statement 'Als je waarden hebt, kun je verontwaardigd worden' doet zich hier alle eer aan. Het geraakt worden in wat voor jou goede leerkracht zijn inhoudt, willen opkomen voor de ander, met name de leerling, en daar niet kunnen naar handelen, kan je herkennen in het ervaren van morele emoties als kwaadheid, teleurstelling, schuld.

We merken op dat het ervaren van morele stress zowel een schaduwzijde als een positieve zijde kent. Het negeren van morele stress is een psychosociaal risico en kan leiden tot ziekte of het onderwijs verlaten. Binnen een proactief organisatiebeleid bekijken we morele stress ook als een psychosociale kans. Detecteren, bespreekbaar maken en hanteren van morele stress leidt tot aanpassing, bijsturing en mogelijks veranderingen die de kwaliteit van het onderwijs bevorderen en de hulpbronnen in de groei naar morele veerkracht activeren.

Het aanpakken van morele stress is een beleid van gedeelde verantwoordelijkheid. Het is een uitdaging voor scholen – maar ook voor leidinggevenden en leerkrachten - om morele stress adequaat te hanteren en om te buigen in **morele veerkracht**. We zien het ook als een hand in hand gaan van het onderwijsbeleid op macroniveau met het werkveld en de opleiding. Studenten horen voorbereid te worden op de complexiteit van het werkveld en handvaten te krijgen die hen sterken in hun toekomstige job als leerkracht. Het Persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2012) is hierbij meer dan een theorie. Het concretiseren van zowel het professioneel zelfverstaan als de subjectieve onderwijstheorie vraagt permanente aandacht bij elke leerkracht.

We roepen dan ook elke (toekomstige) leerkracht op om change agent te zijn voor het onderwijs en het ervaren van morele stress in te zetten als een kans tot verandering. Zoek steun – spreek erover – reflecteer over morele stresservaringen. Onze ethische verantwoordelijkheid is daarbij het kompas dat helpt de juiste reactie te kiezen, ondanks wat we soms voelen. Vanlaere (2017) duidt hierbij dat je niet vrij bent om je gevoelens te kiezen, maar wel om het gedrag te kiezen dat uit die gevoelens voortvloeit.

'Als je waarden hebt kun je verontwaardigd worden.'

AANBEVELINGEN

Uitgangspunten voor een beleid met aandacht voor morele stress:

- **Morele stress is inherent aan het beroep van leerkracht zijn: morele stress wegwerken is niet mogelijk, noch wenselijk.**

In relatie tot vele andere is het beroep van leerkracht zijn zeer waardegeladen. Net daarom is het niet mogelijk om morele stress te bannen. Zoals eerder geschetst, is het ervaren van morele stress een teken dat de leerkracht aandacht heeft voor en wil voldoen aan de noden van de leerling en hierbij een ethische norm hanteert. Zodoende is het ervaren van morele stress een signaal van ethische betrokkenheid en een uiting van bezorgdheid over het niet kunnen leveren van kwaliteitsvol onderwijs. Morele stress bespreekbaar maken, is daarom een must.

- **Morele stress kan gezien worden als een ‘psychosociaal risico’, maar ook als een ‘psychosociale kans’ in het onderwijs, dat aandacht verdient in het welzijnsbeleid.**

In het kader van de Welzijnswet (*Wet van 4 augustus 1996 betreffende het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk*) zijn werkgevers sinds 1 september 2014 verplicht om acties te ondernemen gericht op de psychosociale risico's van het werk. In het thema morele stress ligt een mogelijkheid om het welzijnsbeleid in scholen een concrete invulling en focus te geven, zeker gezien de duidelijke link tussen symptomen van burn-out en morele stress. Een preventieve focus is hierbij absoluut aangewezen. Structurele aandacht voor het thema morele stress kan dan ook zeker vertrekken vanuit het welzijnsbeleid en de daarin betrokken actoren (Comité voor Preventie en Bescherming op het Werk, preventie-adviseur psychosociale aspecten, bedrijfsarts).

Het is echter belangrijk om aandacht voor morele stress niet louter te kaderen binnen stressmanagement. Enerzijds wordt de ondersteuning in een stressmanagement-benadering beperkt tot crisisinterventies (tertiaire preventie). Beter is dan ook om ook preventieve ondersteuning in te bouwen in de organisatie (visie, werking...) en hierin een proactief beleid te voeren.

Een echte zorgethiek binnen het schoolbeleid behelst ook ‘zorg voor de leerkracht’ met een collectieve focus op welzijn in plaats van een individuele focus op stress. In dat opzicht hoort aandacht voor dit thema ook te kaderen binnen de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de leerkracht. Morele stress is namelijk iets wat de meeste leerkrachten sowieso zullen ervaren.

Ook in de lerarenopleiding is het aan te bevelen om in te zetten op het herkennen van morele stress (detecteren), het creëren van mogelijkheden om het erover te hebben (bespreekbaarheid), en het bieden van handvaten aan leerkrachten om de eigen krachtbronnen én grenzen/kwetsbaarheid te leren kennen en om te gaan met morele stress.

- **Morele stress is méér dan een ‘probleem’ van de individuele leerkracht. Ondersteuning vanuit de school zou een evidentie moeten zijn.**

Gedeelde verantwoordelijkheid is een belangrijk uitgangspunt, ondanks de individuele aard van de ervaring van morele stress. Het is echter niet werkbaar om morele stress af te schrijven als een ‘probleem’ van het individu. In de praktijk houden verschillende leerkrachten er namelijk vaak gedeelde waarden en visies op na. Het is dus goed mogelijk dat wanneer één leerkracht aangeeft morele stress te ervaren omtrent een bepaalde situatie, andere leerkrachten ook met een gelijkaardig gevoel te kampen hebben. Door morele stress te benoemen, waar maatregelen rond kunnen worden uitgewerkt, verschuift de focus van een

'individueel probleem' (hetgeen stigmatiserend werkt) naar een gedeelde verantwoordelijkheid van leerkrachten, directie en de organisatie als geheel.

- **Morele stress kan ernstige gevolgen hebben en verdient aandacht. Aandacht voor morele stress loont.**

In dit werk werd uitgebreid ingegaan op de gevolgen van chronische, onopgeloste morele stress voor de leerkracht, het team, de school en de kwaliteit van het geboden onderwijs. Aandacht voor morele stress is een investering in werknemerswelzijn, kwaliteitsvolle retentie, duurzame inzetbaarheid en kwaliteit van het onderwijs.

Leerkrachten die binnen hun professioneel zelfverstaan zicht behouden op waarom ze voor dit beroep hebben gekozen zijn van grote waarde in de verdere ontwikkeling van het onderwijs. Leerkrachten die de zin en betekenis van hun leraarschap kwijt zijn en enkel nog eigen falen en schuld zien of emotioneel afgehaakt zijn, vragen bijkomende aandacht.

- **Morele stress kan omgebogen worden in een ethische groeikracht.**

Wanneer er voldoende draagvlak en ondersteuning aanwezig is, kan de morele stress van leerkrachten aan de hand van kritische reflectie worden omgebogen in een ethische groeikracht die de professionaliteit van de leerkracht, het team en de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt. Dit kan op zijn beurt dan weer leiden tot aanpassingen in het onderwijs die niet alleen de leerkracht/directeur, maar ook de leerling ten goede komen.

LITERATUUR

1. Agodi.be/publicaties-ziekteverzuim-vlaamse-onderwijspersoneel. Rapport ziekteverzuim 2018.
2. Ardui, J. (2019). Generative Patterning in Brief Coaching. Geraadpleegd van <http://www.janardui.com>.
3. Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers.
4. Baele, C. (geen datum). Een componentiële emotiebenadering van morele distress. Gent: Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (ongepubliceerde doctoraatsscriptie).
5. Baele, C., Coolen, D., Dely, H. (2016). Gids: Van morele stress naar morele veerkracht. Howest – onderzoekscluster Verpleegkunde i.s.m. woonzorggroep GVO - ESF-project.
6. Biesta, G., Priestly, M., Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
7. Bourdeaud'hui, R., Janssens, F., Vanderhaeghen, S. (2019). *Rapport Vlaamse Werkbaarheidsmonitor Werknemers 2019*. SERV.
8. Callens, J.C., Elen, J. (2014). En wat als kritisch reflecteren niet vanzelfsprekend is? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*. 35(2).
9. Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Struyf, E., De Leyn, P. (2005). Spanningsvelden in de klinische leeromgeving. Een exploratieve studie van stage-ervaringen. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*. V24(3) p103-112.
10. Epstein, E.G., Delgado, S. (2010). Understanding and Addressing Moral Distress. *The Online Journal of Issues in Nursing* Vol. 15, No. 3, Manuscript 1.
11. Epstein, E.G., Hamric, A.B. (2009). Moral distress, moral residue, and the crescendo effect. *Journal Clinical Ethics*. 20(4) 330-342.
12. Haidt, J. (2003). *The moral emotions. Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press. 852-870.
13. Huffman, DM., Rittenmeyer, L. (2012). How professional nurses working in hospital environments experience moral distress: a systematic review. *Crit care Nurs Clin North Am*. 24(1), 91-100.
14. Karssing, E. (2000). Morele competenties in organisaties. Assen: Van Gorcum.
15. Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 26 (3), 307.
16. Kelchtermans, G. (2006). Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Roots of a Structural Condition, *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, Volume 6, 5: p 65.
17. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*. 15(2), 257-272.
18. Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten.
19. Klaassen, C. (2008). Gevraagd: Morele moed van docenten. *Ethiek en Maatschappij*. 11(3), 68-79.
20. Korthagen, F. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1).
21. Leijen, A., Pedaste, M., Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 1-16.

22. Meynen, K., Struyf, E., Adriaensens, S. (2000). Is de beginnende leraar klaar voor de praktijk? De validering van de vragenlijst BaCoBeLe – een instrument voor het meten van de basiscompetenties van de beginnende leraar in het secundair onderwijs. *Pedagogische studiën*, 266-282.
23. Rosenberg, M. (2017). *Geweldloze communicatie: ontwapenend, doeltreffend en verbindend*. Rotterdam. Lemniscaat.
24. Rushton, C. H., Batcheller, J., Schroeder, K., & Donohue, P. (2015). Burnout and resilience among nurses practicing in high-intensity settings. *American Journal of Critical Care*, 24(5), 412-420.
25. Ruyter de, D.J., Kole, J.J. (2009). Our teachers want to be the best: on the necessity of intra-professional reflection about moral ideals of teaching
26. Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar*. Lectorale rede.
27. Santoro, D. (2011). Good Teaching in Difficult Times: Demoralization in the Pursuit of Good Work. *American Journal of education*.
28. Shoorideh, F. A., Ashktorab, T., Yaghmaei, F., & Alavi Majd, H. (2015). Relationship between ICU nurses' moral distress with burnout and anticipated turnover. *Nursing ethics*, 22(1), 64-76.
29. Van den Berge, A. (2005). Reflectie wat is dat? *Leren in ontwikkeling* 4, 24-27.
30. Van Dartel, H.; Molewijk, B. (2014). In gesprek blijven over goede zorg. Overlegmethoden voor ethiek in de praktijk. *Boom*.
31. Van Gramberen, M. (2017). *Goestingarchitecten. Van dwingende naar inspirerende organisaties*. Lannoo Campus.
32. Vanlaere, L., Burggraeve, R., Janssens de Bisthoven, N. (2017). *Gekkenwerk. Kleine ondeugden voor leraren*. Lannoo Campus.
33. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W. Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. *Nederlands Tijdschrift Psychologie*, 59, 117-128.
34. Vekeman, E. (2019). *Waarom je leraren beter strategisch selecteert en ontwikkelt*. *Klasse*, 26/3/2019.
35. *Welbevinden en preventie van pesten op school Inspiratietekst voor elke lerarenopleider*. VLOR https://assets.vlor.be/www.vlor.be/publication_attachment/Inspiratietekst%20voor%20elke%20lerarenopleider_0.pdf (2019)

